

**ПРАВИТЕЛЬСТВО РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ
БАШКОРТОСТАН
МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН
БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М. АКМУЛЛЫ**

**ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ
В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

*Материалы
XII Международной научно-практической конференции
14 декабря 2017 г.*

*Невежд немало, редкость – обученье.
Уменьем наделяет нас и силой
Не дух святой, не волшебство, а знанье.
Кто просвещен и ремеслу обучен,
Тот славен, горд, в общении не скучен,
Источник мудрости ему доступен...*

М. Акмулла

I том

Уфа 2018

УДК 82 (=512.141)
ББК 83.3 (2 Рос=Баш)
Г 94

*Печатается по решению функционально-научного совета
Башкирского государственного педагогического университета
им. М. Акмуллы*

Гуманистическое наследие в культуре и образовании: материалы XII Международной научно-практической конференции 14 декабря 2017 г. – Уфа: Издательство БГПУ, 2018. – 409 с.

В сборник вошли материалы, представленные участниками Двенадцатых Акмуллинских чтений.

В I том включены материалы секции «Педагогические науки и современное образование».

Редакционная коллегия:

Л.А. Амирова
А.Г. Косов
Е.В. Соболев
Р.Р. Садыкова
Ю.А. Шанина
Р.Т. Акбулатова
Т.И. Политаева
А.Р. Биктагирова
Е.А. Гончар
Н.Л. Филиппов
Т.З. Уразметов
Е.Н. Дорофеева

ISBN 978-5-906958-32-7

© Коллектив авторов, 2018
© Издательство БГПУ, 2018

Содержание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Г.И. Аблюзина, И.Г. Боронилова

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И В СЕМЬЕ.....14

Е.Ю. Авдоница, Э.Г. Касимова

МЕТОДИКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО
АППАРАТА.....17

Р.Х. Аймагамбетова, М.П. Асылбекова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ДОМОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ
СОЦИАЛИЗАЦИИ.....20

Г.Р. Акбарова, Ф.А. Хуснутдинова

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОГО ФОЛЬКЛора, ЗАГАДКАХ.....25

В.В. Алексеева, Т.М. Аминов

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В
ДЕТСКИХ САДАХ БАШКИРСКОЙ АССР В 1941-1992 ГОДЫ.....26

Г.Р. Алтынишина, Л.Р. Саитова

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ВЛИЯНИЕ ХИМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ НА
ТРАНСПОРТ НОСИТЕЛЕЙ ЗАРЯДА ВДОЛЬ ГРАНИЦЫ РАЗДЕЛА ПОЛИМЕР-
ПОЛИМЕР».....29

А.Б. Альситова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....32

А.С. Антипова, Е.Р. Мустаева

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ
СЛУХА.....36

А.Р. Ардаширова, В.М. Янгирова

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....37

И.Н. Арискина, И.Г. Боронилова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....39

Г.Б. Аслямова, Л.К. Фаткуллина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА
УРОКЕ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА».....42

Е.П. Аслямова, Е.Р. Мустаева

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....44

Э.Х. Асылбаева, Г.Ф. Шабаева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБОГАЩЕНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....48

М.П. Асылбекова, Р.Х. Аймагамбетова

ПРЕИМУЩЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....50

Р.М. Ахметзянова, Н.Ш. Сыртланова

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....54

А.Р. Ахметшина, Т.М. Аминов

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ.....56

И.И. Ахтамьянова, Л.Р. Ситдикова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.....59

Г.Г. Бадртдинова, И.Г. Боронилова

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ.....62

Э.Р. Бадртдинова, И.Г. Боронилова

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....64

Б.А. Байкелова, О.К. Кошекбаева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА.....66

М.А. Байтанаева

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА.....69

В.Ф. Бахтиярова, С.М. Габидуллина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....71

В.Ф. Бахтиярова, Г.Р. Юнусова, Пэй Хайинь

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....75

А.В. Бехтерева

УЧЕТ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ПАЦИЕНТА В ПРАКТИКЕ ВРАЧА.....78

А.Е. Бижкенова

КАЗАХСКИЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ.....81

Н.А. Богданов, Н.Г. Набиуллина

РОЛЬ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В
ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО
ПЕДАГОГА И ВЛИЯНИЕ НА ЭТОТ ПРОЦЕСС ФАКТОРА
«ИНФОРМАЦИОННЫХ ВОЙН» В МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....85

Л.У. Булякова, А.Р. Хайруллин

ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ДЕТСКОЙ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ.....90

Э.Н. Валиева, Е.Р. Мустаева

ОПТИМИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....93

Э.Н. Валишина, Л. М. Кашанова

ГЕНЕЗИС ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО
ПОДХОДА.....97

Л.В. Вахидова

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ВЕДУЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО
СПЕЦИАЛИСТА.....99

Л.Д. Вильданова, Э.Р. Фазлыева, С.М. Чистякова

ОПРОС В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ ПО ФГОС.....102

Р.Ф. Габбасов, И.В. Сергиенко

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРОДУКТЫ КАК ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ШКОЛЫ.....106

Т.С. Гаврилова, Р.Р. Галина, А.Н. Михайлова, А.С. Фмилипова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВОЛЮЦИОННОГО АЛГОРИТМА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ
СТУДЕНТАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРИКЛАДНЫЕ МЕТОДЫ
ОПТИМИЗАЦИИ».....108

Т.С. Гайнетдинова, Т.М. Аминов

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ОТ АНТИЧНОСТИ К
СОВРЕМЕННОСТИ.....110

Р.Р. Гареева, А.А. Акчулпанова

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА.....113

Ж.М. Гладкова, Л.В. Фархутдинова

АДАПТАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС.....116

М.С. Голикова, Х.Р. Ахметзянов

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.....119

Н.В. Голова, Е.Р. Мустаева

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР.....123

В.В. Гончар, Ю.Р. Альмисакова, Е.А. Гончар

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ И УРОВНЕЙ ПОДГОТОВКИ.....125

А.Ф. Давлетова, А.А. Файзрахманова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....129

В.Б. Давлетшина, А.Г. Юнусова

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....132

Р.С. Дильмухаметова, Б.Э. Элмирбекова, В.Ф. Бахтиярова

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....136

А.Г. Доронина, Ю.Р. Муллаханова, З.Р. Кильдибекова

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОНОМИКИ.....139

Т.В. Дульцева, Д.Б. Далетов

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТАПА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ НА УРОКЕ.....141

З.Н. Дусеева, Р.Г. Аслаева

СЕНСОРНАЯ КОМНАТА КАК РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....144

И.Г. Дьяконова, Л.М. Кашапова

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ.....146

А.Ф. Зайнитдинов, Л.Р. Саитова

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ.....149

Л.З. Зайтунова, В.Ф. Бахтиярова

ФОС НА ДИАГНОСТИКУ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ.....152

Р.С. Зиганшина, А.С. Филиппова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОЦЕНКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ.....156

Е.С. Иваха, А.С. Кобыскан

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА
УРОКАХ ЧТЕНИЯ.....158

Г.К. Изгарина, И.В. Сергиенко

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ.....161

А.Ю. Ильина, Е.В. Гурова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРИ
ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....163

Л.Н. Исламова, А.Г. Юнусова

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИГР И ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА.....166

С.В. Кади, В.Ф. Аитов

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ
УЧЕТА МНОГООБРАЗИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ.....169

А.А. Кадырова, А.В. Науширванова, З.М. Хасанова, Л.А. Хасанова

ПРОФИЛАКТИКА САХАРНОГО ДИАБЕТА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО,
СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....172

В.М. Картак, Р.Р. Рамазанова

ПРОБЛЕМЫ ЗАКРЕПЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗА УЧЕБНЫМИ
ДИСЦИПЛИНАМИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНОГО ПЛАНА.....174

К.Р. Калкеева, Г.Е. Джантемирова

ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ – ТЕОРЕТИКО-ОБЪЕКТИВНЫЙ
ОРИЕНТИР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....176

З.Б. Кираманова, Р.Г. Аслаева

К ИЗУЧЕНИЮ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ ПО
ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ ПРИРОДНЫЙ МИР» У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....180

Г.А. Ковалева, Н.Л. Филиппов

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ В ШКОЛЬНОМ ПРАВОВОМ
ОБРАЗОВАНИИ.....184

В.В. Кошелева, Л.В. Фархутдинова

ЭКСКУРСИИ В ГОРОДСКОЙ ПАРК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ
РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....187

Л.Б. Кошкумбаева, Р.М. Фатыхова	
СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	190
Е.А. Култыгина, Р.Х. Аслаева	
ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ.....	194
К. Кульманова, А.С. Мустояпова	
ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	196
С.Б. Курманова	
ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ И МЕТОДОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ	198
Р.С. Кутлуева, Л.В. Вахидова	
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ СПО.....	203
Л.В. Латыпова, Д.Б. Давлетов	
ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ.....	205
Ю.А. Лепаловская, Л.Р. Садыкова	
РОЛЬ ДИСЦИПЛИН КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	207
В.В. Липаева, О.С. Мутраков	
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	209
А.А. Лукьянова, Е.Р. Мустаева	
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	212
Д.М. Максатова, О.А. Овсяник	
УСЛОВИЯ ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА.....	215
В.Д. Максимова, Д.Б. Давлетов	
НАИБОЛЕЕ ДОПУСТИМЫЕ ОШИБКИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ НА ТЕМУ «КВАДРАТНЫЕ УРАВНЕНИЯ» В 8 КЛАССЕ.....	217
Э.Р. Максютова, Е.А. Яковлева	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ БЕСЕД НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	220
Л.И. Маликова, И.Г. Боронилова	
ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА ДОО.....	222

А.А. Мамбеталина, И.Ф. Шиляева

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....225

К.А. Маркус, С.Т. Рашидова

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ.....228

Г.А. Махиянова, Л.Р. Саитова

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....230

А.М. Миннигалеева, Е.Н. Булычев

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫМ КОНФЛИКТАМ.....234

А.Т. Мирсаянова, И.Б. Цилюгина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ.....236

И.В. Мокроусова

РОЛЬ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА В СЕЛЬСКОМ ДЕТСКОМ САДУ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ.....239

А.М. Насибуллина, Л.Р. Садыкова

ЗНАЧЕНИЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЦЕННОСТЯМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЯПОНИИ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА».....243

Э.Д. Низамутдинова, Е.Р. Мустаева

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОМОТОРНОГО СТАТУСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАЙКАНИЕМ.....245

М.И. Никонова, Н.К. Нуриханова

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....248

И.В. Нуйкин, А. В. Арефьев, А. Н. Павлова

РОЛЬ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ СПО В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЙ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОТРАСЛЕВЫХ КЛАСТЕРОВ.....251

З.В. Нургалева, И.Б. Цилюгина

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РАБОТЫ ГБУ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ЦЕНТР СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ).....254

А.Н. Нурмуханбетова

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА.....257

Д.Р. Нуртдинова, Л.Ф. Фатихова

ПОНИМАНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СЛОВ
С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ.....260

Т.А. Овчинникова, Л.К. Фаткуллина

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В
ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....265

А.Н. Оглоблина, Н.К. Нуриханова

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....265

В.А. Огородникова, Е.А. Яковлева

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В
УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....268

М.Х. Пиримжаров, К.А. Зойиров, А. Арзиев

ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ – МОДУЛИРОВАННЫЙ
МАТЕРИАЛ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....271

Т.В. Полушкина, Ю.А. Федорова

КРИЗИСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ.....276

М.А. Прошина, Л.К. Фаткуллина

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА
УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА».....279

Ю.М. Рамазанова, Л.Ф. Хайртдинова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ
МОДЕЛИРОВАНИЯ.....282

Г.Р. Рахимкулова, Е.А. Яковлева

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОЛИМПИАД.....287

С.А. Рожкова, Ф.А. Хуснутдинова

ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....290

В.В. Сальникова, Е.С. Щкица, Л.В. Култышева

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ УДО НА ОСНОВЕ ПРОЕКТА «МЫ ВЕРИМ В
СКАЗКУ».....292

А.М. Самигуллина, Л.К. Фаткуллина

ПРОВЕДЕНИЕ ОПЫТОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ УУД.....	296
<i>Д.Е. Сатова, А.Ф. Амиров</i>	
РОЛЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	297
<i>Л.М. Сафина, Е.Р. Мустаева</i>	
ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОШИБОК ПИСЬМА ПРИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	302
<i>Э.З. Себитева, И.Г. Боронилова</i>	
ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	304
<i>А.Ю. Серова, И.Б. Цилюгина</i>	
ДЕТЕРМИНАНТЫ И ФАЗЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	306
<i>Р.М. Смирнова, И.В. Хамидуллина, Т.Л. Селитрина</i>	
ПРОЕКТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	309
<i>О.А. Субхангулова, Л.Ф. Хайрtdинова</i>	
УПРАВЛЕНИЕ ДОКУМЕНТООБОРОТОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	312
<i>Э.К. Сулейманова, А.Г. Ялилова, Е.А. Савельева</i>	
ОСОБЕННОСТИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС К ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	316
<i>Р.Х. Султанмуратова, Р.Г. Аслаева</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	319
<i>Е.И. Сухарева, А.Х. Ишмухаметова, В.Ф. Аитов</i>	
КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	322
<i>Н.Ш. Сыртланова, Е.С. Долгушина</i>	
ЭКСПЕРЕМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	326
<i>Н.Ш. Сыртланова, Е.В. Янченко</i>	
ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МНОГООБРАЗИЕМ СТРАН И НАРОДОВ МИРА.....	328
<i>Р.Р. Тангатаров, Ю.С. Чучкалов, И.В. Сергиенко</i>	
ОНЛАЙН-ЛЕКЦИИ В МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	330

Н.А. Тойбазарова	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ.....	333
С.А. Трунина, Л.М. Кашанова	
СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	336
Л.Г. Фазлыева, Л.В. Лямина	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ.....	339
Э.Д. Фатхетдинова, Л.А. Утяшева	
«ЧУДЕСНЫЙ КРАЙ БЛАГОСЛОВЕННЫЙ»: С.Т. АКСАКОВ О РОДНОМ КРАЕ.....	342
Н.С. Филипенкова, Л.Р. Саитова	
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ К ЧЕМПИОНАТУ WORLDSKILLS.....	346
А.И. Хакимова, А.С. Кобыскан	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....	348
В.У. Халитов, Э.Э. Пурик	
ИНТЕГРАЦИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ.....	351
Р.В. Хафизова, А.А. Акчулпанова	
ВЛИЯНИЕ НАРОДНОЙ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	355
Р.Р. Царькова, Н.Ш. Сыртланова	
МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО ФОРМИРОВАНИЮ «Я-КОНЦЕПЦИЯ» ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	357
И.Б. Цилюгина	
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.....	359
О.М. Черепанова, Л.Ф. Султанова	
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СЕМЕЙ.....	362
В.А. Чернова, Л.В. Фархутдинова	
ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	365
А.Ф. Чернышкова, Г.А. Шурухина	

СРАВНЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СЕМЕЙ С ОДНИМ РЕБЕНКОМ И ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ ВТОРОГО РЕБЕНКА.....	367
<i>К.Р. Шамсиева, Х.Р. Ахметзянов</i>	
ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	371
<i>А.З. Шангареева, Л.Ф. Фатихова</i>	
КОРРЕКЦИЯ ЗАЙКАНИЯ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ.....	373
<i>Л. Ф. Шафикова, В.М. Янгирова</i>	
РАЗВИТИЕ МАРКЕТИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ.....	377
<i>М.Ю. Шейн, Е.А. Гончар</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	380
<i>М.О. Юшкова, Е.В. Гурова</i>	
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	384
<i>Я.И. Ягудина, Л.В. Фатихова</i>	
РАЗРАБОТКА АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	386
<i>Ahmad Jameel, F. A. Khusnutdinova</i>	
CULTURE OF PUNJAB PAKISTAN.....	388
<i>И. Чжан, Г.Ш. Харунова</i>	
HOW TO CULTIVATE THE ABILITY OF PUPIL'S REFLECTION IN ENGLISH CLASS.....	391
<i>Haiyin Pei, В.Ф. Бахтиярова</i>	
STUDY OF INTERCULTURAL ADAPTATION PROBLEMS OF CHINESE POSTGRADUATE STUDENTS IN RUSSIA.....	394
<i>Jing Zhang, С.М. Габидуллина, Н.Г. Набиуллина</i>	
LITERATURE REVIEW ABOUT THE APPLICATION OF GAMES IN PRIMARY SCHOOL ENGLISH TEACHING.....	397
<i>Sun Hui, Lira R. Saitova</i>	
ON EXISTENTIALISM AND EDUCATION OF EXISTENTIALISM.....	400
<i>Yang Zhao, С.М. Габидуллина, Н.Г. Набиуллина, А.Р. Шареев</i>	
MAIN THEORY OF PARENTAL INVOLVEMENT.....	403
<i>Zhang Yue, Lira R. Saitova</i>	
THE THEORETICAL BASIS OF THE RESEARCH ABOUT ENGLISH TEACHING....	407

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И В СЕМЬЕ

Дошкольное образование на современном этапе активно использует современные технологии, среди них технологии здоровьесбережения.

Отечественная концепция дошкольного образования собрала неисчерпаемые знания в области гигиенического воспитания, но современные реалии общества предписывают новые правила в становлении правильного отношения детей к своему здоровью. Данная проблема является актуальной во все времена, независимо от состояния социума, страны, государства, поскольку влияет на перспективу развития страны, будущность нации.

На пути решения проблем сохранения и укрепления здоровья детей перед дошкольным образованием возникает ряд трудностей таких как, недостаточность функционирования медико-психолого-педагогической службы или отсутствие таковой, непродуманность здоровьесберегающей работы в дошкольном учреждении, отсутствие необходимой материально-технической базы и многое другое.

Оценка здоровья детей, по данным Росстат РФ, утверждает о снижении численности здоровых детей – выпускников ДОО. Так же следует сказать о недостаточном уровне подготовки в вопросах здоровьесбережения педагогического персонала и родителей [1].

Таким образом, указанное противоречие обуславливает проблему исследования: отсутствие необходимых условий для использования технологий здоровьесбережения в воспитательно-образовательном процессе и деятельности среди дошкольников по сохранению и укреплению здоровья.

На каждом этапе развития цивилизации данный вопрос рассматривался разнообразно. Так, в Древней Греции определились две концепции воспитания: спартанская и афинская, что явилось следствием военного режима того времени. А в советском союзе важной частью воспитания детей являлось трудовое воспитание, так как оно связывало умственное, физическое и эстетическое развитие детей. Такие исследователи как, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, В. Н. Шацкая и др. предполагали, что физический труд является основополагающим в укреплении здоровья ребенка [3].

Современный этап развития дошкольного образования, следуя требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования ставит первоочередными задачами - охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия, формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни [4].

Всемирная организация здравоохранения дает такое определение понятию «здоровье» - это пребывание в совершенном физическом, психическом и социальном состоянии.

Существуют такие виды здоровья как:

Соматическое здоровье – текущее состояние систем организма, биологический набор индивидуального развития.

Физическое здоровье – система соотношения роста систем организма и биологического созревания.

Психическое здоровье – степень соотношения индивида и окружающей его среды (социума).

Нравственное здоровье – комплекс информационной потребности жизнедеятельности, основанием которой является концепция ценностей, приемлемых поведению индивида в обществе.

Итак, понятие «здоровье» определяет приспособленность организма к внешним требованиям среды и фиксирует взаимодействие личности и среды обитания; непосредственно состояние здоровья возникает как продукт сотрудничества внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) причин.

Понятие «здоровьесбережение» вошло в обиход в 90 - е годы XX века и передавало степень сохранения здоровья детей через специфику устройства образовательно-воспитательного процесса в разные периоды. «Здоровьесбережение» - это система мероприятий при возрастном развитии человека, направленных на полноценность здоровой жизнедеятельности.

Здоровьесберегающий педагогический процесс в дошкольной образовательной организации отражает систему воспитания и обучения в контексте здоровьесбережения, который ориентирован на физическое, психическое и социальное благополучия дошкольника.

Авторы программ по-своему раскрывают проблему сохранения и укрепления здоровья и, соответственно, определяют условия, способствующие этому. Программа «Развитие» под руководством Л.А. Венгера охватывает две концепции: самооценку периода дошкольного детства А.В. Запорожца, развитие способностей как разносторонних действий Л.А. Венгера. К данной программе разработаны методические рекомендации М.Д. Маханевой, О.М. Дьяченко. Данные методические рекомендации отражают оценку средств, содержащих гигиенические, физические упражнения, закаливающие процедуры и организованную деятельность в спортивном зале. Их удобно использовать как при подготовке к организованной деятельности, так и при совместной деятельности педагога с детьми.

В программе «Основы безопасности дошкольников» под руководством В. А.Ананьева проблема сохранения и укрепления здоровья отражена в разделах «Здоровье человека и окружающая среда», «Здоровье и образ жизни человека». В данных разделах деятельность направлена на познание о здоровом образе жизни, о гигиене, полезной еде, о профилактике различных заболеваний. Раскрываются способы решения вопросов через совместную деятельность с детьми на основе эмоционально-увлекательных форм, а также тесное взаимодействие с родителями.

Соавторы данной программы: Н.Н. Авдеева, Р.Б. Стеркина, Л. Князева единодушны в определении того, что здоровый образ жизни и безопасность в совокупности – это и есть модель адекватного поведения в различных жизненных ситуациях. Сущность работы по основам безопасности жизнедеятельности включает такие требования к поведению: ребенок дошкольного возраста должен иметь представление о ценности здоровья; ориентироваться в строении своего тела; заботиться о своем теле.

Итак, программы основываются на различных концепциях, но авторы приходят к единому мнению о первостепенном значении проблемы сохранения и укрепления здоровья. Деятельность направлена не только на совместную работу с детьми, но и повышение педагогической компетенции родителей по данной проблеме.

Содержание педагогической технологии сосредотачивается в поэтапности, который характеризует специализированное действие, имеющее результат педагогической деятельности. Алгоритм педагогической деятельности в дошкольной организации, во взаимосвязи от используемых средств определяет вид здоровьесберегающих технологий: медико–превентивные, общеоздоровительные, технологии ориентирования на социально-психологическую успешность ребенка.

Медико-превентивные или профилактические технологии позволяют сохранять и обогащать здоровье дошкольников под наблюдением медицинского персонала, соответственно соблюдая нормы и требования: анализ и оценка здоровья дошкольников, проектирование указаний, координирование питания детей в ДОО, физкультурно-оздоровительной работы, закаливающих процедур, контроль соответствия требованиям СанПиН.

Общеоздоровительные (физкультурно-оздоровительные) технологии в дошкольном образовании – технологии, ориентированные на физическую, двигательную активность ребенка и познавательную деятельность о здоровом образе жизни. Данные технологии реализуются в совместной деятельности ребенка и специалиста ДОО как в организованной, так и в режимных моментах.

Технологии социально-психологической успешности ребенка ориентирована на позитивный психологический комфорт дошкольника при общении как в ДОО, так и в семье. Данный вид использует специалист-психолог, ровно как воспитатель в совместной деятельности с детьми.

Таким образом, изучив литературу по данной проблеме, мы определили, что дошкольное образование на современном этапе активно реализует технологии здоровьесбережения. На современном этапе развития дошкольного образования - охрана и укрепление физического и психического здоровья детей являются первостепенными задачами согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Итак, понятие «здоровье» - это пребывание в совершенном физическом, психическом и социальном состоянии. Понятие «здоровьесбережение» - это система мероприятий при возрастном развитии человека, направленных на полноценность здоровой жизнедеятельности.

Существуют программы, направленные на здоровьесбережение в ДОО: их удобно использовать как при подготовке к организованной деятельности, так и при совместной деятельности педагога с детьми. Они основываются на различных концепциях, но все авторы разделяют мнение о проблеме здоровьесбережения в ДОО.

Каждая педагогическая технология подразумевается как здоровьесберегающая. Педагогический процесс в детском саду должен быть ориентирован на здоровьесбережение детей, педагогов и родителей. Поэтому здоровьесберегающие технологии обеспечивают сознательную оценку к жизнедеятельности ребенка и его здоровья, относительно ко взрослым – повышения компетенции по данной проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.А., Щеплягина Л.А. Здоровье детей России как фактор национальной безопасности НЦЗД РАМН г. Москва, Россия[Электронный ресурс] /Режим доступа: <https://goo.gl/pZqzxx>
2. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология 21 века / Авторы составители Антонов Ю.Е., Кузнецова М.М., Саулина Т.Ф.- М.: Аркти, 2000.
3. Николаева Е. И., Федорук В. И. Здоровьесбережение и здоровьесформирование в условиях детского сада [Текст] / Е. И. Николаева . - М.: Детство-Пресс, 2015.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://www.firo.ru/>

© Аблюзина Г.И. , Боронилова И.Г., 2017

УДК 376.016:796

Е.Ю. Авдонина, магистрант

МЕТОДИКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В статье представлена методика оценки физического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Методика позволяет выявить уровень физического развития и отслеживать динамику.

Основой образования по физической культуре является двигательная (физкультурная) деятельность, которая непосредственно связана с совершенствованием физической природы человека. В рамках школьного образования активное освоение данной деятельности позволяет школьникам не только совершенствовать физические качества и укреплять здоровье, осваивать физические упражнения и двигательные действия, но и успешно развивать психические процессы и нравственные качества, формировать со знание и мышление, творческий подход и самостоятельность [1].

Цель школьного образования по физической культуре - формирование разносторонне физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и сохранения здоровья, оптимизации трудовой деятельности и организации активного отдыха. В основной школе данная цель конкретизируется: учебный процесс направлен на формирование устойчивых мотивов и потребностей школьников в бережном отношении к своему здоровью, целостном развитии физических и психических качеств, творческом использовании средств физической культуры в организации здорового образа жизни.

На данный момент разработанных программ по физической культуре для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата нет. Подразумевается, что учитель должен сам разрабатывать учебную программу и учитывать индивидуальные особенности детей, путем адаптации общеобразовательной программы. Основной причиной сложности составления программы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является разнообразие проявлений двигательной патологии. Тем не менее, цели и задачи школьного обучения по предмету «Физическая культура» являются одинаковыми как для детей с нормативным развитием, так и для их сверстников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Отслеживание динамики физического развития детей с нормативным здоровьем, согласно примерной программе по физической культуре происходит с помощью учебных нормативов по усвоению навыков, умений, развитию двигательных качеств. На данный момент проводят ГТО. Согласно нормативам, обучающиеся проходят тестирование по всем физическим качествам: быстроте, выносливости, силе, ловкости, гибкости. В результате учитель в течение учебного года, а также нескольких учебных лет, получает динамику физического развития детей.

В специальном образовании перед учителем стоит непростая задача: найти универсальный инструмент отслеживания динамики физического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Учебные нормативы, применяемые для детей с нормативным здоровьем, не подходят для детей с двигательными патологиями, так как индивидуальные особенности обучающихся не позволяют корректно оценить их физическое развитие. Поэтому к каждому ученику индивидуальный подход.

Обучение детей школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата по предмету Физическая культура предполагает определение необходимых

упражнений для занятий, выявление их эффективности и динамики развития обучающихся.

Существуют несколько методик определения эффективности занятий по физической культуре для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

1. Оценка двигательных возможностей детей, разработанная в НИИ травматологии и ортопедии им. Г. И. Турнера.

Методика включает в себя:

- оценку состояния двигательной и рефлекторной сфер;
- оценку уровня развития мелкой моторики;
- оценку уровня развития умственной деятельности;
- обследование развития речевых навыков;
- обследование возможностей зрительно-пространственного восприятия [3].

А. И. Репина в своей диссертационной работе «Адаптивная физическая культура как средство развития двигательной сферы и формирования навыков самообслуживания у детей с церебральным параличом» (2008) определяла динамику двигательной подготовленности и уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с поздней резидуальной стадии посредством следующих показателей:

- динамометрия кистей;
- силовая выносливость мышц спины;
- статическая координация;
- оценка манипулятивной деятельности рук;
- оценка зрительно-моторной реакции [2].

Анализ методик мониторинга определяют действительный уровень развития ребенка, но являются довольно громоздкими в использовании, не оценивают общее физическое развитие и не определяют его уровень. Следовательно, создание доступной для использования методики оценивания физического развития школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата весьма актуально. Доступность в использовании помогает учителям по физической культуре проводить оценивание оперативно - во время урока.

Основным средством физической культуры является упражнение. Поэтому оценивать физическое развитие будем с помощью упражнений, которые условно разделены по видам исходного положения:

- лежа на животе;
- сидя на стуле;
- стоя на коленях;
- основная стойка;
- сидя на полу.

В исходном положении «сидя на стуле» оценивается мелкая моторика, движения верхних конечностей; в положениях «лежа на животе» и «сидя на полу» - сила мышц и подвижность суставов конечностей, двигательные навыки в положении лежа; в положении «стоя на коленях» - навыки удержания тела в пространстве, координация; в положении «основная стойка» - двигательные навыки в положении стоя - вертикализация тела.

Разные исходные положения позволяют сделать процедуру комфортной не только для инструктора, но и для исследуемого ребёнка. Индивидуальные особенности детей не должны быть препятствием для оценивания актуального уровня физического развития.

Согласно авторской методике индивидуальной оценки физического развития детей школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в процессе тестирования используются следующие упражнения:

1. И. п. сидя на стуле, руки на подлокотниках. Круговые движения в лучезапястном суставе правой/левой руки в правую / левую сторону (количество раз за 30 с);

2. Собрать пирамиду из 5 колец одной рукой (количество секунд за полное выполнение);

3. И. п. лежа на спине, руки согнутые за головой. Выполнение подъема туловища в положение сидя, ноги прямые (количество раз за 30 с);

4. И. п. лежа на спине. Выполнение подъема туловища в положение сидя с помощью маховых движений руками, ноги прямые (количество раз за 30 с);

5. И. п. лежа на животе, руки в упоре. Подъем туловища вверх, полное разгибание рук в локтевых суставах, возврат в И. П. (количество раз за 30 с);

6. И. п. сидя на полу. Подъем прямых рук вверх (фактическое выполнение);

7. И. п. стоя на коленях с опорой прямых рук. Удержание положения в трехопорной стойке в течение 5 секунд - поднятие левой/правой руки вперед (фактическое выполнение);

8. И. п. основная стойка. Самостоятельная ходьба (фактическое выполнение);

9. И. п. основная стойка. Удержание стойки на одной ноге (правой/ левой) с опорой рук (количество секунд);

10. И. п. основная стойка. Прыжки на месте без опоры рук (фактическое выполнение);

11. И. п. основная стойка. Прыжки на одной ноге (правой/левой) с опорой рук (фактическое выполнение);

Оценивание выполнения физических упражнений разделено на две группы: самостоятельное выполнение и с помощью. В описании теста приводится норма результата по каждому упражнению. Норма была выявлена в результате исследования школьников с нормативным здоровьем. Исходя из нормы, была рассчитана оценка каждого показателя. Соответственно, самостоятельное выполнение упражнения оценивается максимально в 10 баллов, выполнение с посторонней помощью - максимально в 5 баллов. Удастся отследить динамику физического развития у всех детей. Результаты на начало и конец года заносятся в таблицу, благодаря чему можно увидеть динамику физического развития в течение года, а также в течение нескольких учебных лет.

Таким образом, с помощью выполнения общеразвивающих упражнений во время урока удастся определить уровень физического развития обучающихся без существенной корректировки календарно-тематического плана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Примерные программы по учебным предметам Физическая культура 5 - 9 классы -М.: "Просвещение", 2016.

2. Репина А. И. Адаптивная физическая культура как средство развития двигательной сферы и формирования навыков самообслуживания у детей с церебральным параличом: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Репина Алла Ильинична; [Место защиты: Ур. гос. пед. унт]. - Екатеринбург, 2008. - 147 с.

3. Шапкова Л. В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие [Текст] / под ред. Л. В. Шапковой -М.: Советский спорт, 2004. - 464 с. – Библиограф.: с. 281-292.

Р.Х. Аймагамбетова канд. пед. наук, доцент
ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, г. Астана, Казахстан

М.П. Асылбекова канд. пед. наук, доцент
ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, г. Астана, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ДОМОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В истории развития общества, в частности в процессе развития человека, большую роль играли социальные институты, т.к. именно через них человек усваивал правила и нормы поведения, воспитывал в себе гражданина и умение жить в обществе. В современном обществе, социальные институты решают задачи, поставленные государством по обеспечению социальной защиты определенных групп, вопросы социализации.

Сегодня детский дом один из самых необходимых учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, где решаются задачи по защите, воспитанию и образованию детей. Социализация воспитанников детского дома проходит в школе через учебу, трудовую деятельность в общественных местах, посредством общения с взрослыми и сверстниками и приобретают умения строить взаимоотношения, способствует адекватному восприятию новых социальных требований. Надо отметить избирательное отношение воспитанников детского дома к социальным воздействиям, их низкую социальную ригидность.

В социализации воспитанников детского дома, постоянно пересекаются процессы: адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации. Их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой. Таким образом, социализация детей сирот – это сложный процесс, который затрагивает все стороны деятельности воспитанников.

В процессе социального развития ребенка, исследователи выделяют два аспекта:

- процесс социального развития предполагает постепенную ориентировку ребенка в существующей на данный момент в обществе системе социальных ролей. Эта ориентировка возможна благодаря расширению социальных связей ребенка, а также в силу становления персональной системы личностных смыслов, за которыми стоит ориентировка в системе предметных деятельностей, задаваемой обществом;

- происходит формирование структур индивидуального самосознания, связанное с процессом социального самоопределения и становления социальной идентичности личности, предпосылкой которых является активное включение ребенка в различные социальные общности.

Таким образом, процесс социального развития мыслится как активное взаимодействие с социальной средой.

Во многих психолого-педагогических источниках, в частности социальной психологии социализация понимается, как двусторонний процесс, включающий в себя, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей и как процесс активного воспроизводства этой системы индивидом в его деятельности.

Таким образом, фиксируется не только процесс социальной ориентировки и усвоения социальных нормативов, но и момент активного преобразования и применения в новых социальных ситуациях усвоенных социальных ролей, норм, ценностей, способов социального самоопределения.

Анализ опыта воспитательной работы детских домов предоставляет возможность увидеть реальную модель системы воспитания детей-сирот в условиях закрытых образовательных учреждений. Эта модель может быть представлена в виде воспитательных и образовательных задач, которые решаются на разных этапах образования. Например, для детей дошкольного и младшего школьного возраста очень важно решение следующих задач:

- необходимо создание таких условий, чтобы ребенок чувствовал себя защищенным, развивать у него чувство удовлетворения собой. Любовь взрослых является фундаментом для формирования чувства собственного достоинства. Если ребенок чувствует себя защищенным, он обязательно растет активным. И этот процесс не стоит на месте. Уровень активности повышается в зависимости от позитивных оценок его деятельности. Для полноценного психического развития необходим эмоциональный контакт со взрослыми, это является стимулом, который организует и стабилизирует жизнь ребенка;

- следующей очень важной задачей является эмоциональное развитие ребенка (развитие эмоциональной восприимчивости, потребности в сочувствии и сопереживании, умение выражать другому человеку свою симпатию, расположение и т.д.).

Если данная задача не решается в полном объеме, ребенок оказывается неспособным дружить, он не раскрывается в общении. Напротив, в его поведении прослеживается агрессивность, повышенная тревожность, драчливость. Такие дети, подрастая, не чувствуют необходимости в привязанности, он не может заводить дружеские и семейные отношения. Его потребительское отношение к окружающим его людям приводит к негативным последствиям. Обязательным является решение следующей задачи, которая предполагает коррекцию негативных эмоциональных состояний (страх, депрессивность, тревожность, эмоциональная напряженность, склонность к применению силы и т.п.).

Для решения проблемы эффективной социализации детей в условиях детского дома необходимо, чтобы каждый ребенок, являющийся объектом воспитательной среды, имел возможность наиболее полно усвоить основные социальные способности и умения. Также необходимо расширить диапазон социальных ролей, которые предлагаются детям для освоения. К сожалению, на практике, воспитанник детского дома элементарно не может выбрать и купить себе необходимую вещь.

Поэтому очень важен процесс формирования представлений ребенка о той или иной социальной роли. Как правило, представления о той или иной роли у детей имеют искаженный характер. У каждого воспитанника в силу приобретенного им опыта и сложившегося у него взгляда на окружающий мир создается свое видение той или иной роли. На это видение свой отрицательный отпечаток накладывает такой фактор, как отсутствие у ребенка нормальных социальных связей, лишенный общения с родителями, друзьями, одноклассниками, соседями. Информацию о той или иной роли ребенок получает из разных источников, это может быть интернет, телевизор, его сверстники в детском доме. Для объективного восприятия данной информации у детей-сирот не хватает жизненного опыта. В связи, с чем и возникает не всегда реальный, а порой и противоречивый «образ» социальной роли. Это может быть не только какая-то роль в семье, но и другие роли, которые интересуют детей на данном этапе. Даже о роли сироты у воспитанника складывается не совсем реальное представление.

Причины, по которым дети оказываются в детских домах и интернатах совершенно разные. Очень много тех детей, которые никогда не видели своих родителей или ничего о них не помнят. Их единственным окружением являются сотрудники учреждений, где им приходится жить. Если ребенок попал в детский дом по причине смерти родителей

и у него сохранились представления об отношениях в семье, он сможет на основании данных воспоминаний строить образ семьи и примером, в этом случае, ему послужат его родители. Есть третья группа детей, родители которых живы. Это социальные сироты, и влияние семьи зачастую бывает не совсем адекватным. Дети понимают всю сложность жизни такой семьи, в которой обстановка, условия не допустимы для воспитания ребенка. Но в тоже время, зная, что у него есть родители, каждый ребенок старается оправдать поведение родителей, мечтает о встрече с ними, и вместе с тем, в те моменты, когда происходят такие встречи, мало кто из детей испытывают чувство удовлетворения.

Выпускаясь из стен детского дома, они мечтают приехать к своей маме, наивно думая, что именно их присутствие сможет изменить сложившуюся ситуацию, когда рушатся иллюзии, зачастую ломаются и сами дети. Дети-сироты почти всегда очень тяжело вступают в систему социальных отношений, и причины тому самые разные. Одной из главных причин является невозможность адекватно реагировать на требования общества. Круг общения детей сирот ограничен и это обусловлено их жизнью в закрытом учреждении, именно это является одним из препятствий на пути эффективности социализации. В основном процесс социализации зависит от социума, в котором находится ребенок и от его требований к нему.

Дети в детском доме чаще всего стараются приспособиться к тем обстоятельствам и требованиям, которые выдвигаются взрослыми. Не зная, как правильно поступить в той или иной ситуации, одни занимают позицию бунтарей и делают все назло, и порой сами страдают от этого. Другие занимают позицию «правильных», послушных детей. Они понимают, что это один из оптимальных выходов из сложившейся ситуации. Третьи просто могут затаиться, уйти в тень, спрятаться в большом закрытом учреждении в еще более закрытый свой собственный мир. При этом все эти дети далеки от социализации, их представления об окружающем мире, человеческих отношениях, о таких понятиях как честь, совесть, справедливость, любовь искажены [3].

Именно поэтому особое значение для социального развития ребенка имеет процесс формирования его ценностных ориентаций, которые не только отражают его внутренний мир, но и открывают отношение человека к различным ценностям материального, морального и духовного порядка. Ориентиры моральных ценностей обнаруживаются в идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности. Ценностные ориентации у детей-сирот существенным образом отличаются от ценностных ориентации детей, обучающихся в обычной школе. Включение детей-сирот в социальную деятельность является процесс, в ходе которого происходит следующее:

- выработка критериев, обслуживающих выбор деятельности;
- формирование своего отношения к деятельности и участие в ней;
- приобретения опыта деятельности.

Наибольшую трудность для детей-сирот имеет решение первой задачи, так как у них ограничены возможности, как выбора деятельности, так и способов ее осуществления. Исследователи данной проблемы и практические работники сходятся во мнении, что социальное самоопределение ребенка зависит от реализации двух важнейших условий:

- обеспечения включенности детей-сирот в реальные социальные отношения, т.е. возникновение у них личностного состояния по отношению к деятельности, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является собственно деятельность личности, субъективным – отношение личности к данной деятельности;

- самореализации детей в процессе социального взаимодействия, предполагается предоставление возможности ребенку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими.

А также, важнейшей стороной, обеспечивающей социализацию ребенка, является общение. У воспитанников детских домов круг общения и его содержание значительно уже и беднее, чем у воспитанников обычной семьи.

Особое внимание в процессе социализации – самопознанию личности, которое предполагает становление в человеке «образа его Я». Этот образ возникает у него не сразу, а складывается на протяжении всей жизни человека под воздействием многочисленных социальных влияний. Самым сложным для ребенка, оставшегося без семьи, является оценка самого себя. Семья представляет своего рода зеркало, в котором человек видит свое отражение. Отсутствие семьи приводит к искаженному представлению ребенка о себе. Дети-сироты завышают или занижают свои возможности в решении социальных проблем [2].

Особенности социально-психологического развития сирот заключается в отсутствии у них опыта нормальной человеческой жизни. Для части сирот характерен и собственный опыт асоциального поведения. Следствие такого образа жизни – отсутствие нормальных ценностных ориентиров. Для многих сирот жизнь в условиях детского дома, где о них заботятся взрослые, столь разительно отличается от жизни в их семьях, что они начинают считать детдомовскую жизнь нормой.

Социальные сироты, не имеющие примера созидательной, конструктивной деятельности в своей семье, легко усваивают позицию потребителя, о нуждах которого заботится государство. А также, отставание в физическом и интеллектуальном развитии, слабое здоровье становятся дополнительными, но весьма существенными факторами, осложняющими подготовку воспитанников детских домов к самостоятельной жизни. Необходимо учесть, что условия жизни резко изменились, и от каждого человека требуется достаточно высокий уровень самостоятельности при решении жизненно важных проблем, так как государство перестало в жесткой форме регламентировать жизнь людей. Сформированность волевых качеств, владение функциональными умениями, способность ориентироваться в сложных явлениях современной жизни предполагает высокий уровень самостоятельности.

В условиях социальной изоляции от родителей и лиц их заменяющих, разрушается естественный процесс развития ребенка. От сиротства страдают не только дети, но и все общество. Изолированность в детском доме от социума, накладывает особый отпечаток на их нравственное развитие, вообще на ознакомлении «внедрение» в социальный мир. У детей в условиях детского дома ярко выражена специфика восприятия окружения детьми, они имеют неплохие знания о значительных явлениях, например, о больших общих праздниках, но не имеют представления о явлениях близкого социального окружения. В условиях детского дома наблюдаются некоторый перекоп в сторону общественного, коллективного, и недооценка сферы «личного пространства».

Необходимо учесть, что педагогический процесс в детских домах, должен обеспечивать возможность решения весьма сложных задач:

- социально-психологическая реабилитации детей, изменения их самооценки, выявление личностного потенциала;
- корректировка чувства ответственности за свою судьбу;
- формирование навыков самообслуживания, коммуникативных навыков, других навыков, обеспечивающих конкурентоспособность воспитанников детских домов на рынке труда.

История развития детских домов утверждает о том, что пытаясь решить данные задачи, во многих детских учреждениях стали практиковать семейный принцип организации жизни детей. Одним из первых по этому пути пошел в 1970 году детский дом им. Дринки Павлович в Белгороде.

Немалый положительный опыт в данном направлении был накоплен в детских домах Казахстана. Например, в 1990 году были созданы детские дома, приближенные к семейным условиям. Это Акмолинский, Алексеевский и Сандыктауский детские дома.

В данных детских домах дети были объединены в группы, называемые семьей. Семья имела свою квартиру, полный набор необходимых помещений, мебели, кухонного оборудования. Наполняемость детей в семье 12-14 человек от 3-х до 18-ти лет разного возраста и пола. Дети имели возможность поддерживать и укреплять родственные связи, если они есть. Организация жизни по типу семьи обеспечивает всестороннее воспитание ребенка, нуждающегося в тепле и заботе.

Например, в архивных документах читаем, что «в 90-е годы, в Акмолинском детском доме, воспитание и обучение детей-сирот осуществлялось по семейному типу. Всего 9 семей, из них 3 семьи – казахские. Все семьи разновозрастные, в каждой царит атмосфера взаимопонимания, уважения к личности. Своеобразно, с учетом национального колорита, оформлены казахские семьи, в которых работают настоящие энтузиасты. Благодаря этому, дети знакомятся с историей республики, изучают родной язык, особое внимание клубной работе по интересам. Все это благоприятно сказывается на психике ребенка, способствует формированию навыков домашнего хозяйства, забота о младших членах семьи, ответственность за порученное дело» [4].

Опыт данных детских домов – это были первые шаги на пути переосмысления и перестройки воспитательной системы в учреждениях интернатного типа. Нельзя утверждать, что все изменилось и проблемы по социализации детей сразу были решены. Но первый шаг от устоявшихся, воспитательных догм и запретов был сделан в правильном и верном направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад о положении детей в Республике Казахстан /МОН РК, Комитет по охране прав детей. Астана, 2016.
2. Аксёнова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. Пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. Кузнецова М. Организация и планирование воспитательной работы в спец. (коррекционной) школе – интернате, детском доме: Пособие для воспитателей и учителей». -2-е изд. испр. и доп. – Москва: АРКТИ, 2006, 312 с.
4. Фонд 629. «Отчет об учебно-воспитательной работе в детских домах Акмолинской области». Опись 2, дело 21, связка 34, стр. 1-30.
5. Красовская, Н.Н. Жизнеустройство детей-сирот // Сацьяльна-педагогічна работа. – 2009. – №7.
6. Аймагамбетова Р. Х. Из истории развития детских домов Акмолинской области. Сборник материалов международной научно-практической конференции «Методика применения инновационных технологий в педагогической деятельности с детьми-сиротами» 28 апреля, 2017 года.
7. И.В. Дубровина, Э.Ф. Минкова, М.К. Бардышевская. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения», 1995
8. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность. Библиографическое описание: Настенкова А.И. Проблема социализации воспитанников детского дома: миф или реальность // Молодой ученый. – 2013. – №1.

9. Прихожан А. Толстых Н.Н. Психология сиротства. // 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005 – 400 с.

© Аймагамбетова Р.Х., Асылбекова М.П., 2017

УДК 373.3.03

Г.Р. Акбарова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Ф.А. Хуснутдинова, канд. филос.наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОГО ФОЛЬКЛОРА, ЗАГАДКАХ

Умение правильно выстраивать общение со взрослыми и сверстниками является неотъемлемым условием всестороннего развития ребенка, его успешного обучения в школе. Взрослые представляют собой хранителей опыта, знаний, умений, культуры предыдущих поколений, все накопленное передается посредством речи.

Есть такие виды жанры народного творчества, которые известны детсадовцам и школьникам. Детский фольклор так же имеет свою долгую историю [2]. Давайте же посмотрим, какие загадки, пословицы и поговорки жили и живут на деревенских улицах и в городских дворах, в школах и в детских лагерях. Загадка - что-либо загадочное, сомнительное, неизвестное, возбуждающее любопытство; краткое иносказательное описание предмета, предлагаемое для разгадки [3]. Загадки обогащают словарь детей за счет многочисленности слов, помогают увидеть вторичные значения слов, формируют представления о переносном значении слова. Они помогают усвоить звуковой и грамматический строй русской речи, заставляя, сосредоточиться на языковой форме и анализировать ее, что подтверждается в исследованиях Ф.А. Сохина [4].

Отгадывание и придумывание загадок тоже оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей. Употребление для создания в загадке метафорического образа различных средств выразительности (приема олицетворения, использование многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особой ритмической организации) способствуют формированию образности речи детей.

Загадка – одна из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений. Загадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов, развивает у детей «поэтический взгляд на деятельность» [1]. Ю.Г. Илларионова считает, что использование загадок в работе с детьми способствует развитию у них навыков речи - доказательства и речи - описания. Уметь доказать - это не только уметь правильно, логически мыслить, но и правильно выражать свою мысль, облекая ее в точную словесную форму. Речь - доказательство требует особых, отличных от описания речевых оборотов, грамматических структур, особой композиции [3].

Чтобы вызвать у детей интерес и потребность в доказательстве, Ю.Г. Илларионова рекомендует при отгадывании загадок ставить перед ребенком конкретную цель: не просто отгадывать загадку, а доказать, что отгадка правильна. Необходимо учить детей воспринимать предметы и явления окружающего мира во всей полноте и глубине связей и отношений. Заранее знакомить с теми предметами и явлениями, о которых будут предлагаться загадки. Тогда доказательства будут более обоснованными и полными. Систематическая работа по развитию у детей навыков речь - доказательства при объяснении загадок развивает умение оперировать разнообразными и интересными

доводами для лучшего обоснования отгадки, уметь замечать красоту и своеобразие художественного образа, понимать, какими речевыми средствами он создан, вырабатывать вкус к точному и образному слову. Учитывая материал загадки, необходимо научить детей видеть композиционные особенности загадки, чувствовать своеобразие ее ритмов и синтаксических конструкций.

В этих целях проводится анализ языка загадки, обращается внимание на ее построение. Автор рекомендует иметь в запасе несколько загадок об одном предмете, явлении, чтобы показать детям, что найденные ими образы, выражения не единичны, что существует много возможностей сказать по-разному и очень емко и красочно об одном и том же. Овладение навыками описательной речи идет успешнее, если наряду с загадками в качестве образцов берутся литературные произведения, иллюстрации, картины [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор. В.П. Аникин - М.: Учпедгиз, 2015.
2. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература: Учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. И.Н. Арзамасцева - М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2014.
3. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. Илларионова Ю.Г. - М.: Просвещение, 2012.
4. Карпенко М.Т. Сборник загадок: Пособие для учителя / Сост. М.Т. Карпенко. - М.: Просвещение, 2014.
5. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. Пособие для учителей. - М.Р. Львов М.: «Просвещение», 2015.

©Хуснутдинова Ф. А., Акбарова Г.Р., 2017

УДК 373.2(470.57)

В.В. Алексеева, аспирант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Т.М. Аминов, д.п.н., профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ САДАХ БАШКИРСКОЙ АССР В 1941-1992 ГОДЫ

Актуальной задачей современного детского сада является физическое развитие ребенка. Внимание исследователей направлено на формирование у детей знаний и навыков здорового образа жизни. Физические упражнения, система закаливания организма, подвижные игры, правильное питание – все вышеперечисленное входит в комплекс развития и поддержки здоровья. Необходимо сказать, что в этом отношении отечественная система образования второй половины XX века накопила огромный потенциал. В СССР была сформирована эффективная система общественного дошкольного образования, в которой физическое развитие занимало значительное место. Знание и учет этого опыта поможет современным педагогам в их работе по развитию личности, мотивации и способностей детей в сфере здорового образа жизни.

В статье нашли отражения данные из фондов Национального архива Республики Башкортостан (НА РБ). Теоретической базой исследования послужили труды ученых, предметом исследования которых были отдельные аспекты физического воспитания и развития: Е.А. Аркин, Т.М. Аминов, П.П. Блонский, П.Ф. Лесгафт, Л.И. Чулицкая, М.Ю. Паромонова и другие. В частности, изучение проблемы физического воспитания детей дошкольного возраста, было рассмотрено в работах отечественного педагога и

психолога Е.А. Аркина [4]. Генезис физического воспитания в региональном аспекте рассмотрели коллектив авторов [1; 2; 3]. Однако, в работах современных исследователей, отсутствует целостный научный анализ физического развития детей дошкольного возраста на территории Башкирской АССР в 1941-1992 годы. Методами исследования в нашей статье послужили аннотирование, тезирование, обобщение, цитирование и другие.

С самого начала становления общественного дошкольного воспитания в советской России огромное внимание было уделено физическому развитию ребенка. Эта работа строилась на основе взаимодействия педагогов и медицинского персонала. Особенно эта задача была актуальна в годы Великой Отечественной войны. В этот период, когда Башкирская АССР стала одним из центров эвакуации, в республику прибыло множество детей. Для предотвращения эпидемий, инфекций необходимо было строго следить за соблюдением санитарно-гигиенического режима. На территории детских садов были оборудованы площадки, построены веранды, беседки. В теплое время года в них организовывались основные мероприятия по укреплению здоровья – в беседках дети играли, кушали, спали [6, Л. 29]. На площадках было размещено оборудование для физических упражнений детей: лесенки, скамеечки, бревна, доски для метания в цель, ящики с песком, глиной, водоемы для игр с водой. В детском саду все игры и занятия подбирались в соответствии с особенностями развития и состояния здоровья детей. Для физически ослабленных детей давали упражнения с меньшей физической нагрузкой. Воспитатели следили за чередованием выполнения упражнений: от легких упражнений к более сложным.

В теплое время года, с целью укрепления организма детей, в республике проводили летнюю оздоровительную кампанию. Ее организовывали в следующих формах: 1) Изменение режима дня, содержания воспитательной работы в детских садах, которые оставались в городе [8, Л. 20]. 2) Выезд на загородные дачи, которые принадлежали ряду крупных промышленных предприятий – «Башнефть», Уфимский моторостроительный завод и другие. 3) Пионерские лагеря, в которых были организованы группы детей дошкольного возраста [7, Л. 31]. Ежегодно проводимая летняя оздоровительная работа оказывала на детей позитивное влияние. Они возвращались в город физически окрепшими и отдохнувшими.

В холодное время года для детей организовывали множество мероприятий для физического развития – снежные горки, лыжные прогулки, катание на санках, дорожки для скольжения, постройки из снега для развертывания зимних игр. Территорию дошкольных учреждений украшали фигуры из снега: танки, автомашины, пароходы и другие композиции.

Занятия по физическому развитию детей в последующие годы организовывали согласно основному нормативному документу - «Программа воспитания в детском саду». В ней были приведены игры и упражнения для каждого возрастного периода. К сожалению, стремление воспитателей к систематическому усложнению занятий приводило к тому, что дети не всегда успевали полностью освоить необходимые движения – бег, метания, приседания и мн. др.

В период 1959-1984 годы положительное влияние на оборудование участков физического воспитания всем необходимым оказал «Всероссийский смотр оборудования и художественного оформления участка». Смотр мотивировал шефствующие организации, коллективы детских садов, родителей на украшение участков и обеспечение необходимым оборудованием. Занятия на территории дошкольной организации педагоги проводили в соответствии с погодными условиями. В дождливую погоду занятия устраивали в павильонах. Осенью, когда было прохладно, воспитатели организовывали игры со средней подвижностью: «Удочка», «Волк во рву»,

«Лягушка и цапля». В зимнее время года проводили подвижные игры на участке, задействуя в работе имеющиеся снежные постройки, горки, валы [10, Лист не пронумерован]. Весной, на очищенных от снега и наледи, асфальтированных дорожках, организовывали подвижные игры: «классы», «будь ловким», «кто раньше дойдет до середины». В теплое время года для детей на участок выносили велосипеды и обучали кататься, вести велосипед рядом с собой, уметь ездить по прямой, делать развороты [10, Лист не пронумерован].

Позитивное влияние на постановку воспитания в дошкольных организациях оказала республиканская конференция, прошедшая в ноябре 1978 года, на которой педагоги прослушали доклады и познакомились с организацией физического воспитания [5, 325]. В эти годы охрана здоровья и физическое развитие были в приоритетном направлении благодаря вниманию, направленному на эту задачу со стороны правительства страны. Физическое воспитание включало в себя ряд задач: закаливание организма, режим работы и отдыха, организация правильного питания, проведение ряда физических упражнений различного вида – утренняя гимнастика, упражнения «пятиминутка», специально организованные занятия по физической культуре, прогулки, подвижные игры. При организации занятий по знакомству с новыми упражнениями в рамках физического развития педагоги применяли фронтальную, групповую, сменную, поточную, индивидуальную форму работы. С целью привлечения интереса детей к физическому развитию и формированию у них мотивации к здоровому образу жизни, применялись различные формы работы – беседы с ветеранами спорта, встречи с ведущими спортсменами и другие [9].

В 1980-е годы для лучшего физического развития дошкольников, педагоги стали больше, чем в прошлые годы, уделять внимание физическим занятиям на свежем воздухе. В практику вошло проведение утренней гимнастики под музыкальное сопровождение. В конце 1980-х годов в городах республики в дошкольных учреждениях стали функционировать плавательные бассейны.

О важности физического развития детей свидетельствуют и множество книг для воспитателей и родителей. В частности, в сборнике игр [11], составленной Е.Г. Батуриной (1974) рассмотрена проблема сочетания физического развития и игры. С целью усиления помощи семье было издано пособие «Ради здоровья детей» (1985). Книга помогала воспитателям подготовиться к беседам с родителями в рамках проведения педагогического всеобуча [12]. В сборнике игр народов СССР (1988), отмечено, что в народных играх отражен «быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движений, проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку, находчивость, волю и стремление к победе» [5, с. 3].

Таким образом, на территории Башкирской АССР в период с 1941 по 1992 годы была сформирована система физического развития детей дошкольного возраста. Опираясь на современные данные физиологов, психологов, педагогов, воспитатели дошкольных организаций совместно с медицинскими работниками проводили с детьми комплекс мероприятий по укреплению и развитию их здоровья. Система воспитания включала в себя закаливание организма, соблюдение режима дня, организацию правильного питания с учетом регионального компонента, индивидуальных особенностей ребенка, проведение ряда физических упражнений, ежедневные прогулки, на которых проводили подвижные игры. Еще одним звеном системы были отдельные элементы спортивных игр – бадминтон, теннис, фигурное катание, хоккей, подобранные с учетом возрастных особенностей детей. Учет накопленного опыта, безусловно, может способствовать правильной организации физического воспитания и развития детей дошкольного возраста в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Т.М., Аминова Л.Я. Физкультурное образование в учебных заведениях Башкортостана: историко-педагогический аспект // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 4. – С. 3-7.
2. Аминов Т.М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. - № 8. – С. 31-44.
3. Аминов Т.М. Система профессионального образования в регионах дореволюционной России (на примере Башкирии) // Вопросы образования. – 2014. - № 3. – С. 244 - 262.
4. Аркин Е.А. Дошкольный возраст. Москва, 1948.
5. Детские подвижные игры народов СССР. Пособие для воспитателя детского сада. Москва: Просвещение, 1988. - 239 с.
6. НА РБ. Ф. Р – 798. О. 8. Д. 1176.
7. НА РБ. Ф. Р – 798. О. 8. Д. 1197.
8. НА РБ. Ф. Р – 798. О. 8. Д. 1222.
9. НА РБ. Ф. Р – 798. О. 9 Д. 5325.
10. НА РБ. Ф. Р-798. О. 9. Д. 4862.
11. Сборник игр к «Программе воспитания в детском саду». Сост.: Е.Г. Батурина. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1974. - 128 с.
12. Тонкова-Ямпольская Р. В., Черток Т. Я. Ради здоровья детей: Пособие для воспит. дет. сада. – Москва: Просвещение, 1985. - 128 с.

© Алексеева В.В., Аминов Т.М., 2017

УДК 378.147.88

Г.Р. Алтыншина, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Л.Р. Саитова, канд. пед. наук,
доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ВЛИЯНИЕ ХИМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ НА ТРАНСПОРТ НОСИТЕЛЕЙ ЗАРЯДА ВДОЛЬ ГРАНИЦЫ РАЗДЕЛА ПОЛИМЕР-ПОЛИМЕР»

Организация научно-исследовательской работы студентов является необходимым компонентом образовательного процесса в вузе. Направление подготовки «Электроника и наноэлектроника» ставит приоритетной задачей в подготовке будущих специалистов не только формирование у них профессиональных компетенций, но и развитие исследовательских навыков, умений устанавливать междисциплинарные связи в различных областях научного знания. Организация научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в направлении изучения влияния химической структуры на транспорт носителей заряда вдоль границы раздела полимер-полимер осуществляется, как правило, в ходе изучения целого ряда дисциплин и практик согласно учебному плану. Содержание НИР студентов по данному направлению дает возможность задействовать в образовательном процессе разнообразные виды научно-исследовательской деятельности студентов:

- изучение, систематизация и обобщение научной и специальной литературы;
- анализ достижения отечественной и зарубежной науки по конкретным областям знаний;

- проведение научных исследований и выполнение проектных разработок;
- сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-исследовательской информации по данному направлению;
- подготовка научных отчетов;
- выступление с докладами на научно-практических конференциях и др.

Однако всегда необходим поиск новых подходов и механизмов организации научно-методического обеспечения научно-исследовательской работы студентов в условиях высшего образования, а по направлению «Электроника и микроэлектроника» в частности. Особое значение необходимо уделить этапу планирования исследований, алгоритму проведения экспериментальной работы и описанию технологии организации НИРС в вузе.

Приступая к НИР, студенты должны понимать актуальность данного научного направления. Теоретический анализ опыта организации НИР в смежных областях науки позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день имеются исследования, рассматривающие данный аспект научной области [3].

В ВУЗах обычно реализуются два вида научно-исследовательской работы студентов:

- деятельность в рамках учебного плана (курсовые, рефераты, дипломная работа);
- добровольная деятельность, не входящая в программы обучения (кружки, конференции, олимпиады).

НИРС в рамках учебного плана выполняется студентами в учебное время и призвана привить студентам навыки самостоятельного изучения дисциплин, ознакомиться с реальными лабораториями, работой в коллективе.

Научно исследовательская работа студентов в неучебное время включает:

- предметные и проблемные кружки;
- проблемные студенческие лаборатории;
- участие в научных и научно-практических конференциях;
- участие во внутривузовских и республиканских конкурсах[2].

Предметные кружки рекомендуется организовать в младших курсах. Так как научные кружки являются первым шагом в НИРС, то необходимо перед его участниками ставить несложные задачи. Чаще всего, это подготовка рефератов и докладов, которые потом заслушиваются на заседаниях кружка или на научной конференции. НИРС в рамках изучения влияния химической структуры на транспорт носителей заряда вдоль границы раздела полимер-полимер должна начаться с теоретического исследования. Цель, и вытекающие из нее, задачи научно-теоретического исследования по данной теме должны состоять в том, чтобы найти общее у ряда таких явлений, вскрыть законы, по которым возникают, функционируют, развиваются такого рода явления, т.е. проникнуть в их глубинную сущность. На данном этапе очень важна работа организатора кружка. Его задача - в увлекательной и доступной форме поведать о достижениях и проблемах рассматриваемой научной области, роли исследовательской работы студентов в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Участникам кружка для докладов и рефератов могут быть предложены такие темы, как:

- Диполи на границе раздела;
- Туннелирование носителей;
- Электронно-дырочные переходы: гомогенные переходы и гетеропереходы;
- Гетеропереходы и их основная модель;
- Двумерный электронный газ;
- Процессы переноса заряда в полупроводниках;

- Интерфейсные явления;
- Кинетические явления в гетеропереходах и т.д.

Также важно организовать проблемные кружки. Проблемный кружок может объединять собой студентов разных факультетов и курсов, а также, если при ВУЗе имеется таковые, колледжей и лицеев. Во главу угла можно поставить проблему исследования влияния химической структуры на проводимость вдоль границы раздела полимер-полимер. Так исследуемая тема может быть рассмотрена с разных ракурсов, например, с экономической, социальной, технической, экологической и т.д. Это придаёт заседаниям кружка большую разносторонность и привлекает в него новых членов. Кроме того, что немаловажно, это способствует укреплению связей между студентами разных возрастов и специальностей, поддерживает чувство единого коллектива.

Для студентов третьего курса и выше рекомендуется организовать проблемные студенческие лаборатории. Эта ступень НИРС требует наличия некоторых навыков и знаний по физике, химии и электронике, также они должны быть ознакомлены методами обработки результатов измерений. Этот этап НИРС по изучению влияния химической структуры на транспорт носителей заряда вдоль границы раздела полимер-полимер предполагает постановку эксперимента. На данном этапе необходимо дополнительно изучить теоретические аспекты данного научного направления и перейти к экспериментальной части исследования. В проблемных лабораториях лучше всего организовать микрогруппы из трех-четырех студентов. Влияние химической структуры на транспорт (перенос) носителей заряда вдоль границы раздела полимер-полимер можно исследовать разными экспериментальными методами. Поэтому можно предложить одной группе провести исследования, например, методом циклической вольтамперометрии, другой группе - время-пролетным методом, третьей группе - спектроскопическими методами и т.д. При этом у них должны совпадать объекты исследования (в данном случае – это высокомолекулярные соединения), т.е. студенты исследуют одни и те же полимеры с различными химическими структурами. Или можно исследования построить таким образом, чтобы метод был одним, но каждая группа исследовала определенный класс полимеров, а в конце объединить все полученные результаты. Например, одна группа исследует органические полимеры, другая – неорганические, третья – органические полимеры с боковыми группами с большим дипольным моментом и т.д. Также разумно учесть идеи студентов и если есть такая необходимость помочь им в реализации их замысла. В конце учебного года важно сделать группам отчет по проделанной работе: описать основные положения своего эксперимента и обосновать полученные результаты.

Работа в проблемных лабораториях является важным шагом к полноценной научно-исследовательской работе и ценным опытом для дальнейшей научной и практической деятельности. Самые лучшие работы могут быть представлены на научных конференциях или в конкурсах. Участие на таких мероприятиях дает молодым ученым возможность выступить со своей работой перед широкой аудиторией. Это заставляет студентов более внимательно прорабатывать будущее выступление, совершенствует их ораторские способности. Кроме того, каждый может сравнить, как его работа выглядит на общем уровне и сделать соответствующие выводы [1].

Таким образом, научно-исследовательская работа в русле изучения влияния химической структуры на транспорт носителей заряда вдоль границы раздела должна быть многоуровневой. Необходимо, чтобы каждый этап исследования содержал конкретную цель и определенные задачи. НИРС по рассматриваемой теме следует с каждым этапом усложнять и попытаться изучить с разных сторон.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефанов, А.В. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе [Текст]/ А.В. Ефанов, В.А. Федоров, Л.С. Приходько, А.С. Зуева, К.В. Комарова; науч. ред. В.А. Федоров // Учеб.-метод. пособие.- Екатеринбург, 2009. – 144 с.
2. Рахимов, А.З. Организация учебно- и научно-исследовательской работы студентов [Текст]/ А. З. Рахимов // метод. материалы для студ. факультета психологии. - Уфа, 2007. - 210 с.
3. Стальная, М.И. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе [Текст] / М.И. Стальная // Международный научный журнал «Символ науки». – 2015. – № 5. – С 228-229.

©Алтыншина Г.Р., Сайтова Л.Р., 2017

УДК 378

А.Б. Альситова, *магистр пед. наук,
старший преподаватель
Актюбинский университет им.С. Баишева, г. Актюбе*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В современных социально-экономических условиях, когда рыночной экономике требуются социально мобильные, способные к реализации своих возможностей специалисты, происходит глубокое реформирование образования. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозировать их возможные последствия; способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, а также обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны, подрастающего поколения. Перед учебными заведениями поставлена задача - формировать у будущих учителей ценности, отвечающие требованиям времени.

Среди многочисленных факторов успешного развития профессионально-личностного потенциала будущего учителя одно из главных мест занимают его ценностные ориентации. Служа связующим звеном между личностью и средой, активизируя внутренние механизмы деятельности, последние не просто нацеливают на познание педагогического мира с учетом практических задач, но определяют как деятельность будущего учителя в целом, так и конкретные способы освоения и использования значимых педагогических ценностей.

Достаточно полно разработанные в современной науке проблемы собственно ценностей и ценностных ориентаций личности нашли свое отражение в работах известных отечественных философов (С. Ф. Анисимов, В. А. Блюмкин, В. А. Василенко, Н. З. Чавчавадзе), социологов (В. В. Ольшанский, В. А. Ядов), психологов (К. А. Абульханова-Славская, И. В. Дубровина, Т. В. Корнилова, Д. Н. Узнадзе), педагогов (Т. К. Ахаян, З. И. Васильева, М. Е. Дуранов, И. Ф. Исаев, М. Г. Казакина, А. В. Кирьякова, В. А. Сластенин).

Таблица 1. Разработки в современной науке проблемы собственно ценностей и ценностных ориентаций

п/п	Научные разработки	Авторы
1.	Сущность и функции общечеловеческих ценностей	С. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, Н. С. Розов. Л. Н. Столович
2.	Сущность, содержание и функции ценностных	М. Г. Казакина, Е. А.

	ориентаций личности	Подольская, З. И. Файнбург
3.	Система ценностных ориентаций школьников, педагогические закономерности, механизмы и условия ориентации личности в мире ценностей	И. В. Дубровина, А. В. Зосимовский
4.	Личностно-ценностный подход в образовании	В. А. Беликов, Е. В. Бондаревская, С. Г. Вершловский, Р. Р. Насретдинова, В. В. Сериков

Непосредственно проблемами педагогических ценностей и профессионально-ценностных ориентаций педагогов и будущих учителей занимались Н. П. Аникеева, А. М. Булынин, Н. Ю. Гузева, Л. Г. Десфонтейнес, И. Ф. Исаев, Л. Х. Магамадова, Н. С. Розов, В. А. Слостенин, Дж. Хазард, Е. Н. Шиянов и др. Существенные результаты в поиске новых подходов к подготовке будущего учителя получены в исследованиях Г. В. Абросимовой, В. И. Андреева, Е. Г. Белозерцева, А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, А. А. Глушко, С. А. Днепрова, М. Е. Дуранова, В. И. Загвязинского, А. Я. Найна, В. Г. Рындак, А. Н. Ходусова, Н. М. Яковлевой и др. В этих работах особое внимание уделено профессионально-педагогической подготовке с учетом условий, актуализирующих субъективную позицию студентов, их ценностные ориентации.

В исследованиях О. А. Абдуллиной, С. Г. Вершловского, Ф. Н. Гоноболина, А. В. Даринского, В. И. Загвязинского, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина, Е. Н. Шиянова, А. И. Щербакова раскрываются общетеоретические аспекты проблемы профессионального становления личности будущего учителя, обосновываются цели, задачи, содержание и структура высшего педагогического образования, анализируются закономерности, механизмы и условия организации профессионально- педагогической подготовки [1].

С.Г. Вершловский и Дж. Хазард, исследуя ценностные ориентации российских и американских педагогов, выделили следующие группы педагогических ценностей:

1. ценности, раскрывающие профессиональный статус педагога;
2. ценности, показывающие степень вовлеченности личности в педагогическую профессию;
3. ценности, отражающие цели педагогической деятельности.

Как видим, основой выделения педагогических ценностей для авторов послужила удовлетворенность работой и возможность самореализации в профессиональной деятельности, однако это, на наш взгляд, не отражает всего многообразия педагогических ценностей [2].

Е.Н. Шиянов [3,4], положив в основу классификации материальные, духовные и общественные потребности учителя, которые служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, предложил следующее разделение педагогических ценностей:

1. ценности, связанные с утверждением личности в социальной и профессиональной среде: общественная значимость труда учителя, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим окружением и т.п.
2. ценности, удовлетворяющие потребность учителя в общении: общение с детьми, коллегами, референтными людьми; переживание детской любви и привязанности; обмен духовными ценностями;
3. ценности, связанные с развитием творческой индивидуальности: возможности развития профессионально-творческих способностей; приобщение к мировой культуре; занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование;

4. ценности, позволяющие осуществлять самореализацию: творческий характер труда учителя, романтичность и увлекательность педагогической профессии;

5. ценности, связанные с удовлетворением утилитарно-прагматических потребностей: возможность получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска и т.п. [3,4].

Н.Ю. Гузева, рассматривая проблему формирования профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педагогического колледжа, выделяет три группы педагогических ценностей:

1. ценности. Связанные с условиями профессиональной деятельности: «свобода» в педагогическом процессе; постоянное общение с людьми; подробно расписанный трудовой процесс; гуманистический характер профессии; постоянное самосовершенствование; знание своего предмета; уважение и благодарность людей; творческий характер труда.

2. ценности, связанные с личностно-мотивационной сферой учителя: наличие перспективы профессионального роста; продолжение семейных традиций; соответствие профессии склонностям, интересам; желание быть в центре внимания людей;

3. ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности: возможность воздействовать на поведение других людей и направлять его; любовь – взаимоотношение учителя и ученика; возможность передать свое мастерство, знания [5].

Понятие «профессионально-ценностные ориентации» можно рассматривать как систему отношений личности к особенностям профессии, отражающим содержательную сторону, основу и сущность профессиональной деятельности. Они определяют её цели и средства, и регулируют поведение личности в деятельности. Специфика ценностных ориентаций педагога раскрыта в исследованиях В.А. Сластёнина, который понятие «профессионально-ценностные ориентации», трактует как систему устойчивых избирательных отношений учителя к наиболее значимым аспектам профессиональной деятельности, формирующихся на основе широкого спектра всех духовных отношений личности [6]. Профессионально-ценностные ориентации учителя – интегративное личностное образование, включающее когнитивный (ценности-знания), эмоционально-оценочный (ценности-отношения) и деятельно-поведенческий (ценности-качества) компоненты, которые регулируют педагогическое взаимодействие, поступки и поведение личности.

Когнитивный компонент профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя является содержательной основой его аксиосферы. Данный компонент включает идеи, закономерности, принципы, присвоение которых позволяет определить отношение педагога к окружающей действительности, педагогической системе и человеку как главной составляющей этой системы.

Эмоционально-оценочный компонент профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя характеризует содержание, качество, динамику эмоций и чувств будущих педагогов по отношению к профессии.

Деятельностно-поведенческий компонент профессионально-ценностных ориентаций студента педагогического вуза отражает практический, действенный, регулятивный характер профессиональных ориентаций личности. Таким образом, профессионально-ценностные ориентации выступают одним из ведущих показателей профессионального становления будущего учителя, поскольку:

1) служат связующим звеном между личностью (будущим учителем) и средой (будущей профессиональной деятельностью, системой подготовки к ней), активизируя внутренний потенциал личности;

2) стимулируют профессионально-личностное развитие будущего учителя;

3) способствуют ценностному отбору объектов познания (педагогических ценностей), выявлению способов их освоения и использования при решении конкретных педагогических задач. Процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов продолжается последовательно на протяжении всего времени обучения в вузе [7]. Особая роль в этом процессе отводится предметам профилирующего цикла.

Схема 1. Последовательность формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов вуза



Таким образом, к настоящему времени в современной науке накоплено значительное количество материалов, очевидно связанных с проблемой формирования у будущих учителей профессионально-ценностных ориентаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слободнюк Е.Г. Профессионально-ценностные ориентации как фактор становления личности будущего учителя: Автореф. дис. . . канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2000. – 192 с.
2. Волченко Л. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет. – М. , 1992. – С. 23.
3. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М., Ставрополь, 1991.
4. Шиянов Е. И. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. . . канд. пед. наук. – М. , 1987. – 17 с.
5. Гузева Н. Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа: Дисс. . . канд. пед. наук, Оренбург, 1998. – 166 с.
6. Слостёнин, В.А., Чижакова, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – Москва: «Академия», 2003. – 186 с.
7. Тимашкова Л.Н., Долгова М.В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов. материалы Республиканской научно-практической конференции, Минск: БГПУ, 2013. – 440 с.; С. 353–356.

©Альситова А.Б., 2017

*А.С. Антипова, бакалавр
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Е.Р. Мустаева, к.п.н., доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Огромным значением для развития речи ребенка является полноценный слух. Ребёнок слышит речь взрослых, подражает ей и овладевает самостоятельной коммуникацией. Дети, имеющие нарушения слуха в различной степени выраженности не овладевают самостоятельной речью без специальной дефектологической помощи и соответственно представляют группу риска в ходе обучения письменной речи в школе.

На сегодняшний день нарушения письменной речи, связанные с частичным нарушением процесса письма, дисграфией, с несформированностью высших психических функций и особенностями физического и сенсорного развития школьника проявляются в виде специфических стойких ошибок. Нарушение письменной речи, является одной из распространенных форм речевой патологии у младших школьников начальных классов с нарушениями слуха.

На начальном этапе обучения языку у слабослышащих и глухих детей сначала формируются оптические образы слов, подкрепляемые двигательными ощущениями. Например, детям с нарушенным слухом лучше и легче воспринимать написанное слово, которое является стабильным представителем зрительного его восприятия. На начальном этапе дошкольник видит сначала первую и последнюю буквы слова, а по мере усвоения грамоты-все буквы входящего в данный состав слова воспринимаются синтетически, обобщенно.

Ряд авторов пришли к выводу, что зрительное восприятие написанных слов дает сведения о буквенном его составе, которое закрепляется дактилированием («дактиология» - это своеобразная форма речи, воспроизводящая слова пальцами рук), и обучением произношению звуков. Ребенок с нарушенным слухом запоминает графический образ слов, который способствует их правильному воспроизведению и грамотному письму. Например, слоговой структуры слов дошкольники с нарушенным слухом овладевают параллельно в процессе усвоения устной речи, то есть, позднее, чем их буквенным составом; слоговое чтение слов наслаивается на их буквенное чтение. У детей с нарушенным слухом усвоение слоговой структуры слова задерживает последующий этап- появление морфологичности», как этапа развития речи у данной категории детей, облегчающего усвоения словарного запаса слов, и возможность овладения грамматическим строем языка.

По данным экспериментальных исследований можно сделать вывод, что у детей с нарушениями слуха в большей степени нарушены: пассивный и активный словарь, характеризующийся бедностью и ограниченностью, наблюдаются искажения и замены звуков, грубо нарушен фонематический слух, фонематический анализ и синтез как правило не сформированы, грубо нарушен грамматический строй речи. В этой связи у детей с нарушенным слухом меньше расхождений между состоянием устной и письменной речи, но возникающие трудности в произношении, осложняют использование устной речи, составление устного и письменного высказывания.

С целью профилактики нарушений письменной речи у дошкольников с нарушенным слухом в ходе развивающих занятий необходимо включать игровые и занимательные упражнения, направленные на формирование предпосылок к овладению письменной речи, например, игровые упражнения на развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза; задания на автоматизацию произношения,

развитие словаря и грамматического строя речи. Для развития моторного компонента письма упражнения для тонкой моторики пальцев рук, графомоторных навыков.

Таким образом, своевременная организованная работа по профилактике и выявлению нарушений письма у дошкольников с нарушением слуха, позволит преодолеть проблему школьной неуспеваемости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иншакова, О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст]: Учебное пособие / Под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой.– М.: Воронеж, 2001.с.193-199.

2. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст]: Учебник / Р.И.Лалаева. – М.: Санкт-Петербург, 1998. – 96-104 с.

3. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: Учебник / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. -256 с.

© Антипова А.С., 2017

УДК: 371.4

А.Р. Ардаширова,
студент БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа
В.М. Янгирова, *доктор пед. наук, профессор*
БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Вопросы нравственного воспитания человека волновали общество всегда и во все времена. Особенно сейчас, когда все чаще можно встретить жестокость и насилие, понижение уровня духовности и нравственности проблема нравственного воспитания становится все более актуальной. Недостатки и просчеты нравственного воспитания обусловлены обострившимися жизненными противоречиями. Нравственное развитие и воспитание учащихся являются первостепенной задачей современной образовательной системы и представляют собой важный компонент социального заказа для образования. Учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности.

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство [1, с. 123-125]. Реализацией нравственного воспитания детей в образовательных организациях является Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования и «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности». Согласно Концепции воспитание должно быть ориентировано на достижение современного национального воспитательного идеала, а это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [5, с.10].

Нравственное воспитание ребенка занимает важное место в формировании всесторонне развитой личности. Младший школьный возраст характеризуется такими особенностями нравственного воспитания как:

- нечеткостью нравственных представлений, противоречием между знанием и практическим опытом;

- неравномерностью применения вежливого общения с взрослыми и сверстниками [3, с. 137].

Начальное образование открывает новые возможности воспитания детей, где определяющее значение имеет содержание образования, методика преподавания, личность и знания учителя, который передает свое мировоззрение, культуру, нравственный опыт следующему поколению. Все это составляет систему воздействий, которая направляет развитие детей, и определяет особенности их формирования.

В начальных классах требуются специальные приемы, чтобы дети смогли осознать учебную задачу и как общую, и как относящуюся лично к ним. Одна из задач нравственного воспитания школы – правильно организованная деятельность ребёнка [2, с. 77].

Для формирования нравственных качеств и ориентиров у младших школьников в учебно-воспитательном процессе используются следующие методы и приемы, которые способствуют созданию эффективных педагогических условий: этические беседы, читательские конференции, упражнения, игровые ситуации, анализ проблемных ситуаций; рисование на нравственные темы, классные часы и многие другие.

Подобранные формы, методы и приёмы нравственного воспитания с одной стороны не традиционные для начальной школы, они редко используются (как, например, метод дилемм), а с другой стороны вполне подходящие для младших школьников и интересные для них. Это проведение целенаправленных уроков по предмету «Основы религиозных культур и светской этики». Многие темы напрямую связаны с формированием нравственности и нравственных качеств и ориентиров у детей младшего школьного возраста. (Например, «Нравственный поступок» или «Стыд, вина и извинение»). Кроме того, проведение этических бесед нравственного содержания. (Этическая беседа на тему «Дружба», «Смелость»).

Одним из приемов работы, который способствует созданию эффективных педагогических условий по формированию нравственных представлений у детей, является использование в учебно-воспитательном процессе игровой деятельности: игры и упражнения, рисования на заданные темы. (Например, рисование на тему «Благодарное сердце», игра «Взаимное уважение»).

Следующим приемом по формированию нравственных качеств и ориентиров у учащихся является анализ нравственных ситуаций. Первый вариант – это анализ заранее подготовленных ситуаций, второй – это разбор конкретных ситуаций, конкретного поведения учащегося в классе.

Применение методических приемов, которые не так часто используются учителями начальных классов: решение задач. Их метод заключается в совместном обсуждении учащимися нравственных вопросов. В каждой задаче разрабатывается список вопросов, в соответствии с которыми строится обсуждение, по каждому вопросу учащиеся приводят убедительные доводы. Анализ ответов проводится по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость.

По каждой задаче можно определить ценностные нравственные ориентации человека. Задача строится по следующему принципу:

- 1) она должна иметь отношение к реальной жизни учащихся;
- 2) быть простой для понимания;
- 3) быть незаконченной;
- 4) включать вопросы, наполненные нравственным содержанием;
- 5) предлагать на выбор, ученикам варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе.

Для сплочения детского коллектива и формирования нравственных качеств личности систематическое проведение в учебно-воспитательном процессе классных

часов и внеурочной работы: урок-викторина «Нравственный мир сказок», урок-праздник с элементами инсценировки «Чтобы радость дарить, надо добрым и вежливым быть».

Анализируя результаты описанной деятельности, можно говорить о том, что специально организованная система нравственного воспитания детей младшего школьного возраста позволяет сформировать у учащихся представление о нравственных нормах, качествах и ориентирах, которые становятся руководством детей к нравственному поведению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Педагогика: курс лекций. [Текст] / Бабанский Ю. К. – М.: Просвещение, 2006. – 302 с.
 2. Каиров И. А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания. [Текст] / Каиров И. А. – М.: Просвещение, 2009. – 156 с.
 3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. [Текст] / Леонтьев А.Н., 2001. - 239 с.
 4. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. [Текст] / Харламов И.Ф. 4е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2002. – 169 с.
 5. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещения, 2009.
- © Ардаширова А.Р., Янгирова В.М., 2017

УДК 373.2

И.Н. Арискина, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

И.Г. Боронилова канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Анализ задач модернизации образования в России показывает, что качество образования зависит от возможностей социума предоставлять ребёнку спектр образовательных услуг. Качество этих услуг зависит от вклада каждой образовательной организации, входящего в систему общего образования. Неотъемлемой частью в решении проблемы расширения образовательных услуг является дополнительное образование детей, которое осуществляется в образовательных организациях разных типов – учреждениях дополнительного образования, детских садах, общеобразовательных школах, профессиональных лицеях и др.

Дошкольное образование – первый уровень структуры общего среднего образования, главной целью которого является всестороннее развитие ребенка. Огромную роль во всестороннем развитии детей дошкольного возраста имеет дополнительное образование, которое обеспечивает не только развитие интересов детей, но и их индивидуальных способностей. Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования [3]. Главной задачей современного дополнительного образования в ДОО является формирование у ребенка необходимых знаний, умений и навыков для начала обучения в школе.

Дополнительное образование дошкольников сегодня – часть образовательной системы, которая выполняет социальный заказ общества в освоении дополнительных образовательных программ по интересам детей, их способностям и возрастным особенностям. Дополнительное образование обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [2].

Проблемы дополнительного образования детей дошкольного возраста рассматриваются в трудах В.И. Андреева, В.В. Беловой, В.П. Беспалько, В.З. Вульfoва, З.А. Красновского, М.М. Кулибабы, И.Я. Лернера, А.И. Щетинской и др. Организация дополнительных образовательных услуг в дошкольной организации осуществляется в форме секций, студий, клубов и предполагает системную работу и большую ответственность перед заказчиками. Дополнительное образование детей дошкольного возраста могут оказывать специалисты, которые работают по собственным авторским программам, по какому-либо направлению: музыкальному, художественному, эстетическому, нравственному, психологическому и другим [1]. Работа планируется по тематическим разделам дополнительной общеобразовательной программы. Таким образом, закрепляются и расширяются полученные в рамках обязательных занятий знания, умения и навыки.

В связи с выходом Концепции дополнительного образования детей, развитие дополнительного образования приобретает особую актуальность, выходит на новый уровень. Это является важным фактором повышения социальной стабильности и справедливости в обществе посредством создания условий для успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семей [4].

Концепция направлена на решение следующих задач:

- 1) обеспечение государственных гарантий в сфере доступности дополнительного образования;
- 2) создание условий для повышения качества дополнительного образования;
- 3) создание условий для повышения качества профессиональной подготовленности педагогов, развития творчества и инициативности;
- 4) использование образовательного потенциала семей, развитие социального партнерства ДОО с учреждениями образования, культуры, спорта;
- 5) совершенствование управления в организации дополнительных образовательных услуг.

Согласно данному документу изменяются подходы к организации дополнительного образования и дополнительных образовательных услуг.

Решение задач по обеспечению государственных гарантий доступности дополнительного образования детей предполагает: создание условий для более качественного индивидуального развития личности дошкольника на основе использования технологий развития воображения, грамотности и других базовых способностей детей; получение каждым дошкольником квалифицированных образовательных услуг с учетом его потребностей и социального запроса родителей для обеспечения его социализации; увеличение количества современных направлений физкультурно-оздоровительной и социально-личностной направленности, начального технического моделирования, дизайна; оказание помощи и поддержки талантливым и одаренным детям; отслеживание в динамике поступления выпускников ДОО в учреждения дополнительного образования: художественные, музыкальные, спортивные школы и др.; создание среды для получения дополнительного образования детям с ограниченными возможностями здоровья.

Для создания необходимых максимально комфортных условий для повышения качества дополнительного образования предусматривается: разработка модели организации дополнительных образовательных услуг; обеспечение комплексного подхода к программированию дополнительного образования с учетом его специфики; отбор методических пособий, отвечающих современным требованиям, ожидаемым результатам и специфике дошкольного образования; создание индивидуально-ориентированных систем дополнительного образования; апробация и внедрение игровых образовательных программ по дополнительному образованию детей на основе компьютерных технологий; развитие инновационных процессов в ДОО через участие в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях.

Для создания условий для повышения качества профессиональной подготовленности педагогов, необходимы следующие меры: увеличение числа педагогических работников с высшим образованием, имеющих высшую и первую квалификационные категории; развитие направлений методической службы ДОО по повышению квалификации педагогов дополнительного образования детей; обобщение и распространение результативного педагогического опыта через педагогические советы, мастер-классы, семинары, конференции; изучение опыта лучших педагогов ДОО; создание виртуальной и электронной библиотеки учебно-методической литературы для педагогов, занятых в системе дополнительного образования детей, включающей научную, учебно-методическую и справочную литературу, периодические издания; конкурсное выявление и поддержка педагогов, успешно реализующих новые подходы и технологии дополнительного образования на практике.

Решение задачи по организации социального партнерства ДОО, семьи, системы учреждений дополнительного образования детей, культуры, спорта включает в себя следующие направления:

- организация совместного сотрудничества и партнерских отношений на договорной основе;
- ежегодное анкетирование родителей по вопросу удовлетворенности качеством оказываемых услуг;
- оказание педагогами дополнительного образования консультативной помощи родителям детей, не посещающих ДОО;
- реализация совместных проектов при оказании дополнительных образовательных услуг.

В числе первоочередных мер, направленных на развитие управления в организации дополнительных образовательных услуг, является: обновление нормативной базы по оказанию дополнительных образовательных услуг; разнообразие организационных взаимосвязей ДОО с другими субъектами образовательного процесса на принципах социального партнерства; создание открытой системы информирования родителей об образовательных услугах; организация рекламы оказываемых ДОО дополнительных услуг, с использованием ее разнообразных видов; формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием родителей, создание эффективной системы мониторинга дополнительного образования детей;

Таким образом, дополнительное образование в дошкольной образовательной организации имеет значительный педагогический потенциал и выступает как эффективное средство развития личности ребенка. Для того, чтобы дошкольная образовательная организация выжила в современных условиях и учитывала социальный запрос, необходима такая стратегия развития, чтобы быть современным, востребованным, авторитетным, открытым образовательным пространством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина В.Ф. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: Учебно-метод. пособие / В.Ф. Березина. – М.: АНО «Диалог культур», 2007. – 334 с.
 2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. №273 – ФЗ.
 3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, издательство «Просвещение», – 2015 г. - 96с.
 4. Концепция дополнительного образования детей, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р.
- © Арискина И.Н, Боронилова И.Г., 2017

УДК:372.48

Г.Б. Аслямова, студент

БГПУ и. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.К. Фаткуллина, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

В современном мире обучение является неотъемлемой частью становления личности. В основе плодотворного и успешного усвоения учебной программы находится познавательный интерес. Данный интерес является частью той деятельности, выполнение которой занимаются учащиеся, а именно: проведение наблюдений, экспериментирование, исследование и так далее.

В Федеральном Государственном Образовательном стандарте начального общего образования говорится о том, что необходимо организовать обучение учащихся, акцентируя внимание именно на потребности современного мира. Сейчас, больше уделяется внимание информационным технологиям, которые предоставляют знания в готовом виде. Именно поэтому является востребованным введение исследовательской деятельности, цель которой заключается в развитие у учащихся познавательной активности.

Актуальность заключена еще и в том, что в последнее время наблюдаются проблемы у современных младших школьников, связанные с отсутствием сформированности исследовательских умений на уроках окружающего мира. Достаточно важно, чтобы данные умения были поставлены уже с начальной школы. В такой ситуации, именно потенциал предмета «Окружающий мир» способен во многом положительным образом повлиять на формирование исследовательских умений у младшего школьника.

Термин «умение» входит в состав многокомпонентной структуры. В.А. Сластенин, а также другие авторы обращают внимание на то, что для развития умения необходимо выполнять систематические упражнения, соответствующие учебному процессу. Для сформированности навыка, которое понимается как действие, доведенное до автоматизации, требуются одни и те же условия [3, с. 142].

Под понятием «исследовательские умения» А.И. Савенков понимает способность определить, в чем заключается проблема, задавать интересующие вопросы, выдвигать гипотезы, структурировать информацию, делать выводы [2, с. 3].

Разнообразие методов и приемов, используемых в процессе преподавания окружающего мира в начальной школе способно искоренить проблемы при формировании исследовательских умений, повышая и поддерживая уровень индивидуальных показателей ребенка.

По мнению В.С. Мухиной, продуктивное развитие исследовательских умений осуществляется лишь в том случае, если следовать следующим педагогическим принципам:

1. Принцип ориентации на познавательный интерес учащихся. Исследование – это творческий процесс. Этот процесс никак нельзя навязать, он появляется благодаря внутренней потребности, любознательности.

2. Принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение. Проявив собственное желание, только тогда учащийся сможет самостоятельно поставить образовательные цели.

3. Принцип освоения знаний в единстве со способами их получения.

4. Принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации.

5. Принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения.

6. Принцип формирования представлений о динамичности знания, так как содержание исследовательского обучения должно строиться таким образом, чтобы опыт человечества представлял перед учащимся не как определенные правила, а как живой, постоянно развивающийся организм [1, с. 54].

Учитывая данные принципы, цель педагога начальных классов по данному направлению – организовать учебный процесс таким образом, чтобы у учащегося появился интерес к познанию исследовательской деятельности.

Как именно организовать исследовательскую деятельность в начальной школе? Так как начальная школа – это младший школьный возраст, то рекомендуется использовать задания, носящие игровой характер, а именно: загадки, ребусы, логические задачи; игровые моменты, с использованием сказочных героев; ролевые игры, которые предоставляют возможность провести исследование каждой профессии: если бы я был строителем (музыкантом, ученым, библиотекарем...); игры-путешествия (например, в космос или на другие континенты, в моря и океаны).

Верное построение урока с использованием исследовательской деятельности дает основу для формирования у учащихся интеллектуальных, информационных, организационных умений. Данная деятельность, которая ставит учащихся в роль исследователей, занимает ведущее место в системе образования.

Развитие этих умений возможно, если придерживаться определенных условий, которые отвечают поставленной цели:

- Целенаправленность и систематичность. Деятельность по развитию исследовательских умений необходимо проводить в классе. Педагогу рекомендуется применять материал, используемый на различных уроках, а также периодически применять исследовательский метод в преподавании тем.

- Мотивированность. Педагогу необходимо поддерживать интерес учащихся к теме. Учащиеся должны видеть смысл их деятельности и возможность реализации способностей. - Творческая среда. Для плодотворной работы учащимся необходима соответствующая среда, а учитель, как организатор учебного процесса, должен предоставить данную среду. - Психологический комфорт. Педагог начальных классов должен способствовать развитию творческого интереса у учащихся. Очень важное значение имеет то, как учитель реагирует на допущенные ошибки учащимся. Задача учителя – поддержать, помочь, а не подавлять желания учиться.

- Учет возрастных особенностей младшего школьника. Организация исследовательской деятельности должно проводиться на доступном для данного возраста уровне. И это очень важно, чтобы желание учащегося учиться не пропало, если он не может это выполнить.

При соответствии данных условий учебный процесс будет организован правильно, что плодотворно повлияет на формирование исследовательских умений у учащихся.

Делая вывод, можно сказать, что исследовательские умения можно охарактеризовать как совокупность интеллектуальных и практических умений, которые обусловлены самостоятельным выбором и использованием приемов и методов исследования на доступном учащемуся материале. Особенности формирования исследовательских умений на уроке окружающего мира заключаются в верном построении урока, с правильно подобранными приемами и методами исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. – Москва, 2010. – 456 с.
2. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников [Текст] / А.И. Савенков. – Самара: Федоров, 2010. – 192 с.
3. Слостенин, В.А. и др. Педагогика [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2007. – 576 с.

© Аслямова Г.Б., Фаткуллина Л.К., 2017

УДК 376.1-056.264

Е.П. Аслямова, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Е.Р. Мустаева, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Одной из важнейших особенностей речи детей с ОНР (III уровень) является расхождение в объёме пассивного и активного словаря. По мнению отечественных авторов, дошкольник с ОНР (III уровень) понимает значение многих слов, объём их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывает большие затруднения.

Сравнительный анализ развития лексического строя речи при нормальном и нарушенном речевом развитии представлен в работах Филичевой Т.Б., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В, Нищевой Н.В. [1; 2; 3; 4]. Авторы подробно описывают нарушения лексики у детей с ОНР (III уровень), отмечая ограниченность словарного запаса, расхождение объёма пассивного и активного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.

Принципиально важным является мнение Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. о том, что коррекционная работа, особенно в случае недоразвития речи, должна быть направлена на формирование базы языковой системы. В основе коррекции должны лежать виды работ, способствующие формированию познавательной сферы и семантической стороны речи. С этой целью необходимо, прежде всего, развивать речемыслительные способности ребёнка, лежащие в основе процессов перехода от общего к частному и от частого к общему. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной системы [5].

В настоящее время в соответствии с ФГОС ДО (2014) под редакцией Н.В. Нищевой разработана «Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до

7 лет», под редакцией Л.В. Лопатиной разработана «Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» [1;4].

Комплексный подход, представленный в АООП для детей ТНР, обеспечивает более высокие темпы динамики общего и речевого развития детей. Реализация данного подхода предусматривает взаимосвязь в работе логопеда и воспитателей [6;7].

В соответствии с профилем группы образовательная область «Речевое развитие» выдвинута на первый план. «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное», «Физическое развитие», «Художественно-эстетическое развитие» связаны с основным разделом и позволяют решать задачи умственного, творческого, эстетического и нравственного воспитания [6].

Основной задачей развития лексического компонента речи является уточнение имеющегося словаря и его обогащение. Дети должны не просто запомнить новые слова, но и уметь свободно ими пользоваться. Словарная работа должна быть направлена на дальнейшее развитие понимания обобщенного и переносного значения слов, их многозначности. В логопедических группах обогащением словаря занимается воспитатель.

Отбор лексического материала для логопедических занятий с детьми с ОНР (III уровень) производится логопедом с учетом недостаточного навыка словообразования, типичного для детей с общим недоразвитием речи; объема и характера словосочетаний, образуемых отобранными для изучения лексическими единицами, соотносённостью с тематикой воспитательных занятий. Этим определяется, в первую очередь, предметно-смысловое содержание речи. Словарная работа тесно связана с практическим усвоением грамматических форм.

Необходимо выделить последовательность усвоения лексического компонента:

I. Обогащение словаря (занимается как воспитатель, так и логопед).

Основную часть лексики составляют знаменательные слова (существительные, прилагательные, глаголы, числительные, наречия). Это наиболее полноправные слова: они служат названиями, выражают понятия и являются основой в предложении. Переход к обобщениям возможен тогда, когда ребенок накопил достаточный запас конкретных впечатлений об отдельных предметах и соответствующих словесных обозначений. В старшей группе детей приучают дифференцировать качества, свойства предметов по степени их выраженности.

В старшей группе уделяется внимание ознакомлению детей с образным словарем, синонимами, антонимами, эпитетами, сравнениями.

II. Закрепление и уточнение словаря (занимаются как логопед, так и воспитатель).

Эта задача понимается, прежде всего, как помощь ребенку в освоении обобщающего значения слов, а также в их запоминании. Прежде всего в специальном закреплении нуждаются слова, трудные для детей: собирательные существительные, отвлеченные существительные, числительные, относительные прилагательные. Наряду с закреплением словаря решается и другая задача: уточнение смысла слова, углубление его значения.

III. Активизация словаря (занимаются все специалисты, работающие в

логопедической группе). Это важнейшая задача словарной работы в речевой группе. В процессе этой работы педагоги побуждают детей употреблять в речи наиболее точные, подходящие по смыслу слова. В адаптированных примерных программах специально подчеркнуты требования к активному словарю детей, определены слова, которые они должны не только понимать, но и свободно употреблять, усвоение которых представляет для дошкольников с ОНР (III уровень) известную трудность [1;4].

Активизация словаря – это увеличение количества используемых в речи слов, содержание которых точно понимается ребенком.

Все задачи словарной работы в коррекционной работе решаются в единстве с другими задачами развития речи. В то же время каждая из них имеет свою специфику, а следовательно, свои приемы и методы. В связи с этим, необходимо отметить особенности обогащения словарного запаса в коррекционно-развивающем процессе:

а) Осуществление взаимосвязи в работе логопеда и воспитателя при накоплении словарного запаса. Среди задач, решаемых воспитателем, одной из важных является задача расширения и активизации речевого запаса детей на основе интеграции образовательных областей.

б) Крайне важно, правильное распределение обязанностей между воспитателем и логопедом.

Логопед совместно с воспитателем составляют перспективный план и главной задачей для детей 5 - 6 лет является развитие и расширение словаря для формирования грамматического строя речи.

На этом возрастном этапе должна проводиться конкретная работа по расширению и уточнению словаря. Логопед начинает работу над каждой лексической темой с уточнения лексического значения слова. Материал, отработанный воспитателем на занятиях по образовательной области «Речевое развитие», по возможности сразу же включаются в логопедические занятия. Таким образом, работа по овладению детьми полным объемом предлагаемого материала проводится логопедом и воспитателем в постоянном взаимодействии.

в) Все виды работ проводятся логопедом и воспитателем параллельно, хотя излагаются они последовательно. При предварительном обсуждении с воспитателем темы и выбора различных видов занятий определяется их последовательность и на одно занятие планируется 2 – 3 задачи.

г) Речевой материал для проведения коррекционной работы всегда определяет логопед. В зависимости от характера материала коррекционную работу с детьми начинает то логопед, то воспитатель. При этом воспитатель проводит основную работу по накоплению и уточнению словаря.

д) Работу с речевым материалом, требующим специального отбора, всегда начинает логопед. Это наиболее сложная лексика, отвечающая не только обще дидактическим требованиям (доступность, наглядность, актуальность и др.), но и специфически речевым; учитывается звуковой и морфологический состав слов, их слоговая структура, грамматическое значение.

Общеобразовательные занятия и режимные моменты позволяют воспитателю специальной группы успешно продолжить начатую логопедом работу по активизации в речи детей данного материала.

е) На занятиях по образовательной области «Речевое развитие», проводимых в соответствии с адаптированной программой в повседневной жизни воспитатель стремится создать базу для целенаправленной логопедической работы по овладению моделями словообразования.

Таким образом, воспитатель в ходе работы по усвоению адаптированной программы либо закрепляет с детьми речевой материал, отрабатываемый логопедом, либо подготавливает его усвоение.

Воспитатель всем содержанием своей работы в образовательных областях «Речевое развитие», «Познавательное развитие», «Художественно - эстетическое», «Социально – коммуникативное развитие» и «Физическое развитие», обеспечивает полное практическое знакомство с предметами, с применением их в быту по назначению.

Логопед углубляет словарную работу, формирует у детей усвоение лексических категорий, а в ходе специальных упражнений обеспечивает их сознательное применение в речевом общении. Таким образом, логопед и воспитатель должны работать в тесном контакте. С этой целью разрабатывается комплексный тематический план развития лексического компонента речи у дошкольников с ОНР (III уровень).

Для тематического планирования используется «Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» под редакцией Н.В Нищевой (2015), «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», авторы Т.Б. Филичева, Т.В. Чиркина (логопедическая работа с детьми III уровня речевого развития-2014) [4; 5].

Исходя из ФГОС ДО в комплексном тематическом планировании учитываются особые образовательные потребности детей с ТНР, специальные условия (дидактический игровой материал), проведение групповых и индивидуальных занятий [7].

В связи с этим в существующую программу для детей с общим недоразвитием речи вносятся изменения в соответствии нормам СанПиН.

Согласно требованиям перед воспитателем специальной группы стоят следующие задачи по развитию лексики:

- развитие словаря детей, необходимого для усвоения содержательных ориентиров образовательной области «Развитие речи»;
- закрепление и развитие навыков словообразования;
- закрепление навыков, полученных на логопедических занятиях.

Логопед же на занятиях по развитию лексико- грамматических средств языка организует планомерную работу по накоплению практических наблюдений над языковыми явлениями, знакомит детей с некоторыми приемами словообразования, использования их в речи.

Начинает работу в связи с программными темами воспитатель, он обеспечивает наиболее полноценное знакомство с понятием. В деятельности воспитателя речевая работа имеет подчинённый характер, тем не менее, она неукоснительно выполняется: воспитатель закрепляет материал логопедических занятий и создаёт базу для дальнейшей работы логопеда. Учитель- логопед углубляет эту работу, формируя у детей лексические обобщения путём специальных практических упражнений.

Тематика воспитательских занятий соотносится с целевыми ориентирами образовательных областей и коррекционными задачами специальной программы для детей с ОНР, а тематика логопедических занятий соответствует программе специальной коррекционной работе логопеда. Подобное планирование отражает взаимообусловленный и инклюзивный подход в работе логопеда и воспитателя [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л. Б., Волосовец Т.В., Гаврилушкина О. П. и др. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Под ред. проф. Л.В. Лопатиной. - СПб., 2014.-445с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР [Текст] /Р.И. Лалаева. - Санкт-Петербург, «Союз», 2001. - 150с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева. - Москва, Просвещение,1999. - 172с.
4. Нищева Н.В. Планирование коррекционно – развивающей работы в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) и

рабочая программа учителя-логопеда: учебно-методическое пособие [Текст] / Н.В. Нищева – СПб. Детство – Пресс, 2015. - 192с.

5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева. -Москва, Просвещение, 2008.- 223с.

6. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми [Текст] / В.И. Селиверстов. – Москва, 1994. - 210с.

7. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Текст] / Письма и приказы Минобрнауки. – Москва: ТЦ Сфера, 2014.- 96с.

© Аслямова Е.П., Мустаева Е.Р., 2017

УДК 373.2

Э.Х. Асылбаева, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Г.Ф. Шабаева, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБОГАЩЕНИЯ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития речи у детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется обогащению активного словаря средствами народного творчества у детей старшего дошкольного возраста. Представлен анализ современной ситуации в дошкольных образовательных организациях, а также определены пути решения обозначенной проблемы.

Система дошкольного образования постоянно изменяется, совершенствуется, обновляется. Она выполняет важнейший социальный заказ общества, воспитывает гармоничную мобильную гибкую личность ребёнка в рамках реализации ФГОС ДО по пяти образовательным областям: речевое развитие, социально – коммуникативное развитие, познавательное развитие, художественно – эстетическое развитие, физическое развитие [1]. Проблема обогащения активного словаря у детей старшего дошкольного возраста остается одной из актуальных в теории и практики дошкольного образования, поскольку речь пронизывает всю жизнь человека. В общении с взрослыми и сверстниками ребёнок учиться её воспринимать и понимать, овладевает активной речью.

Содержание словарной работы в дошкольном возрасте, прежде всего, определяется тем, что здесь первоначально складывается словарный запас, обозначающий элементы присваиваемой ребенком культуры – материальной, интеллектуальной, социо-нормативной. Освоение социального опыта происходит в процессе всей жизнедеятельности ребенка. Поэтому словарная работа связана со всей воспитательной работой дошкольного учреждения. Ее содержание, как показали исследования Ф.А. Сохина, определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей: это лексика, необходимая ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности [2]. С этой точки зрения в содержании словарной работы выделяются слова, обозначающие материальную культуру, природу, человека, его деятельность, способы деятельности, слова, выражающие эмоционально-ценностное отношение к действительности. На протяжении дошкольного детства в разных возрастных группах содержание словарной работы усложняется в нескольких направлениях. В.И.Логина выделила три таких направления: расширение словаря на

основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений; усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира; введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам. Особо следует отметить, что в детском саду словарная работа проводится, прежде всего, в ономаσιологическом аспекте (обращается внимание на названия объектов). Кроме того, следует выделить также работу над смысловой стороной речи, над семантикой слова, т.е. семасиологический аспект (обращается внимание на само слово). Необходимо развивать у детей желание узнавать, что означает слово, учить замечать незнакомые слова в чужой речи, развивать ориентировку в сочетаемости слов. Дети учатся не только соотносить слова по смыслу, но и объяснять их, давать толкование слов и словосочетаний. Конкретный объем словаря определяется на основе анализа программы ознакомления детей с окружающей жизнью, физической культуры, экологического и музыкального воспитания, изобразительной деятельности, математического развития, игр и развлечений, приобщения к книжной культуре и др. В современных образовательных программах детского сада не дается указаний относительно объема лексики, лишь в качестве примеров приводятся некоторые слова. Отсутствие определенного словаря, подлежащего усвоению детьми, приводит к эпизодичности и стихийности словарной работы, ее планирования и проведения. Учитывая потребности практики, в ряде исследований предпринята попытка создания примерных словарей-минимумов для детей разных возрастных групп. Словники-перечни составляются на основе анализа содержания раздела, установления межпредметных и межтематических связей. При отборе слов учитываются следующие критерии: коммуникативная целесообразность введения слова в словарь детей; необходимость слова для усвоения содержания представлений, рекомендованных программой детского сада; частота употребления слова в речи взрослых, с которыми общаются дети; отнесенность слова к общеупотребительной лексике, его доступность детям по лексическим, фонетическим и грамматическим особенностям, т.е. по степени обобщения, трудности произношения, сложности грамматических форм; учет уровня овладения лексикой родного языка детьми данной группы; значимость слова для решения воспитательных задач; значимость слова для понимания детьми данного возраста смысла художественных произведений; отбор слов, относящихся к разным частям речи (существительные, прилагательные, наречия).

Особое значение в процессе обогащения активного словаря у детей дошкольного возраста имеет народное музыкальное творчество, бытующее в разных формах: в вокальном, инструментальном, вокально-инструментальном.

В условиях поликультурного социума Республики Башкортостан важно использовать музыкально-педагогический потенциал этносов, проживающих на территории данного региона. Важность использования этого потенциала подчёркивает Е.С. Бабунова, утверждая, что «роль и значение этнической культуры в формировании личности значительно возрастает, и она определяет специфику этнокультурного, в том числе, дошкольного образования» [3].

Народная музыка может охватывать все виды речевого развития ребенка в детском саду. Так, пение улучшает дыхание, развивает речь, голосовой аппарат ребенка, формирует навыки общения. Эффективность приобщения детей к народной музыке отражается в проведении режимных моментов: динамических пауз, засыпания, пробуждения и т.д. Все вышеперечисленные виды деятельности влияют на интеллектуальное развитие ребенка, улучшают работу мозга, развивают внимание, память, снимают эмоциональное напряжение, поднимают настроение, дают заряд бодрости и энергии. Музыка помогает детям, страдающим аутизмом, заболеванием

центральной нервной системы, в реабилитации и обеспечении социальной адаптации детей со сложной структурой дефекта.

Среди детей дошкольного возраста особой популярностью пользуются былины и баллады. Уже известные детям мультипликационные фильмы про трёх богатырей помогают интереснее и быстрее познакомиться с жанром былин.

Частушки, потешки, пестушки, скороговорки, дразнилки, загадки легко и органично включаются в игровую, двигательную, коммуникативную, музыкально-художественную деятельность и максимально обогащают активный словарь детей.

Проанализировав особенности организации ООД в ДОУ на данном этапе, мы пришли к выводу, что обогащение активного словаря детей старшего дошкольного возраста должно происходить средствами народного творчества. Так, в большинстве случаев, внедрение музыкального фольклора в ООД происходит однообразно, упрощённо, с использованием единичных народных песен и мелодий. В редком случае используются былины, баллады, частушки, попевки. К сожалению, многие важные, имеющие огромный педагогический потенциал, народные праздники и традиции не используются.

Решением проблемы, на наш взгляд, может послужить методическое пособие «Народная музыка в обогащении активного словаря у детей старшего дошкольного возраста», внедрённый в систему вузовской профессиональной педагогической подготовки будущего бакалавра по направлению «Психолого-педагогическая подготовка», профилю «Дошкольное образование».

ЛИТЕРАТУРА

1. ФГОС ДО (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).
2. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]/ Ф.А.Сохин. – М.: Просвещение, 2011. – с. 223.
3. Бабунова Е.С. Этнопедагогическая культура в современном образовательном процессе // Место культуры и её этнических функций в этнокультурном образовании. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2009. – с. 221-228.
4. Логинова В.И. Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду [Текст]/ В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина. – М.: Пресс, 2015. - с. 224.
5. Шабаева Г.Ф. Формирование готовности студентов к педагогической диагностике речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / Г.Ф.Шабаева // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук... Москва, 2009., с. 210.
6. Политаева Т.И. Формирование готовности будущих учителей музыки к профессиональной деятельности в поликультурном социуме Республики Башкортостан // Преподаватель XXI век. - Москва. – 2009. - №6, – С.157-163.
© Асылбаева Э.Х., Шабаева Г.Ф., 2017

УДК: 378. 147

М.П. Асылбекова, канд. пед. наук, доцент
ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан
Р.Х. Аймагамбетова, канд. пед. наук, доцент
ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан

ПРЕИМУЩЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В последние годы дистанционное обучение обретает все большее развитие в секторе высшего образования Республики Казахстан, как новый формат обучения,

включая студентов и слушателей системы высшего педагогического образования. Дистанционное обучение это – обучение на расстоянии, удобное образование без отрыва от работы и семьи, одно из самых прогрессивных, перспективных и популярных направлений во всем мире, дистанционное обучение дешевле любых иных видов обучения, так как в нем исключены все ненужные расходы. Способ оплаты обучающиеся выбирают сами.

Дистанционное образование делает более эффективным - технологичность, т.е. обучение с использованием современных программных и технических средств. Новые технологии позволяют сделать визуальную информацию яркой и динамичной, построить сам процесс образования с учетом активного взаимодействия обучающегося с обучающей системой [1, 32 с.].

Дистанционное обучение - это способ обучения на расстоянии с использованием Интернет, при котором преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. Развитие Интернет сетей, скоростного доступа в Интернет, использование мультимедиа технологий, звука, видео делает дистанционное обучение полноценными и интересными. При дистанционном обучении не нужно ездить или ходить в учебное заведение, все общение, от поступления до получения диплома, – через компьютер или электронную почту. Дистанционное обучение занимает всё большую роль в модернизации образования.

В соответствии с Правилами организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям, утвержденными постановлением Правительства Республики Казахстан от 19 января 2012 года № 112 ДОТ применяются в отношении обучающихся:

1. по сокращенным образовательным программам на базе технического и профессионального, послесреднего и высшего образования;
2. для лиц, являющимися лицами с ограниченными физическими возможностями, в том числе детьми-инвалидами, инвалидами I и II групп на всех уровнях образования;
3. выехавших за пределы государства по программам обмена обучающихся на уровне высшего образования, за исключением стипендиатов «Болашак»;
4. заочной формы обучения, призванных на срочную военную службу на уровне высшего образования;
5. находящихся в длительной заграничной командировке (более 4-х месяцев) на уровне высшего образования.

А это значит, что студент не посещает регулярных занятий и сессий, это позволяет существенно снизить затраты времени и средств на обучение [3, с. 67].

В Казахском образовательном процессе используются следующие технологии дистанционного обучения:

- вебинар;
- видеозанятие;
- on-line тренинг;
- дистанционные занятия в режимах "on-line", "off-line".

Дистанционное обучение предназначено для людей, не желающих останавливаться в своем карьерном росте, стремящихся к обновлению профессиональных знаний и совершенствованию навыков, но не имеющих возможности регулярно присутствовать на учебных занятиях. Дистанционное обучение помогает обойти психологические барьеры, связанные с коммуникативными качествами обучающегося, такими как стеснительность, неуверенность, заниженная самооценка, страх публичных выступлений. Дистанционное обучение необходимо для людей, которые по состоянию здоровья не могут воспользоваться традиционными формами обучения, людей с ограниченными возможностями.

Дистанционное обучение через Интернет могут использовать, все желающие обучаться в вузах зарубежных стран, с целью:

- повышения уровня своего образования;
- специализации;
- карьерного роста;
- повышения языковой грамотности;
- изучения инновационных технологий;
- обобщения и изучения опыта по интересующим проблемам.

Дистанционное обучение носит более индивидуальный и гибкий характер, обучающийся, сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным разделам и темам.

Обучающийся изучает учебный материал в процессе всего времени учебы самостоятельно, но при этом, находится в систематическом контакте с обучаемым, что гарантирует более глубокие остаточные знания. Такая система обучения заставляет заниматься самостоятельно и получать навыки самообразования [3; с. 45].

Опыт показывает, что, обучающийся дистанционно становится более самостоятельным, мобильным и ответственным. Без этих качеств он не сможет овладеть профессиональными компетенциями. Надо отметить, что аппаратно-программное и организационно-методическое обеспечение процесса дистанционного обучения, а также позитивная мотивация и интерес к обучению способствуют тому, что по окончании срока, обучающиеся выходят специалистами, действительно востребованными на рынке труда. Современные компьютеры позволяют регулировать и документировать процесс обучения состоящий из:

- отбора, проработки и применения учебного материала;
- электронной переписки с тьютором;
- выполнения самостоятельных учебных заданий;
- самоконтроля и самокоррекции учебно-познавательной деятельности обучающегося;
- визуальной учебной информации;
- лабораторных работ, экспериментов и опытов в условиях виртуальной реальности;
- комплекса психологических тестов, программы обучения и электронного учебника;
- прямой и обратной связи между обучающимся и обучаемым.

Таким образом, дистанционное обучение предоставляет возможность обучения большому количеству людей, повышается интерес к обучению, растет продуктивность обучения, позволяет учиться тогда, когда это необходимо, привлекает людей разных возрастных групп. Процесс обучения становится познавательным, творческим и индивидуальным, открывает новые возможности для креативного самовыражения обучаемого.

Внедрение дистанционного обучения уменьшает нервозность обучаемых при сдаче зачета или экзамена. Снимается субъективный фактор оценки, психологическое воздействие, обусловленное воздействием группы или успеваемостью студента по другим предметам. Положительные результаты дает применение в ходе дистанционного обучения использование релаксационных пауз и других специальных приемов для отдыха обучаемого и снятия напряжений.

Использование современных Интернет технологий и дистанционного обучения позволяет легко формировать различные виртуальные профессиональные сообщества, общаться преподавателям между собой, обсуждать проблемы, решать общие задачи, обмениваться опытом, информацией и т.д. [2, с. 84].

Развитие дистанционного обучения требует использования новых инструментов и методов обучения, построения новых моделей обучения.

На сегодняшний день современную систему образования трудно представить без различных форм дистанционного обучения, которые осуществляются при помощи новейших технологий или традиционным способом. Говоря о дистанционной форме образования, следует говорить о создании единого информационно-образовательного пространства, куда следует включить всевозможные электронные источники информации [3]. Когда речь идет о дистанционном обучении необходимо понимать наличие в системе обучаемого, учебника и обучающегося, их взаимодействие. Отсюда следует, что главным при организации дистанционной формы обучения является создание электронных курсов, разработка дидактических основ дистанционного обучения, подготовка педагогов. Не следует отождествлять дистанционную форму с заочной формой обучения, ибо здесь предусматривается постоянный контакт преподавателя, с другими обучающимися. Исследователи считают, что требуются теоретические проработки, экспериментальные проверки, серьезные научно-исследовательские работы в этом направлении. Отсюда значимость проблемы, связанной с дистанционным обучением и методикой их использования для различных целей базового, углубленного, дополнительного образования. Очевидно, что дистанционное обучение с развитием современных технологий приобретает все большую привлекательность для студентов и людей с ограниченными возможностями. Одновременно становится заметным стремление многих высших учебных заведений к дистанционному обучению и интерактивности, двустороннему контакту студентов с преподавателем. Стремительное распространение новых, инновационных технологий в недалеком будущем способно реализовать идеи, которые сегодня кажутся нереальными.

На сегодняшний день дистанционное обучение – это существующая реальность образования во всем мире. Дистанционное обучение предоставляет весь спектр уровней подготовки от начального до высшего образования и нацелено на людей разных возрастов: от маленьких детей до людей зрелого возраста, круг преподаваемых дисциплин необычайно широк. Применяемые методы разнообразны. Система дистанционного образования организована как в развитых, так и в развивающихся странах.

История возникновения и развития дистанционного образования, позволяет сделать следующие выводы, что по мере продвижения человечества к информационному обществу, дистанционное образование станет играть все более значимую роль, демонстрируя свою гибкость и разнообразие форм.

Таким образом, дистанционное образование является одной из форм непрерывного образования, оно призвано реализовать права человека на образование и получение необходимой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Царев В.И. Преимущества дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2000. - № 4. – с. 124-126.
2. Якушенюк Т.В. Проблема социализации и ДО // Труды СГУ. – Вып.46. – М.: СГУ, 2002. – с. 82-88.
3. Якушенюк Т.В. Инновационная социализация и роль дистанционного образования. Монография. - М.: СГУ, 2005.-138 с.
4. Панкрашина Н.В. Преимущества дистанционного обучения в современном образовании. <http://co2b.ru/docs/enj.2015.01.282.pdf>.

© Асылбекова М.П., Аймагамбетова Р.Х., 2017

Р.М. Ахметзянова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Н.Ш. Сыртланова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема воспитания духовности, нравственности, ценностных ориентиров каждого человека находит отражение и в основополагающих государственных документах, касающихся сферы образования: Конституция Российской Федерации (2016), Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012), Национальная доктрина образования Российской Федерации (2000), Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2014). Одним из приоритетов образования в данных документах выделяется ценностное отношение к окружающему миру. На необходимость развития ценностного отношения к окружающему миру указывает и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) (2013).

В контексте данного документа развитие ценностного отношения к окружающему миру предполагает реализацию задач, направленных на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей, развитие предпосылок ценностно – смыслового восприятия и понимания мира природы, становление эстетического отношения к окружающему миру.

Таким образом, данные документы направлены на реализацию целостного образовательного процесса на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, вовлекая детей дошкольного возраста в различные виды деятельности.

Обращаясь к актуальности развития ценностного отношения к окружающему миру, следует отметить, что имеются исследования, затрагивающие философские идеи о сущности человека и его взаимоотношениях с природой и обществом (В. А. Василенко, О.Г. Дробницкий, М.С.Каган); теоретико-практический опыт решения проблемы становления ценностного отношения к миру в работах отечественных педагогов (З.И. Васильева, И.В. Вахрушева, В.А. Слостенин), исследования психологов (Б.Г.Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец В.Н. Мясищев, Д.Б.Элькон, Э. Эриксон и др). Основу формирования ценностного отношения к окружающему миру составляют работы раскрывающие проблемы формирования образа мира у дошкольников (С.А. Веретенникова, Н.Ф. Виноградова, Р.Х. Гасанова и др.), что обуславливает необходимость методического обеспечения развитие ценностного отношения к окружающему миру в дошкольном образовании.

Одним из эффективных средств развития ценностного отношения к окружающему миру у детей старшего дошкольного возраста являются дидактические игры. По мнению исследователей (О. Голецынова, Е. Удальцова), воспитательная и развивающая ценность дидактической игры заключается в содержании и направленности его на решение задач положительного отношения детей к явлениям окружающей жизни, к труду, взаимоотношениям людей, воспитание уважения к семье, к старшим. Особую значимость имеют труды, раскрывающие сущность дидактических игр, их классификацию, влияние на развитие детей дошкольного возраста (Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, З.М. Богуславская, В.А. Дрягунова и др.) По мнению данных авторов,

основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Возможность обучать детей дошкольного возраста посредством активной и интересной для них деятельности – отличительная особенность дидактических игр. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения дошкольников. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия и правила. Однако ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровое действие, добиться результата, выиграть. По мнению Ф. Блехер, игру можно назвать дидактической только тогда, когда познавательный элемент в ней неразрывно связан с элементом заинтересованности.

С позиции различных авторов дидактическая игра неоднозначно характеризуется. Она выступает и как метод, и как форма, и как условие, но мы ставим целью рассматривать дидактическую игру как средство развития ценностного отношения к окружающему миру детей старшего дошкольного возраста.

В рамках данной статьи интересны взгляды авторов на классификацию дидактических игр А.К. Бондаренко, А.И. Сорокиной, И.Я. Ланиной. А.К. Бондаренко указывает, что дошкольной педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на: игры с предметами, настольно - печатные, словесные, которые можно использовать при развитии ценностного отношения к окружающему миру. А.И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения, игры-загадки, игры-беседы. В современной педагогике классификацию дидактических игр дает И.Я. Ланина: творческие (ролевые) игры, игры – соревнования, игры – упражнения, игры с раздаточным материалом, деловые игры [1].

Таким образом, данная классификация дает возможность разнообразить дидактические игры в ходе развития ценностного отношения к окружающему миру детей старшего дошкольного возраста.

Несмотря на многомерность видов дидактических игр, особого внимания заслуживают игры, основанные на логико-смысловой модели (ЛСМ), автором которой является В.Э. Штейнберг. Дидактические игры, разработанные по технологии ЛСМ, презентуют информацию в виде многомерной модели, позволяющей резко уплотнить информацию, исключая избыточную информацию за счет расположения ключевых слов по признаку смысловой близости. Одним из преимуществ использования логико-смысловой модели является то, что она позволяет представлять элементы деятельности наглядно, провести анализ изучаемого объекта, создать у дошкольников наглядное представление, активизировать обучение, придав ему исследовательский характер, в том числе эффективно развитию ценностного отношения к окружающему миру [3].

Одно из средств развития ценностного отношения к окружающему миру, предложенное авторами ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) и РТВ (развития творческого воображения) для использования в дошкольных учреждениях – «кольца Луллия». Кольца Луллия» – это средство многофункционального характера. Данная дидактическая игра, как «кольца Луллия» позволяют формировать у детей подвижность мышления, вариативность ответов в рамках заданной темы, они вносят элемент игры в занятие, помогают поддерживать интерес к изучаемому материалу.

Электронные дидактические игры (ЭДИ) - в отличие от обычных дидактических игр, ЭДИ позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать

интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в дошкольном возрасте – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Электронные дидактические игры не заменяют, а дополняют традиционные формы игр и занятий, являются естественным путем приобщения детей старшего дошкольного возраста к новым информационным технологиям. Применение электронных дидактических игр показывает, что они являются эффективным средством в развитие ценностного отношения к окружающему миру, т. к. обладают рядом положительных сторон:

- предъявление информации на экране - несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам;
- движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка;
- проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей; предоставляет возможность индивидуализации обучения;
- в процессе своей деятельности за компьютером, около интерактивной доски дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может.

Таким образом, дидактические игры, такие как, логико-смысловые модели, «Кольца Луллия», электронные будут, на наш взгляд, способствовать развитию ценностного отношения к окружающему миру детей старшего дошкольного возраста. Перспективой работы видим в разработке технологии по развитию ценностного отношения к окружающему миру по блокам: «Ребенок в мире природы», «Ребенок в мире людей», «Ребенок в мире предметов» с использованием дидактических игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.К. Бондаренко. - М.: Просвещение, 2002. -160 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http:// www.fgo.ru /](http://www.fgo.ru/)
3. Штейнберг, В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии [Текст] / - М.: Народное образование, 2015. - 350 с.

©Ахметзянова Р.М., Сыртланова Н.Ш., 2017

УДК 376.3

А.Р. Ахметшина, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, Уфа

Т.М. Аминов, доктор пед. наук
профессор БГПУ им. М. Акмуллы, Уфа

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В обществе всегда были дети с врождёнными отклонениями в здоровье, к сожалению, их количество в последние десятилетия только увеличивается. Этот факт не может не беспокоить педагогическую общественность. В связи с этим актуальность проблемы эффективного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, неизменно возрастает. Для того, чтобы в полной мере понимать и правильно использовать методы обучения и воспитания этих детей в современных условиях, необходимо обращение к опыту, накопленному в истории такой отрасли знания как дефектология. Необходимость ретроспективного взгляда обусловлено еще тем, что с внедрением практики инклюзивного образования стала нивелироваться ценность и значимость специальной педагогики.

История отечественной коррекционной педагогики имеет тесную взаимосвязь с европейской дефектологией, изучает и использует полезный теоретический и

практический опыт. Несмотря на это, процесс развития коррекционной педагогики в России, безусловно, имеет свои особенности и отличия, которые будут выделены ниже.

Начало формирования системы образования детей, имеющих сенсорные и другие нарушения, было положено в России уже в XVIII веке, так в Москве и Санкт-Петербурге стали создаваться специальные воспитательные дома [3, 68]. Появление таких домов положило начало организованному, специализированному обучению детей с нарушением слуха [3, 70]. Обучение велось в группах, что способствовало формированию специальной системы обучения. Систематизация обучения глухонемых на основе трудовой деятельности, ярко доказало ошибочность представления о том, что эти дети недостаточно полноценны в умственном отношении. Также опыт показал, что обучение детей с физическими и когнитивными нарушениями нужно строить на базе специальных учреждений – школ и училищ.

Дальнейшее развитие специального образования получило в ходе реформы народного образования в 1802-1804 годах [4, 67]. Реформирование способствовало интенсивному развитию практики обучения детей с особыми потребностями. В 1806 году были открыты первые государственные училища для глухих. Надо сказать, что решающую роль в развитии сети специальных учебных заведений в стране сыграла деятельность Ведомства учреждений императрицы Марии Фёдоровны, созданного по указу Павла I в 1796 г. Параллельно стали создаваться научно-теоретические и методические труды в области коррекционного обучения. Именно в этот период начинается становление отечественной сурдопедагогики и специальной педагогики в целом.

Одним из основоположников теоретического осмысления способов обучения глухих был А.Н. Радищев. Он утверждал, что у человека есть возможность мыслить на основе любой формы речи, в том числе жестов и пантомимы. Мыслитель говорил о возможности развития слепоглухих на основе «природных» средств общения доступных именно для них [3, 72].

После теоретических предположений возможностей и перспектив образования таких детей, начались поиски новых методик. Например, практика обучения русскому языку. Создателем первой методики обучения глухих детей русскому языку считается И.Я. Селезнёв. Будучи филологом, он сумел изучить и обобщить накопленный опыт обучения детей родному языку и написал ряд учебников для школ глухих: «Руководство к практическому упражнению в языке по вопросам» (1866), «Словарь из области понятий обыденной жизни» (1867). Автор также уделял много внимания трудовому обучению и профессиональной подготовке воспитанников. Благодаря ему в 1864 году было открыто 8 мастерских: механическая, токарная, слесарная, сапожная, портняжная, переплётная, столярная и типография. При выпуске из училища воспитанники имели звание мастера или подмастерья. Успехи И.Я. Селезнёва в обучении глухих были настолько значительными, что президент Вашингтонской коллегии глухонемых Э. Галлодет отметил следующее: «Работа Санкт-Петербургского училища превосходит виденное мною в Европе и лучшее из того, что мог увидеть в Америке» [3, 116].

На рубеже XIX - XX веков одним из видных сурдопедагогов был А.Ф. Остроградский. В отличие от зарубежных сурдопедагогов он ставил в приоритеты обучение глухонемых звуковой речи, когда зарубежные коллеги делали акцент только на язык жестов.

По инициативе известного Российского просветителя К.К. Грота были открыты первые общественные организации помощи слепым. Эти организации материально поддерживали специальные образовательные учреждения. Незрячие получали не только образование, но и ремесленные навыки: корзинщика, сапожника, массажиста,

музыканта [3, 118]. В развитие печати для слепых внесла большой вклад А.А. Адлер, которая в 1886 году на собственные средства напечатала первую в России книгу шрифтом Брайля, несмотря на то, что Министерство народного просвещения считало, что обучение слепых не обязательно. В 1895 году Петербургский институт слепых приобрёл три наборные машины и приступил к изданию книг по Брайлю [1, 97]. Так шрифт Брайля, изобретенный во Франции в 1836 году и проделавший долгий путь, наконец, был осознан и принят обществом. Как видим, только в конце XIX века систематизируется образование слепых детей, а тифлопедагогика начинает развиваться как специальная отрасль педагогической науки.

После того, как сурдопедагогика и тифлопедагогика оформляются как отдельные отрасли знания, в практике возникает возможность и интерес к проблемам воспитания и обучения детей с комплексными нарушениями, например, при отсутствии зрения и слуха. И в этом вопросе первооткрывателем выступает Санкт-Петербург. В 1909 году там была организована группа «призрения обездоленных детей и освобождения семей от обузы» [5, 394]. Воспитание слепоглухонемого ребёнка в семье было в определенной степени обузой для их родителей, которые не знали, как и чем помочь ему, а в практике же к этому времени миру уже были известны случаи успешного обучения таких детей. Вначале в этой группе «призрения» просто содержали слепоглухих детей, не занимаясь их обучением. Но после революции эта группа ввела практику обучения, которое было организовано при Ленинградском институте слуха и речи. Названное способствовало возникновению первых методик обучения слепоглухонемых детей

Признанным родоначальником отечественной тифлосурдопедагогики является профессор И.А. Соколянский. Благодаря его трудам стали создаваться новые и дополняться существующие методики обучения детей, лишённых слуха и зрения. В 1923 году И.А. Соколянский работал в Харьковской школе для слепоглухонемых детей. В числе его учеников была слепоглухая и практически немая женщина О.И. Скороходова, которая стала кандидатом педагогических наук и единственным, на тот период времени, научным сотрудником в мире [5, 383].

В 60-80 годы прошлого столетия практика обучения слепоглухих достигает своей кульминации. В 1963 году усилиями А.И. Мещерякова и О.И. Скороходовой воплощается мечта их учителя И.А. Соколянского. В городе Загорске (ныне Сергиев-Пасад) Московской области открывается Загорский детский дом для слепоглухонемых, А.И. Мещеряков руководит научно-исследовательской лабораторией. Именно он сформировал главный дидактический принцип – обучение и воспитание слепоглухонемого ведётся в ситуации совместно разделённой дозированной деятельности [3, 270]. Соответственно оно предполагает двусторонний процесс взаимодействия воспитателя и воспитанника. Только в ходе такой педагогической деятельности формируются психика слепоглухонемого, навыки самообслуживания и первые естественные жесты. После прохождения данного этапа становится возможным дальнейшее развитие ребёнка и на этой же основе возможность формирования словесной речи. Обо всех способах и особенностях обучения и воспитания слепоглухих А.И. Мещеряков подробно опишет в своей работе «Слепоглухонемые дети (1974).

Успехи в этой области подтолкнули А.И. Мещерякова продолжить эксперимент в получении слепоглухими высшего образования. В истории отечественной дефектологии этот опыт получил название «Загорского эксперимента». Так, в 1971 году группа из четырёх воспитанников Загорского детского дома: А.В. Суворов, Ю.М. Лернер, С.А. Сироткин и Н.Н. Корнеева успешно учатся на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Для успешного обучения потребовалось создать ряд технических средств общения между этими студентами и педагогами. Одним из последних и наиболее существенных был телетактор (устройство прямой, обратной и

взаимной связи). В 1971 году М.М. Германовым был разработан обновлённый телетактор, который обеспечивал общение группы слепоглухих с людьми, не владеющими специальными навыками общения. Создание этого устройства не просто облегчило обучение группы студентов в МГУ, но и повлияло на существенное развитие тифлосурдопедагогики в целом [5, 410].

Таким образом, к началу 90-х годов прошлого века коррекционная педагогика стала динамично развивающейся наукой в структуре общей педагогики. Специальные образовательные учреждения обеспечивались методическими пособиями, специальными учебниками шрифтом Брайля по всем предметам общеобразовательных дисциплин, специальными наглядными пособиями и техническими средствами обучения. Важно отметить, что росло количество подготовки педагогов-дефектологов [3, 281]. Поэтому вторую половину XX века по праву можно считать «Золотым веком советской дефектологии», так как в это время были сделаны значительные шаги в развитие специальной педагогики. Потребность в коррекционных учебных заведениях и квалифицированных педагогах-дефектологах была всегда. И, несмотря на современные технические возможности образования детей с ограниченными возможностями здоровья, потребность в узкоспециальных дефектологах остаётся всегда актуальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красноусов, П.Д. Шоев, Ф.И. Луи Брайль историко-биографический очерк [Текст] / П.Д. Красноусов, Ф. И. Шоев – Москва: Министерства просвещения РСФСР, 1958. – 129с.
2. Митасова, М. Выход из темноты [Текст] / М. Митасова. – Москва: Эксмо, 2016.
3. Назарова, Н.М. Пеннин, Г.Н. История специальной педагогики [Текст] / Н.М. Назарова, Г.Н. Пеннин – Москва: Академия, 2007. – 353 с.
4. Поздняков, А.Н. История педагогики и образования за рубежом и в России [Текст] / А.Н. Поздняков. – Москва: Наука, 2009. – 140 с.
5. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Т.Б. Епифанцева. – Ростов Н/д.: Феникс, 2007. – 458 с.

© Ахметшина А.Р., Аминов Т.М. 2017

УДК 37.043.2

И.И. Ахтамьянова, канд. психол. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.Р. Ситдикова, аспирант,

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Деятельность педагога-психолога затрагивает разные области развития, обучения, коммуникации и поведения детей в разных возрастных периодах онтогенеза. В связи с чем возникает потребность активной работы педагога-психолога в решении проблем не только с обучающимися, но и с родителями (законными представителями) и педагогическими работниками, которые обращаются по проблемам агрессивности, поведения ребенка в школе и дома, личностным проблемам, проблемам общения, школьной дезадаптации, конфликтам в семье и школе, профориентации [5].

Профессионально оборудованный кабинет педагога-психолога содействует психологической и эмоциональной разгрузке, а также всестороннему развитию ребенка. Кабинет педагога-психолога должен быть оснащен сенсорным оборудованием, которое особенно необходимо для подростков в период подготовки к экзаменам и ЕГЭ. Ведущие педагоги, психологи, педиатры и психиатры считают, что современное

сенсорное оборудование способствует развитию и коррекции всех психологических процессов у детей в школах. Сенсорная комната для ребенка – это идеальная обстановка, в которой он не только расслабляется, но и получает новые представления, новые ощущения, заряжается позитивной энергией [4].

Основными преимуществами использования сенсорного оборудования являются:

- а) коррекция психоэмоционального состояния;
- б) комплексная реабилитация детей – инновационные прогрессивные устройства улучшают состояние детей, которые имеют нарушение речи, слуха, зрения, задержку эмоционального и психомоторного развития, страдают различными видами неврозов;
- в) поддержание интереса и познавательной активности: многие дети растут и развиваются в неблагополучных семьях, что негативно сказывается на их восприятии и желании учиться. Общение с ребенком в игровой форме с использованием сенсорных устройств позволяет заинтересовать ребенка и найти к нему подход с наименьшей потерей времени и сил;
- г) благодаря инновационным устройствам можно намного быстрее и эффективнее снять эмоциональное напряжение и повысить работоспособность [3].

Сенсорный кабинет педагога-психолога обеспечивает лучшую среду для гармоничного и всестороннего развития, содействует наибольшей результативности обучения без какого-либо риска для психического состояния ребенка.

Сенсорная комната – интерактивная пространственная среда, насыщенная различного рода аудиальными, визуальными и тактильными стимуляторами для проведения образовательной, профилактической и коррекционно-развивающей работы с детьми. Разнообразные приборы, приглушенный свет, успокаивающая музыка – вот те характеристики сенсорной комнаты, которые помогают ребенку развить свои сенсорно-перцептивные способности, ощутить уют, комфорт, настроиться на позитивное восприятие и общение. Среда сенсорной комнаты определяется как интерактивная среда, т.к. в ней присутствуют приборы, взаимодействуя с которыми, ребенок «погружается» в необычное, сказочно-загадочное пространство. Это достигается с помощью различных панелей, панно, светильников и другого оборудования [2].

Организационное обеспечение сенсорной комнаты предполагает подготовку её оборудования в соответствии с задачами работы педагога-психолога. Условно, оборудование сенсорной комнаты можно разделить на два функциональных блока: 1) релаксационный – в него входят мягкие покрытия, пуфики и подушечки, приборы, создающие рассеянный свет, фонотека музыки. Ребёнок или взрослый, лёжа на мягких формах, может принять комфортную позу и расслабиться. Медленно проплывающий рассеянный свет в сочетании с успокаивающей музыкой создают атмосферу безопасности и спокойствия. При необходимости, дополнительно, в такой обстановке можно проводить психотерапевтическую работу со взрослым и ребёнком. 2) активационный – в него входит всё оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами, массажные мячики и т.д. Яркие светооптические эффекты привлекают, стимулируют и поддерживают внимание, создают радостную атмосферу праздника. Применение оборудования этого блока сенсорной комнаты направлено на стимуляцию исследовательского интереса, тактильного развития.

Существуют определенные требования и к организации пространства для занятий релаксационными упражнениями.

Выбор задач, которые решает педагог-психолог в интерактивной среде зависит от состава группы, психофизиологических и индивидуальных возрастных особенностей, направленности коррекционно-развивающей работы [1].

При использовании сенсорного оборудования для коррекции эмоциональной сферы сначала необходимо выявить эмоциональные особенности, которыми обусловлены трудности в поведении ребенка, такие, как негативизм, уход от совместной деятельности, неуверенность, ограниченность и избирательность в контактах, и др. Эти нарушения могут быть обусловлены различными причинами. В зависимости от этих причин формируется состав группы. Большое значение имеет стиль общения педагога-психолога, проводящего занятия в интерактивной среде сенсорной комнаты. Позиция равноправия, сотрудничества, принятия каждого во всех его проявлениях является основным условием коррекционной работы. Исключаются жесткая регламентация деятельности детей, авторитарный тон, требования подчинения и т.п. Главное, чтобы во всех случаях участники занятий испытывали радость и удовольствие от общения с интерактивной средой сенсорной комнаты.

В структуре занятий можно выделить следующие блоки: введение в игровую ситуацию, создание познавательной основы, расширение уже имеющихся представлений и обогащение их новым содержанием с использованием интерактивного оборудования, формирование эмоциональной готовности к занятию, релаксация с использованием интерактивного оборудования. Основным этапом включает взаимодействие с интерактивной средой, выход из игровой ситуации, ритуал прощания. В результате занятий с использованием интерактивного оборудования сенсорной комнаты у детей старшего школьного возраста формируется умение понимать своё эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других людей, адекватно выражать свои эмоции, умение действовать в группе. Это поможет предупредить негативные тенденции в поведении детей, особенно в нелёгких для них условиях обучения в школе, научит быть более активными в познании окружающей действительности [2].

Занятия и упражнения тщательно подготавливаются и корректируются исходя из индивидуальных психологических особенностей каждого ребенка. На первых занятиях важно прибегать к изолированному использованию специальных сенсорных эффектов и сенсорного оборудования, дозировать по времени и мягко направлять активность детей во время знакомства с возможностями сенсорной комнаты. Длительность и насыщенность занятий в новых условиях увеличиваются постепенно, при этом тщательно отслеживается психоэмоциональное состояние детей в процессе сенсорной нагрузки. Сенсорная комната предназначена не только для детей. Снять стресс, забыть все жизненные неприятности могут и взрослые сотрудники гимназии. Ведь работать педагогом нелегко, это постоянное напряжение и тяжелый груз ответственности. А сенсорная комната помогает психологически расслабиться [1].

Таким образом, сенсорная комната – это организованная особым образом окружающая среда, которая с помощью различных элементов создает ощущение комфорта и безопасности, предназначенная для оказания комплексной помощи детям с различными потребностями. В нашей практике темная сенсорная комната используется как дополнительный инструмент, который повышает эффективность любых мероприятий, направленных на укрепление психического и физического здоровья детей. Важное преимущество сенсорной комнаты состоит в возможности проведения комплексной коррекции. На одном и том же занятии можно снизить эмоциональное напряжение, развивать мелкую моторику, используя игры и упражнения, например, с фиброоптическими волокнами, формировать устойчивость внимания при наблюдении за цветными пузырьками [1; 4; 5, 221].

Проводимые в сенсорной комнате занятия способствуют полноценному развитию личности ребенка, профилактике отклоняющегося поведения; помогают преодолевать барьеры общения; позволяют улучшить самочувствие, создать основу для усвоения

больших объемов информации; снимают эмоциональное напряжение; успокаивают и способствуют улучшению концентрации внимания; развивают произвольность движений и поведения; представляют собой современные технологии воспитания детей школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения: Пособие для вузов [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. - 210 с.
2. Коррекционно-развивающие программы с использованием специального оборудования для детей и подростков: Методическое пособие [Текст]/ Под общей ред. Е.Е.Чепурных. – М. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2002. – 20 с.
3. Медведева, Е.А. Формирование личности ребёнка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве [Текст] / Е.А. Медведева. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2009.
4. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие [Текст] / Под ред. В.Л. Жевнерова, Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой. – СПб.: ХОКА, 2007. – ч. 1: Темная сенсорная комната.
5. Ситдикова, Л.Р. О готовности родителей к работе со специалистами в области особого детства [Текст] / Л.Р. Ситдикова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. - 2017 (17), № 2 (приложение). – с.221.

© Ахтамьянова И.И., Ситдикова Л.Р. 2017

УДК 373.2

*Г.Г. Бадрутдинова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

*И.Г. Боронилова канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ЦЕНТРЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

В современном дошкольном образовании произошли изменения, связанные с реализацией в системе дошкольного образования Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования и Федеральных образовательных стандартов высшего образования в системе работы вузов. [3]. Приоритетными задачами развития образования в соответствии с ФГОС ДО являются повышение его качества, формирование профессиональных компетенций у педагогов, индивидуализация образовательных траекторий, соответствие современного образования технологическому развитию общества. Одним из возможных направлений эффективного решения этих задач в процессе подготовки педагогов дошкольного образования в современном вузе является реализация проекта- Центра развития компетенций «Центр развития ребенка КотоффKids» как симуляционного образовательного пространства и выступающего центром развития компетенций студентов и родителей детей дошкольного возраста.

Проект ЦРК реализуется на кафедре дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО БГПУ им. М.Акмуллы с 2015 года [1]. Здесь преподаватели и студенты осуществляют инновационную деятельность, внедряя передовые педагогические практики. В том числе, разрабатываются методические рекомендации по актуальным вопросам развития детей дошкольного возраста для родителей. Открытие на базе университета такого центра позволяет выстроить систему непрерывного образования, включающую в себя развитие детей дошкольного возраста, их дополнительное

образование, подготовку студентов и повышение квалификации педагогов. Для педагогических вузов страны подобный комплекс является инновационным.

В структуру ЦРК «Центр развития ребенка КотоффKids» включена студия кратковременного пребывания. Ведущим специалистом является магистрант кафедры дошкольной педагогики, а для формирования компетенций у студентов, их привлекают в качестве ассистентов центра. График педагогической практики студентов составляется таким образом, что они могут присутствовать в ЦРК в течение всего учебного года, формируя и развивая профессиональные компетенции. Перед началом работы в ЦРК все студенты проходят необходимые тестирования и собеседование.

Главная цель проекта «Центр развития ребенка КотоффKids» заключается в практикоориентированном характере на основе сетевого взаимодействия с дошкольными организациями.

В рамках реализации данного проекта также разработаны и реализуются дополнительные развивающие программы для детей раннего и дошкольного возраста, которые являются востребованными для современных родителей:

- программа «Высшая школа эрудитов» для детей от 3 до 6 лет. Данная направлена на развитие познавательного интереса и оптимизации основных мыслительных процессов: памяти, внимания, мышления, воображения. А так же расширение кругозора и развитие речи.

- программа «Адаптационная группа дневного пребывания для детей от 18 месяцев до 3 лет». Данная программа направлена на создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, формирование предпосылок к учебной деятельности, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника.

- программа «Лепка и аппликация» разработана для детей от 4 до 7 лет. Программа имеет художественную направленность, направлена на развитие наглядно-образного мышления, познавательной активности, мелкой моторики, воображения, творческих способностей, художественных способностей, игровой деятельности, наглядно-действенного мышления, восприятия, сенсомоторной координации.

Решение обозначенных в развивающих программах целей и задач возможно только при систематической и целенаправленной поддержке педагогом различных форм детской активности и инициативы, начиная с первых дней пребывания ребенка в ЦРК «Центр развития ребенка КотоффKids». От педагогического мастерства каждого педагога, его культуры, любви к детям зависят уровень общего развития, которого достигнет ребенок, степень прочности приобретенных им нравственных качеств. Заботясь о здоровье и всестороннем воспитании детей, будущие педагоги дошкольных учреждений совместно с семьей должны стремиться сделать счастливым детство каждого ребенка.

Таким образом, разработанное и реализованные в рамках исследования организационно-методическое сопровождение ЦРК «Центр развития ребенка КотоффKids» позволяет эффективно решать задачи подготовки педагогов дошкольного образования в соответствии с современными требованиями ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)

(воспитатель, учитель). // Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, издательство «Просвещение», -2015 г. - 96с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва.

4. Шабаева, Г.Ф. Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации Профессионального стандарта педагога: Всероссийская научно- практическая конференция (с международным участием) [Текст] / Г.Ф. Шабаева, И.Г. Боронилова – Сургут: Тюмень: ООО «Аксиома», 2016.- 360 с. – с. 135-137.

© Бадртдинова Г.Г., Боронилова И.Г., 2017

*Э.Р. Бадртдинова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

*И.Г. Боронилова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Необходимость выбранной темы вызвана изменениями общественной жизни в нашей стране, которые привели к отрицанию традиционных форм воспитания, снижению интереса у подрастающего поколения к нравственным аспектам окружающего, в связи с чем, возникла острая необходимость переосмысления сущности патриотического воспитания, его роли и места в жизни общества. С 1 января 2014 введен в действие федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), где основной целью образовательной области «Познавательное развитие» является – развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира; о свойствах и отношениях объектов окружающего мира; о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках; о планете Земля, как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Исходя из этого, патриотическое воспитание детей дошкольного возраста включает в себя следующие компоненты: воспитание у ребенка отношения к себе как полноправной личности; уважения своей семьи как носителя семейной традиции и родного языка; формирование духовно-нравственных отношений; формирование любви к родному краю (причастности к родному дому, семье, детскому саду, города); формирование любви к культурному наследию своего народа; толерантное отношение к представителям других национальностей, к ровесникам, родителям, соседям, другим людям. Большой вклад в научное обоснование проблемы патриотического воспитания внесли Б.Т.Лихачев, Н.В.Виноградова, Е.И.Радина и др., основателем национальной системы образования считается К.Д.Ушинский, современные исследователи, такие как Т.Т.Зубова, Е.П.Арнаутова, А.С.Козлова, О.А.Артамонова и др., так же уделяют большое внимание патриотизму [1]. Но следует отметить, что в педагогике до сих пор отсутствует целостная система патриотического воспитания, несмотря на это выделяются четыре основные концепции, такие как: социальное воспитание, ориентированность на коллективное воспитание, личностное и личностно-ориентированное самоорганизуемое воспитание.

Таким образом, значение интерактивных игр для развития детей дошкольного возраста, огромна. Игра способствует тому, что ребёнок переходит к мышлению в плане образов и представлений. Отечественными психологами и педагогами Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевой, Д.Б.Элькониным и др. исследованы и описаны разные стороны организации игровой деятельности. Но исследований, раскрывающих роль и значение интерактивных игр для патриотического воспитания детей с учетом возрастных особенностей детей, национально - регионального содержания дошкольной образовательной организации нет. Таким образом, мы считаем, что необходимо разработать теоретические основы проблемы использования интерактивных игр для патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста, организовать процесс патриотического воспитания детей дошкольного возраста с использованием интерактивных игр. Такое понятие, как «интерактивный» в переводе с английского языка означает: interactive: inter – между, меж; active от act – действовать, действие. Оно означает возможность активно взаимодействовать, вести беседу, диалог с кем-либо.

Интерактивная игра – это активный метод обучения, основанный на опыте, полученном в результате специально организованного социального взаимодействия участников с целью изменения индивидуальной модели поведения. То есть, это такие методы, которые организуют процесс социального взаимодействия, на основании которого у участников возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса, либо явившееся его результатом. Чаще всего такие игры используют для обучения детей. Предлагая детям дошкольного возраста интерактивные игры, педагог тем самым дарит им совершенно особое время. В ходе игры дети имеют возможность получить новые впечатления, приобретают социальный опыт и общаются друг с другом совершенно не так, как в ходе обычной жизни. Несмотря на все многообразие вариантов интерактивных игр, способ их проведения достаточно универсален и основывается на следующем алгоритме: педагог производит подбор конкретной интерактивной игры, которая, по его мнению, может быть эффективной применительно к данной группе или теме; участники знакомятся с предлагаемой ситуацией, с проблемой, над решением которой им предстоит поработать, а также с целью, которую нужно достичь; педагог информирует участников о рамочных условиях, правилах игры, дает им четкие инструкции о том, в каких пределах они могут действовать в процессе игры. Происходит непосредственно процесс игры, в ходе которого участники активно взаимодействуют, пытаясь достичь поставленной цели. Во взаимоотношениях по ходу игры стимулируется следование детей усвоенным нормам поведения, правилам дружеских и коллективных взаимоотношений. В организационный период игры (при необходимости и по ходу ее) педагог помогает детям выделять нравственный смысл отношений, связанных с ролью; ориентирует на отражение в соответствующих игровых ролях таких качеств, как отзывчивость, стремление помочь другому, проявить заботу, выручить из беды, преодолевая препятствия, и т.п. По окончании игры, после небольшой паузы, призванной успокоить эмоции, происходит процесс рефлексивного анализа. В ходе рефлексии участники оценивают сложившуюся игровую ситуацию с позиции участника игры, вместе с тем, стараясь абстрагироваться и проанализировать игру с точки зрения наблюдателя. Процесс анализа начинается с концентрации внимания на эмоциональном аспекте, затем следует переход к содержательному аспекту: как развивалась ситуация, какие действия предпринимали участники, какой результат был получен и т. д.

Рефлексивный анализ заканчивается обобщающими выводами и умозаключениями, которые можно сделать по итогам процесса взаимодействия в ходе игры. Результатом

хорошо организованной и эффективно проведенной интерактивной игры могут быть изменения в восприятии участников, ин сайт, который приводит к быстрому, немедленному решению или новому пониманию имеющейся проблемы. В данном случае возникновению такого нового понимания способствует погружение в процесс взаимодействия, дающее возможность исследовать проблему изнутри, пропустить ее через «себя», проанализировать собственное поведение и сделать необходимые выводы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шафикова, Г.Р. Развитие нравственных отношений подростков в образовательной среде школы [Текст] / Г.Р.Шафикова // Автореферат диссертации на соискание ученой степени докт. пс. наук: 19.00.07 / Г.Р. Шафикова. – Москва, 2014. – 56 с.

© Бадртдинова Э.Р., Боронилова И.Г., 2017

УДК 159.9

Б.А. Байкелова, *магистр социальных наук*
О.К. Кошекбаева, *студент*

Актюбинский университет им. С. Баишева, г. Актюбе

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Переход из младшей школы в среднюю – важный момент в жизни школьника. В средней школе коренным образом меняются условия обучения: дети переходят от одного основного учителя к системе «классный руководитель - учителя - предметники», уроки проходят в разных кабинетах. Новыми оказываются и форма обучения, и новые требования.

Проблема охраны психического здоровья детей, актуальность которой становится все более очевидной в связи наблюдаемым ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств среды детского населения, не может быть решена без практического использования медико-психологических и социально-психологических знаний в системе школьного образования [1].

Школьная адаптация понимается как приспособление ребёнка к новой система социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. Адаптированный ребёнок – это ребёнок, который может раскрыть свой интеллектуальный, личностный, творческий потенциал в новой для него ситуации развития. О сложности и значимости периода, связанного с адаптацией ребёнка в школе, сказано и написано в отечественной психологической и педагогической литературе достаточно и убедительно. Именно в первые месяцы начинают формироваться те системы отношений ребёнка с другим, более взрослыми, а также базовые учебные установки, которые в дальнейшем определяют успешность его школьного общения, эффективность стиля общения, возможности в школьной среде [2].

То, по какому пути пройдёт развитие школьника в ближайшие годы, будет ли в период адаптация заложен социальный и интеллектуальный фундамент дальнейшие успешного обучения, или с приходом в среднее звено ребёнок попадёт в чужой, непонятный, а, следовательно, враждебный ему мир, во многом зависит от правильного психологического сопровождения детей.

Переход из начальной школы в среднюю является сложным, но при правильной организации он может способствовать психологическому, социальному росту ребенка, в ином случае – может стать болезненным процессом приспособления, привыкания.

Первая часть школьной жизни уже позади – ребенок отучился в начальной школе. Он повзрослел. Он чувствует себя взрослым и снисходительно относится к тем «малышам», от сам отделился всего лишь три месяца назад. Он теперь – пятиклассник! У пятиклассников появляются не только новые учителя, но и новые одноклассники, новая обстановка, новая школа. Пятикласснику в школе и интересно, и тревожно: хочется быть активным, умным, независимым, нужным, успешным, хочется, чтобы новый учитель увидел в нем все самое лучшее.

Как отмечает И.О.Дубровина, переход из младшего звена в среднее совпадает с концом детства, достаточно стабильным периодом развития. Родители ждут новых успехов, взлетов успеваемости (или, по крайней мере, остаться на той же планке). Но, увы, этого не происходит. Более того, ребенок стал более нервными замечания. А всему виной – адаптационный период, просто ребенок еще не успел перестроиться на «взрослый лад». В настоящее время переход из начальной школы в среднюю совпадает с концом детства – достаточно стабильным периодом развития [4].

Как показывает практика, большинство детей переживает это событие как важный шаг в своей жизни. Они гордятся тем, что «уже не маленькие». Появление нескольких учителей с разными требованиями, разными характерами, разным стилем отношений является для них зримым показателем их взросления. Они с удовольствием и с определенной гордостью рассказывают родителям, младшим братьям, друзьям о «доброй» математичке или «вредном» историке. Кроме того, определенная часть детей осознает свое новое положение как шанс заново начать школьную жизнь, наладить не сложившиеся отношения с педагогами [5].

Стратегическая задача психологической диагностики в данном случае должна быть ориентирована не на уточнение характера, структуры и нозологической принадлежности клинических очерченных расстройств (что является содержанием патопсихологической диагностики) а, во-первых, на раннее выявление нарушения доклинического уровня как факторов риска возникновения нервно-психической патологии, и во-вторых, на установление структуры этих нарушений, которые при внешне сходных проявлениях могут иметь совершенно различное психологическое содержание. Таким образом, на этой основе могут быть созданы предпосылки не только для профилактики более серьезных нарушений психического развития, но и для целенаправленной коррекции уже имеющихся отклонений [6].

Цель нашего исследования раскрыть особенности психолого-педагогического сопровождения в период адаптации младших школьников к обучению в среднем звене.

Новые условия обучения требуют изменения динамического стереотипа мышления и поведения младших подростков. И чем быстрее он включится в разнообразные ситуации нового окружения, преобразует, переосмыслит для себя действительность, переживет для себя свои личностные конфликты, будет готов к преодолению преград, тем быстрее и безболезненней пройдет процесс адаптации. Быстро включиться в учебно-воспитательный процесс ребятам мешает ряд психологических проблем, которые образовались у ребенка еще до перехода в среднее звено.

Следует помнить о том, что адаптационный процесс приходится на пубертатный период. На фоне незавершенного роста и развития наступает период полового созревания, резко перестраивается функция гипоталамо-гипофизарной системы, преобладание процессов возбуждения над торможением, изменение всех физиологических функций.

Анализ исследования показал, что для того чтобы адаптационный период был эффективным, необходимы следующие этапы его организации;

- разработка психологом школы варианта программы для работы с каждой группой классов;
- осознание классными руководителями идеи адаптационного периода и принятие его смысла;
- создание классными руководителями программы адаптационного периода с учетом специфики класса и собственных возможностей на базовой программы;
- обеспечение директором и его заместителем организационных условий для проведения адаптационного периода (приказ по школе, изменение расписания, предоставление кабинетов для работы и т.д.);
- проведение родительских собраний для выяснения ожиданий родителей в связи с обучением их ребенка в школе и ознакомления с итогами и материалами адаптационного периода;
- итоговый анализ результатов адаптационного периода психологом, классными руководителями между учителями об особенностях своих классов и отдельных детей с целью осмысления результатов адаптационного периода;
- подготовка итоговой справки-анализа «Об адаптационном периоде в школе».

В своей работе школьные психологи при составлении программы психолого-педагогического сопровождения могут использовать алгоритм работы предложенный М.Битяновой [7]. В нем прослеживается деятельность всех участников, но и первых.

Следует помнить, что все эти задачи могут быть выполнены лишь при совместной деятельности педагогов, психологов, администрации школы и родителей учащихся. В связи с этим выделяются основные направления работы:

- Организационная работа (проведение больших и малых педсоветов, совещаний с представителями школьной администрации, педагогами);
- Психологическая диагностика по всем направлениям развития личности школьника;
- Консультативная работа с педагогами, учащимися и их родителями;
- Профилактическая работа;
- Коррекционно-развивающая работа;
- Аналитическая работа.

Из этого следует, что востребованы психолого-педагогическое сопровождение и соответствующая комплексная программа.

В основе проблем адаптации лежит сложное взаимодействие индивидуальных и социальных факторов, неблагоприятных для гармоничного развития. Формированием самих проблем в подавляющем большинстве случаев становится несоответствие предъявляемых к ребенку педагогических требований его возможностям. Выводы многих известных педагогов и психологов, результаты современных исследований свидетельствуют о том, что наиболее факторами, влияющими на успешную адаптацию, особенно при переходе из начального в среднее звено, являются межличностные отношения между педагогом и одноклассниками, психологический климат в классном коллективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Л.М.Оралова Младший школьников. Психодиагностика и коррекция развития. – М.: изд-во МГОПУ, 1995-116 с.
2. Д.И. Фельдштейн Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. –М., 2005. - 367с.

3. Ковалёва Л.М. Психологический анализ особенностей адаптации пятиклассников к школе / Л.М.Ковалева // Начальная школа. -2006. -№7. -С. 54-56.
 4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.:Просвещение, 2005.
 5. Липкина А.И., Рыбак Л.А., Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М., 1985-145с.
 6. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. М.: Ось-89, 2000.
 7. Диагностика школьной дезадаптации. Под ред. С.А. Беличева, И.А.Коробейникова. Научно-методическое пособие для школьных психологов. М.: Редакционно-издательский центр Социальное здоровье России, 1993-127с.
- © Байкелова Б.А., Кошекбаева О.К., 2017

УДК 377

М.А. Байтанаева, *заведующая практикой*
ПГПИ, г. Павлодар

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В современных исследованиях, посвященных проблеме профессионализации, рассматриваются различные ее аспекты, характеризующие определенные «измерения» становления профессионала и его профессионализма (социальный, личностный, онтогенетический, профессионал-генетический, онтологический).

С точки зрения социального аспекта, профессионализация, с одной стороны, приближает субъекта профессиональной деятельности к требованиям профессии, что выражается в формировании профессиональных важных качеств, с другой стороны - позволяет человеку обрести определенный ролевой статус. Эти особенности профессионализации послужили основой выделения рядом исследователей такого объективного критерия уровня профессионализации, как степень соответствия личности требованиям деятельности.

С точки зрения личностного аспекта, профессионализация рассматривается как одна из форм развития личности в ходе онтогенеза, как составная часть развития человека в целом и отождествляется с процессом профессионального развития, который представляет собой одновременно и процесс развития личности. Профессиональное развитие взрослого человека неотделимо от личностного - это два взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга процесса. Формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как деятелю, человек развивается как личность. Профессиональное развитие выступает одной из форм развития личности. В подлинном профессионале, как отмечают исследователи, органично соединяются «Личность» и «Мастер» как «реальная психологическая целостность», обретающая определенность в процессах становления, развития и саморазвития. Личностно-профессиональное развитие - это процесс формирования личности как социального качества индивида и его профессионализма в результате профессиональной деятельности и профессионального взаимодействия.

Наиболее важное влияние на этот процесс оказывают «внутренние» условия, через которые осуществляется воздействие «внешних» условий на личность, собственная логика их развития, присущая человеку субъектная активность. Поэтому одна и та же деятельность может оказывать разное воздействие на человека, приводить к формированию неодинаковых черт и типов личности. В этом контексте, как отмечают многие авторы, профессиональное развитие предусматривает закономерные изменения

индивида и личности в ходе профессиональной деятельности и, подобно любому процессу развития, характеризуется количественными, качественными и структурными преобразованиями, обеспечивающими нормальное функционирование человека как субъекта труда. Профессиональная компетентность, таким образом, выступает результатом и системным показателем не только личностно-профессионального, но и индивидуально-профессионального развития индивида [3].

Профессиональную компетентность, таким образом, можно рассматривать и как системное качество деятельности, характеризующее требуемый и реализуемый индивидом уровень ее продуктивности, успешности, и как системное качество ее субъекта, отражающее его возможности достичь и реализовать нормативы деятельности. Из этого следует, что анализ психологического содержания профессиональной компетентности и особенностей ее формирования должен основываться на результатах анализа самой предметной деятельности и ее субъекта, их взаимосвязи и взаимовлияния, формах проявления этой связи, характера развития, методах прогнозирования успешности их взаимной адаптации, что свидетельствует о сложности и многозначности профессиональной компетентности человека как социально-психологического феномена [4].

В обозначенной логике сущность профессиональной компетентности раскрывается в отражении специфической связи субъективной, объективной и интерсубъективной реальностей, представленных в профессиональной сфере. Такое понимание позволяет нам рассматривать структуру профессиональной компетентности в единстве трех взаимосвязанных компонентов - объектного, субъектного, интерсубъектного. Объектный компонент отражает сущность самой деятельности, с которой соотносится субъект, и включает в себя мотив, цель, планирование деятельности, принятие решений, действия. Субъектный компонент характеризует качественно определенный способ саморегуляции, соотнесения внешних и внутренних условий деятельности, направленность, интересы, индивидуально-своеобразные способы решения профессиональных задач, сформированность профессионально важных качеств. Интерсубъектный компонент выражает систему субъективных значений в более общем социокультурном контексте, который, будучи воспринятым представителями профессионального сообщества, детерминирует и регулирует профессиональное поведение и социальное взаимодействие [2].

Все составляющие профессиональной компетентности находятся во взаимодействии, их единство и согласованность определяют ценность компетентности как фактора саморегуляции и важной детерминанты успешной профессиональной деятельности [5].

В своем развитии компетентность претерпевает сложную динамику и может характеризоваться разной полнотой отражения, степенью интегрированности ее составляющих. С мерой выраженности показателей компетентности связано определение уровня сформированности ее как динамического системного образования. По мере приобретения специалистом профессионального опыта в психологическом содержании его профессиональной компетентности будет возрастать целостность, гармоничность, интегрированность компонентов, углубляться осмысление субъективно-личностного содержания, все более расширяться ценностно-смысловой аспект деятельности [1].

Н.В. Харитонова, основываясь на комплексе сформированных у специалиста умений, выделяет:

- проектировочную компетентность - умения, необходимые для определения тактических и стратегических задач через достижение которых реализуется профессиональный процесс;

- информационную и прогностическую компетентность - конструктивные умения композиционного упорядочения знаний;
- организаторскую компетентность - умения руководства деятельностью;
- коммуникативную компетентность - коммуникативные умения воздействия на субъектов профессионального процесса;
- аналитическую компетентность - умения адекватно оценивать уровень собственной деятельности.

Подход Н. В. Харитоновой к классификации видов компетентности представляется логически более точным, так как профессиональная компетентность определяется набором ее компонентов и структурой данной системы. Философское понятие «структуры» определяет эту категорию как форму внутренней организации системы, выступающей как единство устойчивых закономерных взаимосвязей между ее элементами. Профессиональная компетентность может быть структурирована как системная характеристика, состоящая из различных компонентов, состав которых исследователи определяют по-разному (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Г. Первутинский) [4].

Таким образом, существует множество видов компетентности, какие из них составляют содержание профессиональной компетентности, определяется характером профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова И. Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы [Электронный ресурс]. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-vidy-struktura-i-sovremennye-podhody>
2. Бершедова Л.И. Психологическая структура профессиональной компетентности [Электронный ресурс]. Кибер Ленинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-struktura-professionalnoy-kompetentnosti>
3. Вахидова Л.В. Дифференциация компетенций: методика разработки дополнительных профессиональных компетенций [Текст] // Профессиональное образование: Столица. №1, 2017. С. 30-34.
4. Вахидова Л.В., Габитова Э.М. Структура транспрофессиональных компетенций специалистов среднего звена [Текст]// Международный научно-исследовательский журнал INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL // Сборник по результатам XLVII заочной научной конференции International Research Journal №2 (44) 2016 Часть 4 Февраль Екатеринбург С.13-15 ISSN 2303-9868 PRINT ISSN 2227-6017 ONLINE
5. Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Манько Н.Н., Габитова Э.М. Профессиональная самоэффективность специалиста [Текст]. В сб. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / Екатеринбург, 2017. Том Выпуск 10. 483 с. С. 280-289.

© Байтанаева М.А., 2017

УДК 37.378.147

В.Ф. Бахтиярова, канд.пед.наук, доцент
С.М. Габидуллина, преподаватель
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Изменения, происходящие во всех сферах общества, порождают образовательную ситуацию, в которой личность педагога, его профессиональное развитие приобретают особое значение. Активные процессы социальных преобразований требуют

инициативного, творческого педагога, отчетливо видящего смысл и цель своей деятельности, способного к восприятию новых идей и принятию нестандартных решений, к духовно-ценностному преобразованию себя и обучаемых, к самостоятельному самоопределению, к организации образовательного процесса, способствующего жизненной самореализации обучающихся.

В настоящее время активно идет развитие рыночных отношений, увеличивается явление резкого снижения гарантий пожизненной занятости. Такие социальные явления открытой экономики, как уменьшение размеров организации, работа во временных «проектных командах» и реструктуризация грозят изменить жизнь каждого специалиста. Карьера, профессиональное развитие все менее определяются принадлежностью к одной организации. Будущий специалист должен нести самостоятельную ответственность за свою профессиональную пригодность и профессиональное продвижение. Обязанность работодателя состоит лишь в предоставлении сотрудникам благоприятных возможностей для самосовершенствования и саморазвития в профессиональной карьере. Таким образом, возникает проблема научить студентов за время обучения их в учебном заведении умению проектировать свою профессиональную карьеру, понимать, что такое «профессиональная карьера», какие могут быть направления в ней, какие параметры наиболее важны, какие умения и навыки будут необходимы в будущем в их профессиональном становлении.

На наш взгляд, одним из наиболее важных условий развития у студентов умения проектировать индивидуальную профессиональную траекторию является вовлечение в построение индивидуальной образовательной траектории в период обучения в высшем учебном заведении. Если обучающийся научится выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в ходе образовательной деятельности под руководством преподавателя, впоследствии он сможет это делать самостоятельно и пользоваться приобретенной способностью всю жизнь.

В концепции П.В. Сысоева выделяются следующие результаты выстраивания индивидуальной образовательной траектории в процессе обучения: эффективное овладение необходимым материалом, развитие целевых компетенций; формирование представлений обучающегося о его собственной роли в качестве субъекта образовательной деятельности; овладение способами управления своей познавательной деятельностью и удовлетворение образовательных интересов и потребностей; поиск, оценка, отбор, классификация, синтез информации; развитие умений самоконтроля и рефлексии, которые в дальнейшем позволят самостоятельно корректировать обучение по выбранной траектории; развитие умений сотрудничества с участниками проектов [6].

В других исследованиях отмечается, что проектирование индивидуальных образовательных траекторий – это многоплановый процесс, который призван обеспечить развитие самостоятельности и инициативы студента вуза, возможность наиболее полной реализации его личностного и познавательного потенциала в учебном процессе, помочь обрести опыт выбора целей, предстоящей деятельности, самостоятельной организации деятельности, самооценки [3]. Такое обучение позволит в будущем студенту успешно осуществлять профессиональную деятельность в качестве специалиста по выбранному направлению.

Индивидуальную образовательную траекторию можно представить как индивидуальный образовательный путь, который каждый студент выстраивает сам. Путь, который развивает его способности, умения, навыки, направлен на развитие важных профессиональных компетенций.

Так, например, А.В. Хуторской отмечает, что ИОТ – «это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании». Он определяет следующие этапы деятельности ученика: цель – план – деятельность – рефлексия – сопоставление полученных продуктов с целями – самооценка.

Рассмотрев различные определения понятия, можно отметить толкование индивидуальной образовательной траектории, в основном, как формы организации учебной деятельности [5].

В отличие от индивидуальной образовательной траектории индивидуальная профессиональная траектория представляет собой персональный путь реализации личности в профессиональной сфере. Учитывая изменения рынка труда, стремительное развитие знаний, динамику развития информационных технологий можно утверждать, что профессиональному развитию больше присуще черты кривой траектории. Специалисту после окончания вуза постоянно нужно актуализировать свои знания, необходимо стремиться к саморазвитию, изучать новые подходы, осваивать виды деятельности, а иногда и проходить переподготовку.

Необходимость в постоянной рефлексии собственной деятельности, умение ставить цели и находить пути их достижения, стремиться к постоянному саморазвитию – необходимые качества и процессе обучения, и в дальнейшей профессиональной деятельности. Такой факт отмечен и в профессиональном стандарте, где профессиональную карьеру педагога связывают с необходимостью непрерывного профессионального образования для соответствия уровням квалификации [4].

Непрерывность образования рассматривается как успешная самореализация в педагогической сфере, а стремление к готовности ее постоянного повышения – как значимый результат профессионального образования. Непрерывное образование становится не декларированным, а реальным условием самосовершенствования, роста образовательного потенциала личности педагога, как и способность адаптации к рыночным отношениям, как среда, в которой наиболее эффективно формируется профессиональная квалификация, определяющая сознательное участие человека в образовательном процессе в разные периоды жизни [2].

Независимо от того, что проектирование индивидуальной образовательной траектории и проектирование индивидуальной профессиональной траектории – два нетождественных понятия, им присуще одинаковые черты проектирования индивидуального развития.

Первое, на что стоит обратить внимание – субъектная позиция самого студента, так как сейчас на рынке труда востребован специалист со сформированными личностными характеристиками (компетентный специалист), помимо превосходных знаний, профессиональных умений и наличия навыков. Очень важно с самого начала обучения в вузе поставить студента в позицию самостоятельного активного студента, несущего ответственность за свой выбор и результаты учебной деятельности [1]. Вторая черта – рефлексивные умения – умение понимать, оценить себя «со стороны», анализировать свою деятельность, формировать новую, осуществлять поиск затруднений, видеть проблему, выбирать пути и средства их осуществления (решения). И третья – сам процесс проектирования собственной деятельности: умение корректно ставить перед собой цель на основе определения проблем, способность планировать достижение цели, определять задачи, организовывать процесс и подбирать необходимые ресурсы, анализировать и прогнозировать деятельность по достижению цели. Таким образом, студент, научившись проектировать собственный путь в учебной деятельности, сможет, будучи специалистом в определенной сфере, проектировать свое развитие в профессиональной деятельности.

Для того, чтобы научить проектировать собственный, индивидуальный образовательный маршрут, что в дальнейшем ляжет в основу проектирования непрерывного профессионального развития личности будущего специалиста, необходимо создание такой образовательной ситуации, когда студент имеет право самостоятельного выбора цели, скорости обучения, глубины изучения дисциплин, способов оценки, самооценки и презентации результатов обучения и несет персональную ответственность за освоенный образовательный результат. Каждая из изучаемых студентом педагогических дисциплин обладает определенным потенциалом в самоопределении студента в направлениях собственного профессионального развития на основе выявленных затруднений, индивидуальных склонностей, потребностей и интересов.

Таким образом, приобретение опыта построения своей индивидуальной образовательной траектории во время обучения в вузе позволит будущему специалисту выстроить свою индивидуальную профессиональную траекторию, так как, освоив проектирование индивидуального развития в какой-либо одной деятельности (учебной), будущий специалист сможет сделать перенос на другой вид деятельности (профессиональный). Роль преподавателя высшей школы заключается в том, чтобы создать условия для становления субъектности студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтиярова, В.Ф. Теоретические аспекты подготовки учителя как субъекта педагогической деятельности в условиях трансформации профессионального образования [Текст] / А.Т. Арасланова, Р.М. Асадуллин, В.Ф. Бахтиярова, Т.В. Набиева // Сибирский педагогический журнал, 2015. – 6. – С. 58-68.

2. Кузнецова, Т.В. К вопросу рассмотрения профессиональной карьеры педагога через призму профессионального стандарта [Текст] / Кузнецова Т.В. // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. – Москва, 2017. – С. 89-91.

3. Мухаметзянова, Ф.Г., Забирова, Р.В., Вафина, В.Р. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе [Электронный ресурс] Материалы XXII Рязанских педагогических чтений, посвящаются 100-летию РГУ имени С.А. Есенина // Модернизация образования: проблемы и перспективы. Режим доступа: https://elibrary.ru/23899730_68445565. – Дата обращения: 23.10.2017.

4. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]: профессиональный стандарт. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001206728002>. – Дата обращения: 21.09.2017.

5. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – Москва: Моск. гос. ун-т, 2003. – с. 415.

6. Шеманаева, М.А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» [Электронный ресурс]: Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S12. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm>. – Дата обращения: 06.11.2017.

© Габидуллина С.М., Бахтиярова В.Ф., 2017

В.Ф. Бахтиярова, канд.пед.наук, доцент

Г.Р. Юнусова, магистрант БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Пэй Хайинь, магистрант БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа,

Северо-восточный педагогический университет, г. Чанчунь, Китай

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

«Вопрос не в том, хотим мы или нет жить в информационном обществе. Будучи открытой страной и играя заметную роль в международной жизни, мы уже являемся его частью» (из отчета комитета «Информационное общество»).

Проектирование педагогом учебного процесса в информационной образовательной среде в настоящее время требует иных подходов не только к планированию новых образовательных результатов, но и к отбору содержания обучения, методов и форм организации учебного процесса.

В современной жизни компьютеры занимают все большее место. Настоящее и будущее образования неразрывно связано с использованием компьютерных технологий. Не воспользоваться компьютером как одним из важнейших инструментов повышения эффективности образования, значит, на мой взгляд, оторвать процесс обучения от реальностей современного уровня развития общества. Использование компьютерных технологий дает возможность индивидуализации образования, повышения мотивации и эффективности обучения [1, с. 55]. При компьютерной форме обучения сохраняются все основные закономерности учебного процесса, в том числе и дидактические принципы: научности, сознательности, доступности (посильности), активности, систематичности и последовательности, прочности усвоения, наглядности.

Виды учебной деятельности, которые используются в информационной образовательной среде, применяя мультимедийное оборудование, интерактивные доски, разнообразные электронные образовательные ресурсы, образовательные ресурсы Интернета, можно классифицировать по следующим признакам: источнику получения информации и формированию образовательного результата.

Глобальная информатизация общества, формирование новой информационной среды и экономики, основанной на знаниях, объективно предполагают масштабное и качественное обновление системы образования. Перед системой образования встала задача подготовки нового поколения граждан к жизни и деятельности в высокотехнологичном обществе. Одним из важнейших условий этого является переход к информационной образовательной среде на базе средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), так как принципиально новые дидактические возможности этой среды создают условия для реализации инновационных образовательных технологий, обеспечивающих достижение современных образовательных результатов [3, с. 100].

Модернизация отечественного образования обуславливает потребность в развитии профессиональной компетентности преподавателя, отвечающей современным вызовам времени. Педагог был, есть и в обозримом будущем будет ключевой фигурой образовательного процесса, а уровень его профессиональной подготовки и личностные качества остаются приоритетными факторами успеха модернизации образования, результативности использования новых технологий и средств обучения. Анализ практики профессиональной деятельности педагогов показывает, что даже высокий уровень предметно-методической подготовки педагогических кадров не обеспечивает ожидаемого обществом результата. Для реализации новых целей и содержания

образования педагога необходимо готовить к работе в новой информационной образовательной среде [4, с. 221].

Проведенные исследования (Б.С. Беренфельд, К.Л. Бутягина, А.А. Кузнецов, Л.В. Невуева, В.В. Рубцов, Т.А. Сергеева) убедительно показывают, что использование средств ИКТ в рамках традиционной системы обучения не может изменить сам процесс (а отсюда и его результаты) по целевому назначению и переходу к современным видам учебной деятельности. Следовательно, суть проблемы подготовки учителя к эффективной работе в информационной образовательной среде заключается в том, чтобы на основе анализа влияния этой среды на изменение содержания его профессиональной деятельности, целевых установок такой деятельности научить учителя, прежде всего, проектировать учебный процесс, основанный на принципиально новых дидактических возможностях информационной образовательной среды. Именно образовательная среда на базе средств ИКТ способна придать учебному процессу те качества, которые обеспечат достижение востребованных современным обществом образовательных результатов.

Таким образом, новые образовательные результаты могут быть достигнуты только в процессе освоения современных видов учебной деятельности, т.е. в инновационном образовательном процессе, выстроенном в информационной образовательной среде. Использование для построения образовательной среды средств ИКТ существенно расширяет ее интерактивные возможности, намного увеличивает визуализацию учебного материала, делает возможным оперативный контроль и коррекцию результатов учебной деятельности, обеспечивает доступ к новым источникам учебной информации, предоставляет учащимся средства решения учебных и практических задач, формирующих исследовательские, проектировочные умения, творческий характер их деятельности.

Многие годы проектировочный компонент профессиональной деятельности педагога был ограничен рамками типовой учебной программы, логикой построения учебника, последовательностью изложения в нем учебного материала, жесткими методическими рекомендациями, готовым набором учебных задач и т. д. Иначе говоря, проектировочная деятельность учителя сводилась, как правило, к решению частных методических вопросов в рамках предписанного нормативной базой и единой унифицированной средой образовательного процесса [2, с. 151].

В настоящее время ситуация принципиально изменилась. Запросы современного общества к результатам образования, многообразие образовательных систем, право учителя на выбор методов и средств обучения и, наконец, резко возросшие дидактические возможности информационной образовательной среды на базе средств ИКТ поставили перед учителем задачу и обеспечили ему условия для самостоятельного проектирования учебного процесса, отвечающего его методическим потребностям и убеждениям и направленного на достижение современных образовательных результатов. Всё это позволяет нам рассматривать проектировочный компонент как ключевой в профессиональной деятельности современного учителя.

Готовность педагога к эффективной работе в новой информационной образовательной среде имеет два аспекта: во-первых, готовность к оперированию средствами информационных и коммуникационных технологий и, во-вторых, готовность к их применению для совершенствования учебного процесса и достижения современных образовательных результатов.

Анализ практики подготовки педагогов в педагогических вузах показывает, что первая составляющая реализуется, в целом, удовлетворительно. Суть второго компонента готовности состоит в понимании того, что педагогическая эффективность использования средств ИКТ определяется не стремлением повысить эффективность

традиционного образовательного процесса, а тем, что они должны изменить сам образовательный процесс, создать условия для достижения принципиально новых образовательных результатов. Это обуславливает приоритетное место освоения проектировочной деятельности учителя в информационной образовательной среде в числе других компонентов его профессиональной деятельности. Но именно неготовность учителя к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде, основанной на использовании средств ИКТ, является сегодня наиболее слабым звеном в методической подготовке педагога.

При этом целый ряд фундаментальных методических проблем, связанных с подготовкой педагога к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде и выделением проектировочного компонента в профессиональной деятельности педагога в качестве ключевого, остается за пределами интереса исследователей и разработчиков.

Недостаточная разработанность подготовки педагога к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде на базе средств ИКТ обусловлена следующими основными факторами:

- направленность содержания подготовки педагога на использование средств ИКТ в ходе традиционного образовательного процесса, а не образовательного процесса, построенного с ориентацией на дидактические возможности информационной образовательной среды, вследствие чего существенно снижается эффективность такой подготовки;

- опыт, накопленный в этой области, крайне ограничен, и он не стал достоянием массового учителя, следовательно, в процессе освоения нового содержания проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя требуется развитие коммуникативных форм деятельности, направленных, в частности, на оценку, обобщение, распространение и внедрение в практику передового опыта и обоснованных инноваций;

- отсутствие необходимой материально-технической базы, кадровых ресурсов в каждом отдельном образовательном учреждении, что актуализирует проблему интеграции данных ресурсов в формате сетевого взаимодействия таких учреждений как современной организационной формы повышения квалификации педагогов.

Обобщающий анализ содержания этих факторов позволяет утверждать о наличии существенных противоречий, которые определяют основную проблему, исследуемую в нашей работе: несоответствие дидактического потенциала средств ИКТ и информационной образовательной среды, построенной на их основе, и готовности учителей эффективно использовать этот потенциал в силу недостаточной разработанности системы подготовки учителя к проектированию учебного процесса в информационной образовательной среде.

Решить данные противоречия предполагается в ходе исследования влияния педагогических условий на готовность преподавателей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде:

- проектировочный компонент будет рассматриваться как ключевой в профессиональной деятельности современного педагога, определяющий содержание всех других компонентов его деятельности;

- проектировочную деятельность педагога следует строить на основе деятельностного подхода,

- подготовка педагога к работе в информационной образовательной среде будет реализована в условиях реального погружения в квазипрофессиональную педагогическую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

7. Абросимов, А.Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе [Текст] / А.Г. Абросимов. – М.: Образование и информатика, 2004. – 256 с.
8. Агафонова, А.С. Практикум по общей педагогике [Текст]: учебное пособие / А.С. Агафонова. – СПб: Питер, 2003. – 416 с.
9. Агеев, В.Н. Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование [Текст] / В.Н. Агеев, Ю.Г. Древе. – М.: МГПУ, 2003. – 236 с.
10. Бахтиярова, В.Ф. Формирование инновационной образовательной среды колледжа технического профиля на основе программно-проектного подхода [Текст] / В.Ф. Бахтиярова, Н.В. Диденко // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 4 (29). – Ч.2. – С.219-242.

© Бахтиярова В.Ф., Юнусова Г.Р., Пэй Хайинь, 2017

УДК 378

А.В. Бехтерева, *старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии БГМУ, г. Уфа*

УЧЕТ ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАЦИЕНТА В ПРАКТИКЕ ВРАЧА

Глобализация экономики, увеличивающаяся миграция трудовых ресурсов, расширение границ межкультурного взаимодействия приводят в настоящее время к тому, что на приеме у врача оказываются представители различных этносов, национальностей ближнего и дальнего зарубежья, между тем как сама Россия продолжает оставаться многонациональным государством, на территории которого проживает более 170 народов. Профессиональный уровень специалистов медицинского профиля, определяясь в первую очередь профессиональными компетенциями в области естественнонаучных и клинических дисциплин, во многом зависит и от степени владения ими общекультурными компетенциями, предполагающих, кроме прочих, умение доктора владеть культурой общения и взаимопонимания.

Целью освоения дисциплины по выбору «Культура общения и взаимопонимания» в рамках реализации ФГОС ВО является создание у студентов БГМУ базовых знаний по дисциплине в соответствии с общекультурными компетенциями, связанных со способностью и готовностью осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм; соблюдать правила врачебной этики; способностью и готовностью реализовать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности в общении с пациентом; к толерантности.

Один из разделов дисциплины «Культура общения и взаимопонимания» посвящен учету этнографических и национальных особенностей пациентов в профессиональной деятельности врача. Принимая во внимание одну из задач дисциплины по формированию у обучающегося блока знаний о культурных особенностях общения и их проявлении в поведении человека, на практических занятиях, посвященных рассмотрению вопросов, связанных с этнографическими и национальными особенностями субъектов общения, обучающиеся знакомятся с основными этническими и культурологическими особенностями этносов и наций. Происходит усвоение таких понятий, как национальная идентификация, национальный характер, национальные традиции, национально-специфические особенности мышления, а также ментальности как важного этнопсихологического феномена, определяющего духовный мир человека или социальной общности, эпохи или этнокультуры.

Говоря об этнографических особенностях субъектов общения, обучающиеся получают представление о таких явлениях, как этническая самоидентификация,

этническое самосознание. Великий врач Авиценна (Ибн Сина) еще тысячу лет тому назад учил, что «если придать индийцу натуру славянина, то индеец заболит или даже погибнет. То же будет со славянином, если ему придать натуру индийца». Очевидно, что под «натурой» подразумевались национально-этнические особенности, связанные с культурой, национальным характером.

У каждого народа есть определенные нормы поведения, с которыми врач должен быть знаком. Известно немало случаев, когда врач тратит много времени на разговор с пациенткой, пытаясь уговорить ее принять решение, касающееся ее здоровья, не зная, что традиционно в странах Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки окончательное решение остается за супругом. В традиционных мусульманских семьях принято все разговоры и общение с врачом вести главе семьи — мужчине. Женщины не могут самостоятельно обратиться к врачу, не поставив в известность близких людей. На прием к врачу женщина придет или с мужем, или со старшей, уважаемой в роду женщиной. От врача ожидают, что все разговоры он будет вести как бы через посредника. При этом врач должен демонстрировать подчеркнуто вежливое, уважительное отношение к такому «посреднику», не высказывая никаких сомнений по поводу любых его заявлений.

Другой задачей дисциплины является обучение студента использованию коммуникативных навыков в профессиональной практике «во благо пациенту». Обучающиеся знакомятся со способами преодоления барьеров, возникающих в межкультурном общении вследствие непонимания вербальных или невербальных сигналов пространственно-временного действия, затрудняющих интеракцию и мешающих обмену информацией. Одним из важных барьеров, который приходится преодолевать при общении людей разных национальностей, является лингвистический, или языковой, барьер. Поэтому будущим докторам очень важно хорошо знать и использовать в своей практике, в первую очередь русский язык как государственный язык РФ, закрепленный конституционно, а также основные речевые формулы английского языка как средства межкультурной международной коммуникации. В идеале врачи должны владеть навыками устной речи коренных жителей того региона, на территории которого живут и работают.

Предрассудки, стереотипы, предубеждения как детали культурных отличий лежат в основе психологических барьеров, порождающих непонимание социального поведения субъектов общения. Косвенным индикатором наличия барьеров может служить их отражение в сознании участников интеракции. Особенно проявляется это при контактах коммуникантов в условиях жизни, отличной от их привычной среды обитания или проживания в условиях другой этнокультурной среды. Этноцентризм и культурная дистанция формируют восприятие несхожести, неодинаковости, негативных стереотипов, что приводит к конфликтам и барьерам в общении. Незнание национально-психологических особенностей субъектов общения ведет к появлению межнациональных трений и тогда начинает действовать феномен, называемый взаимной отчужденностью, последствиями которой может стать обострение морально-психологического климата в диаде «врач – пациент» и отсутствие взаимопонимания в ходе лечебной деятельности.

Ключевым моментом в овладении студентами представлений об этнографических и национальных особенностях субъектов общения является формирование культуры межнационального и межэтнического общения, включающего в себя как прошлый опыт положительного взаимодействия и сотрудничества народов, так и те традиции, которые формировались в процессе накопления такого опыта. Обучающимся прививается представление о том, что людей, обладающих высокой культурой межнационального и межэтнического общения, отличает интерес к духовным

ценностям своего и других народов и этносов, доброжелательность ко всем без исключения людям, независимо от их этнической или национальной принадлежности, готовность прийти на помощь. Будущим врачам должны быть чужды национальная замкнутость и кичливость, шовинизм и местничество.

Следующей задачей курса является формирование у обучающихся навыков общения и взаимопонимания с больным с учетом этики и деонтологии в зависимости от выявленной патологии. Исходя из контекста понимания данной задачи, следует сказать, что каждый народ адаптирован к тем условиям, в которых он сформировался, а этническая принадлежность пациента может подсказать врачу более вероятный диагноз или более эффективное лекарство.

Когда же врач может и должен выяснять у своего пациента его национальную или этническую принадлежность? Для успешного межкультурного взаимодействия между врачом и пациентом, руководствуясь главным биоэтическим принципом «Не навреди», в своей практической деятельности врач может и должен учитывать этнографические и национальные особенности больного, если в результате высокой миграционной способности современного человека в том или ином регионе Земли появилось заболевание, не характерное для данной местности. Например, существуют заболевания, характерные только для людей определенной национальности, отдельного района проживания. Например, серповидно-клеточная анемия характерна для жителей Африки; талассемия – для жителей побережья Средиземного моря и народов Азербайджана.

На занятиях, посвященных рассматриваемому разделу, обучающиеся готовят и делают доклады о традициях европейской и американской медицины, где огромное внимание уделяется праву пациента знать все, что касается его лечения, в том числе и неблагоприятный диагноз на самых ранних стадиях заболевания. Студенты в ходе дискуссии высказывают иную точку зрения на данную проблему и приводят примеры полярной медицинской культуры. Так, в России, восточных странах и странах Латинской Америки неблагоприятный диагноз или плохой прогноз лечения сообщают сначала членам семьи, которые решают, следует ли информировать об этом больного, когда и как лучше это сделать. Считается, что сообщать больному человеку плохую новость бесчеловечно, это может вызвать дополнительный стресс или привести к преждевременной смерти.

На заключительном этапе занятий совместно с преподавателем обучающиеся делают выводы о том, что в своей профессиональной деятельности врач должен учитывать этнографические и национальные особенности пациентов для успешной межкультурной коммуникации, оказывая внимание к больному независимо от его этнической или национальной принадлежности, быть толерантным к проявлениям национальных особенностей пациентов, при сборе анамнеза и установлении диагноза учитывать привычную для больного среду обитания, методы и способы лечения.

В заключение хотелось бы отметить, что, безусловно, в своей работе российский врач должен одинаково внимательно относиться к пациенту независимо от его этнической или национальной принадлежности. Более того, в статье 1 Этического кодекса российского врача сказано, что врач «обязан быть постоянно готов оказать urgentную медицинскую помощь любому человеку вне зависимости от пола, возраста, расовой и национальной принадлежности пациента, его социального статуса, религиозных и политических убеждений, а также иных немедицинских факторов, включая материальное положение». Однако стремительное вхождение России в мировое сообщество, смешение и перемещение народов и языков, изменение отношений между россиянами и иностранцами, увеличивающаяся миграция трудовых ресурсов, расширение границ межкультурного взаимодействия приводят в настоящее

время к тому, что современный доктор должен понимать, что каждая культура и национальность, включающие в себя традиции, обычаи, отношение к окружающему миру, веру, особые медицинские технологии, методики лечения, взаимоотношения между больным и врачом, обычаи и особенности воспитания, являются их отличительными характеристиками. Особенно необходим учет указанных особенностей пациентов в связи с появлением новых отраслей в медицине, связанных с оказанием паллиативной помощи, реабилитационной медициной и др., когда знания особенностей различных культур и поведенческих моделей больных позволит нынешним студентам – будущим врачам, разработать наиболее эффективный план лечения и установить доверительные отношения с пациентом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баронин, А. С. Этнопсихология [Текст] / А.С. Баронин. – К.: МАУП, 2000. – 116 с.
2. Орлова, Е.В. Проблемы межкультурного общения врача и пациента [Электронный ресурс] // Менеджер здравоохранения. – 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>. – Дата обращения: 22.11.2017.
3. Пашутин, С.Б. Этнические болезни и этнические лекарства [Электронный ресурс]. / Биология. – 2005. - № 6. – Режим доступа: <http://bio.1september.ru>. – Дата обращения: 22.11.2017.
4. Сафьянов, В. И. Этика общения [Текст] / В.И. Сафьянов. – М.: Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. – 164 с.
5. Этический кодекс российского врача. Утвержден 4-й Конференцией Ассоциации врачей России, ноябрь 1994. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.med-pravo.ru/Ethics/EthCodRF.htm>. – Дата обращения: 19.11.2017.

© Бехтерева А.В., 2017

*А.Е. Бижкенова, доктор филол. наук,
профессор ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, г. Астана*

КАЗАХСКИЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Казахстан относится сегодня к динамически развивающимся государствам в мире и приступает к новому этапу своего развития – третьей модернизации, имеющей четкую цель – достижение конкурентоспособности во всех отраслях на уровне мировых держав с учетом новых трендов научно-технического и информационного прогресса. Если говорить о казахстанском образовании, то оно переживает на данный момент период бурного обновления. Интеграционные образовательные процессы требуют формирования стабильного коммуникационного пространства. Поэтому вопросы языковой подготовки граждан значатся сегодня как никогда ранее в числе особо важных и неотложных задач, стоящих перед национальным образованием, ибо они напрямую связаны с прочным развитием государства в целом. Не раз они звучали в обращениях Президента страны к народу Казахстана. «Послание Президента страны народу предусматривает воспитание человека с новой культурой и миссией, владеющего тремя языками (государственным, русским, как языком межнационального согласия и общения, иностранным языком)» [1]. Для развития и функционирования языков выработана Государственная Программа, служащая нормативно-правовой основой для деятельности организаций образования и всех других государственных и частных образовательных структур [2].

Главным стратегическим ориентиром является 2020 год, когда ожидается, что 20% казахстанского общества заговорит на английском языке. Население страны на сегодняшний момент составляет, по отдельным данным, 18 млн. человек. Речь идет примерно о 3,6 млн. человек. Для выполнения этой сложной задачи делается немало. Полиязычное образование внедряется на всех уровнях, начиная с дошкольных учреждений. Так, по данным МОН РК, в республике функционирует сегодня 398 детских садов с полиязычным обучением детей, что составляет свыше 10% от их общего количества [3]. В настоящее время в РК созданы и успешно функционируют 85 школ, ведущие обучение на трех языках – казахском, русском и английском языках. Доля учащихся начальных школ, изучающих английский язык с 1 класса, составила свыше 50% от общего числа учеников, обучающихся в 1-4 классах общеобразовательных школ Казахстана [там же]. Созданы условия для обучения казахстанской молодежи в зарубежных вузах. Сегодня за рубежом обучается свыше 20000 человек, из них 3000 являются обладателями международной стипендии Президента страны «Болашак» в ведущих университетах 37 стран мира. По программам академической мобильности в 2014 году выехали в зарубежные вузы на обучение 1347 студентов бакалавриата и 241 студент магистратуры [там же].

Итак, очевидным становятся факты международной интегративной деятельности в образовании, стремление стать конкурентоспособным игроком на мировой образовательной платформе. Много делается в этом отношении при разработке нормативно-правовых основ образования, переосмыслении целей и задач обновленного содержания и технологий обучения, введения новых форм оценивания с учетом компетентностно-ориентированного, функционального и дифференцированного подходов в обучении и многое другое. В этом, в целом, правильно выбранном направлении развития, важным видится сохранение национальных особенностей образования и бережного отношения к своей культуре и историческим фактам.

В концепции 12-летнего образования в РК [4: 6-7] записано о том, что «Образование как процесс предусматривает приобщение к общечеловеческим и национально-этническим ценностям в процессе социализации как системе взаимодействий человека: с самим собой, с другими людьми (семьей, коллективом), с обществом, с природой, с религией, с культурой (материальной и духовной).

Образование как результат должно отражаться в конкретной модели выпускника всех уровней образования, начиная с начального, основного среднего, высшего и заканчивая послевузовским.

Ценности системы национального образования:

- Родина, семья, отечественная история и настоящее Казахстана – мир развития личности человека как высшей ценности на Земле
- Социальное общение, трудовая деятельность, профессия – условия реализации личности
- Формирование жизненной позиции, развитие способности к выбору жизненного пути - основа самореализации.

Выпускник казахстанской школы как субъект общества и культуры характеризуется:

- знанием языка, истории, культуры своего народа;
- умением коммуникации на родном, государственном и иностранных языках;
- мотивированным и бережным отношением к творческому наследию и современным достижениям и результатам общественно-культурного и научно-технического труда;
- толерантностью в отношениях с окружающими его людьми;
- обладанием навыками современной компьютерно-цифровой грамотности.

Таким образом, неоспоримым является необходимость сохранения и введения в содержание образования национального компонента. Анализ преподавания иностранных языков и используемых учебно-методических материалов свидетельствует о том, что недостаточными являются лексические минимумы именно по казахской культуре и истории. Недостаточность такого рода материалов проявляется в конечном итоге в отсутствии навыков говорения о своей стране, о культуре и истории казахского народа, особенностях национального мировосприятия.

Сегодня мы можем говорить о том, что молодежь нашей страны, хорошо понимает важность знания и практического владения английским и другими иностранными языками, проявляет стремление к их изучению и достаточно мотивированы в ходе обучения. Но, изучая иностранный язык, студент не должен забывать о культурных ценностях своей страны. Он должен быть патриотом и уметь на иностранном языке рассказывать об исторически сложившихся народных традициях, обычаях и ритуалах, которые почитаются и бережно передаются из поколения в поколение.

С целью оказания методического содействия и создания лексико-тематической базы обучения казахским реалиям коллективом ученых и практиков кафедры иностранной филологии ЕНУ им. Л.Н.Гумилева при содействии зарубежных экспертов в течение 2016-2017 годов велась работа над созданием мультилингвального словаря казахских реалий, который был завершен и презентован весной 2017 г. накануне открытия международной выставки ЭКСПО.

Словарь по своему содержанию функционально бинарный – предназначен для использования в преподавании иностранных языков, лингвокультурологических предметов и практики перевода, а также может использоваться в качестве информативного источника в туристической отрасли, которую тоже нашей стране предстоит развивать. Сведения, содержащиеся в данном справочнике, носят культурологический характер и могут быть полезными для всех, в том числе и иностранных обучающихся, кто интересуется историей, культурой и бытом казахского народа.

Словарь начинается с научного обозрения проведенного исследования на русском и английском языках и содержит далее перевод собранных из различных источников казахских реалий на 4 языка – русский, немецкий, французский и английский. Словарь подразделен на тематические подгруппы, что облегчает восприятие и дает более полное описание культурных ценностей и традиций казахского народа. Каждое слово снабжено общепринятой международной транскрипцией, иллюстрировано цветным изображением, имеет подробную интерпретацию на казахском языке, которая затем переведена на русский, немецкий, французский и английский языки.

Цель сбора культурологического материала в более 200 лексических единиц, его классификация и перевод заключалась в попытке описать и представить систему понятий, отражающих специфику казахских культурно-исторических особенностей. Основная задача состояла в создании такого лексикографического источника, который передавал бы неповторимые черты казахского быта, традиций питания, одежды, музыкального искусства и т.д. одновременно на несколько языков мира. Казахские реалии прямо переводить очень трудно, если не сказать, что вообще невозможно в силу отсутствия их аналогов в другом языке. Поэтому единственным способом перевода является фонетическая и семантическая дескрипция, т.е. описание.

Собранный материал удобен для использования, т.к. подразделен на следующие тематические группы: «Человек и общество», «Еда и напитки»; «Праздники, традиции и обряды»; «Жилье, быт»; «Одежда и украшения»; «Музыка, пение и музыкальные инструменты»; «Национальные игры», «Окружающая природа». Собранный материал

не претендует на завершенность, но позволяет определить основные направления и смысловую нагрузку понятий.

В качестве примера, возьмем группу слов из серии «Музыка, пение и музыкальные инструменты». Казахи с незапамятных времен славились своим певческим искусством и особенностями импровизированного вокала и спецификой звучания национальных инструментов. Поэтому неудивительно, что данный понятийный сектор обслуживался и продолжает обслуживаться целым рядом особой лексики. К таковым относятся, к примеру:

- *Домбыра* «национальный двухструнный музыкальный инструмент»
- *Жырау* «древний тип поэта и пения в казахской поэзии»
- *Күй* «музыкальное произведение для домбры»
- *Қобыз* «музыкальный инструмент из двух струн»
- *Айттыс* «импровизированное поэтическое пение соревновательного характера» и др.

При работе над этим тематическим рядом слов на занятиях по иностранному языку можно добавить следующую информацию, которая представит новые сведения в багаж культурологических познаний обучающихся. Так, в практике традиционного музицирования, как пишет С.И. Утегалиева, активно используются народные музыкальные термины, обозначающие тембровые свойства звука. Среди них понятие *қоңыр* (в переводе с казахского языка: «густой, бархатный, певучий, мягкий», а также «приятный для слуха»), используемое по отношению к звуку или голосу (*қоңыр дауыс*), кюю (*қоңыр күй*), настройке музыкального инструмента – домбры, кобыза (*қоңыр бұрау*) [5].

Интересным фактом является, что с понятием *қоңыр* в казахском языке образовано очень много обозначений, например, имен собственных – топонимов («Қоңыр» — село в Алакольском районе Алматинской области Казахстана), спелеонимов (пещера «Қоңыр-Әулие» в Павлодарской области), урбанонимов («Наз Қоңыр» - жилой комплекс в г. Астане), наименований трав («қоңыр»), названий музыкальных произведений (кюй Ашимтая «Қоңыр», кюй Дины Нурпеисовой «Асем Қоңыр», кюй Тулегена Момбекова «Тел Қоңыр»; известных песен «Үш Қоңыр», «Наз Қоңыр», «Ал-Қоңыр», «Қоңыр») названий музыкальных групп («Қоңыр Қаз», «Қоңыр»).

Все вышеприведенные примеры являются всего лишь одним небольшим фрагментом того, что называется концептуальное мировосприятие и языковая картина мира, в данном случае, казахского народа. Добавим, что лексема *қоңыр* имеет и свое прямое номинативное значение – это прилагательное «коричневый», «темный», у которого имеются оттенки – *ақшыл-қоңыр* («свето-коричневый»), *ала-қоңыр* («пестро-коричневый»). Таким образом, *қоңыр* – это полисемантическое понятие, имеющее большой смысловой потенциал, объединяющий звуковые (звук, голос), слуховые (благозвучность) и цветовые (коричневый и оттенки) эстетические мировосприятия и ассоциативные представления, характерные только казахскому народу. Думается, если обучающиеся, получают такие сведения на занятиях, подкрепленные демонстрацией музыкальных инструментов, их звуковым сопровождением, то мотивация выучить иностранную интерпретацию этого материала у них будет достаточно высокой.

Для изучения такого самобытного материала рекомендуется разработка специального лингвокультурологического курса на выбор для студентов разных специальностей на иностранном языке в объеме 2-3-х кредитов с прохождением обязательной языковой практики в школе.

Таким образом, приведенные факты подтверждают наличие возможности использования большого разнообразия не только самого фактологического материала национального характера, но и существование многообразия методик и технологий его

презентации и изучения. В итоге работы – привитие навыков свободной коммуникации на заданную тематику, развитие при этом качеств языковой личности, умеющей говорить о национальной самобытности своего народа и культурно-исторической неповторимости своей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы: <http://www.edu.gov.kz/ru/strategy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-respubliki-kazahstan-na-2011-2020-gody>
2. Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 29 июня 2011 года № 110: <http://prokuror.gov.kz/rus/dokumenty/gosudarstvennyu-yazyk/o-gosudarstvennoy-programme-razvitiya-i-funkcionirovaniya-yazykov-v>
3. Аналитическая записка об исполнении Стратегического плана МОН РК на 2014-2018 годы за 2014 год: <http://www.edu.gov.kz/>
4. Концепция 12-летнего школьного образования. – <https://www.do.ektu.kz/laws/MONRK/17.pdf>
5. Утегалиева С.И. Звуковой мир музыки тюркоязычных народов // <http://cyberleninka.ru/article/n/zvukovoy-mir-muzyki-tyurko-yazychnyh-narodov>
6. Мультилингвальный иллюстрированный словарь казахских реалий. – Астана, 2017.

© Бижкенова А.Е., 2017

Н.А. Богданов, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы г. Уфа

Н.Г. Набиуллина, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы

РОЛЬ СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА И ВЛИЯНИЕ НА ЭТОТ ПРОЦЕСС ФАКТОРА «ИНФОРМАЦИОННЫХ ВОЙН» В МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Высокий уровень общекультурной компетенции необходим будущему педагогу для реализации всех трех глобальных целей образовательного процесса: обучения, воспитания и, особенно, развития учащихся. Она выступает важной характеристикой педагогической культуры учителя, одним из неотъемлемых показателей его профессиональной подготовки. Профессиональный стандарт педагога предусматривает соответствие девяти обязательным уровням общекультурных компетенций (ОК), наиболее значимыми из которых можно выделить:

- ОК-4 Способен понимать значение культуры как формы человеческого бытия и руководствоваться в своей деятельности принципами толерантности, диалога и сотрудничества, готов к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям;

- ОК-5 Способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе и политической организации общества, использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в процессе обучения и в профессиональной деятельности;

- ОК-7 Способен понимать сущность и значение информации в развитии общества, готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления

информацией, в том числе в глобальных компьютерных сетях, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

В ходе учебно-воспитательного процесса особое внимание уделяется именно этим направлениям. Но кроме того, что отражено в различного рода нормативных документах, хотелось бы напомнить ещё об одной, очень важной роли педагогов, как будущих, так и тех, кто сейчас участвует в их подготовке и воспитании – это их роль в сохранении и передачи будущим поколениям национальных культурных и исторических традиций нашего народа. В нашей стране исторически сложилось так, что учителя не только учили людей грамоте, но и сами учились у них, записывая народные обычаи, традиции и предания. Именно благодаря этому многие из них сохранились до наших дней. Почему же сейчас, в эпоху «глобальной информатизации» общества об этой роли учителя не просто забыли, посчитав «несущественной», а планомерно стараются «выдавить» это из основного содержания учебного процесса? Основной акцент делается именно на сформировании компетенций, но не на сохранении самой культуры.

Но только ли структура самого педагогического процесса влияет на формирование этих наиболее важных общекультурных компетенций будущих педагогов? Ведь современный подход к организации процесса воспитания и обучения студентов строится на основании планового подхода, при котором задаётся лишь план получения обучаемым учебной информации, которую он должен найти, обработать и проанализировать самостоятельно. Наиболее приоритетным источником получения такой информации являются ресурсы интернета. Но насколько эти ресурсы достоверны, и каким образом это может повлиять на конечный ожидаемый результат всего учебно – воспитательного процесса?

В средствах массовой информации всё чаще можно услышать заявления известных общественных деятелей, политиков и журналистов, о том, что против нашей страны ведётся самая настоящая «информационная война», и то, что мы эту войну уже давно постепенно проигрываем, сдавая одну позицию за другой. Попробуем разобраться, что же именно сейчас происходит на «полях невидимых сражений».

Во-первых, что именно понимают под словосочетанием «информационная война». Это – интенсивное противоборство в информационном пространстве с целью достижения информационного, психологического и идеологического превосходства, нанесения ущерба информационным системам, процессам и ресурсам, критически важным структурам и средствам коммуникаций (информационно-техническая, сетевая и кибервойна), подрыва политической и социальной систем, а также массовой психологической обработки личного состава войск и населения (информационно-психологическая война).

Термин «информационная война» используется в двух смысловых вариантах:

- в широком смысле – для обозначения противоборства в информационной среде и средствах массовой информации для достижения различных политических целей;
- в узком смысле – как информационные военные действия, военное противоборство в информационной сфере в целях достижения односторонних преимуществ при сборе, обработке и использовании информации на поле боя (в операции, сражении), снижения эффективности соответствующих действий противника.

Как явление появилось как минимум в конце Второй мировой войны, а как понятие стало употребляться в 80-х годах XX века, особенно в США в ходе проведения «холодной войны».

Термин «информационная война», как война 4-го поколения, появился в конце 80-х и очень быстро получил популярность. Так в начале 90-х появляются первые теоретические, а впоследствии и практические работы, где даются разнообразные определения «информационной войны».

Первое серьезное определение термина «информационная война» дается в докладе американской RAND Corporation «Strategic Information Warfare a New Face of War» 1996 года [2]. Согласно ней: «Информационная война — это война в информационном пространстве». То есть уже к существующим на тот момент 3-х военных пространствах (сухопутный, военно-морской и военно-воздушный) добавляется новый — информационный.

Согласно работы «Information Warfare and Security» Е. Деннинга [4]: «Информационная война — это совокупность операций, имеющих целью или эксплуатируют информационные ресурсы». А вот с работой Дж. Стайна «Information Warfare» [5]: «Информационная война — это применение информации для достижения наших национальных целей, то есть национальных целей государства (в данном случае США)».

Наиболее глубокое определение «информационной войны» предложил американский теоретик М. Либицки в своей работе «What Is Information Warfare?» датированной 1995 годом, где он выделил 7 разновидностей информационных войн [6]:

1. Военное противостояние за овладение командно-контрольными функциями;
2. Противоборство разведок и контрразведок;
3. Противоборство в электронной сфере;
4. Психологические операции;
5. Организованные стихийные хакерские атаки на информационные системы;
6. Информационно-экономические войны за контроль над торговлей информационными продуктами и овладение информацией, необходимой для преодоления конкурентов;
7. Кибернетические войны в виртуальном пространстве.

В качестве военно-политической категории, информационная война определяется как совокупность способов воздействия на сознание всех социальных групп государства-противника для искажения или изменения знаний об основных социальных и природных явлениях, как следствие, для ослабления или разрушения основ общества, что создает условия для дезорганизации мер противодействия агрессии.

Включает в себя систему мероприятий, направленных на подрыв морально-психологического состояния населения и личного состава ВС противника, а также на защиту от таких же действий со стороны врага. Информационно-психологическая война с противником сочетается с мерами по укреплению морального духа и патриотизма своих войск и населения.

Основу информационно-психологической войны в современных условиях может составлять подготовка и проведение крупных информационных и психологических операций по специально разработанным планам с определенными целями, главными из которых могут быть:

- ослабление обороноспособности противника, подрыв боеготовности и боеспособности его войск, незыблемости авторитета военного руководства и командного состава, снижение боевой устойчивости личного состава и его моральное разложение, нарушение нормальной работы тыла ВС;
- организация «управляемых кризисов», дискредитация политического руководства противника, инициирование среди населения государства-противника недовольства, беспорядков, панических настроений, а в некоторых случаях гражданской войны;

- сокрытие целей и масштабов войны (прежде всего, захватнической, несправедливой) с целью ослабления антивоенных настроений в своих странах и создания образа врага в лице неприятеля.

Информационная война в мирное время проводится в форме информационного противоборства во всех сферах общественной жизни: в экономике, политике, в социальных отношениях, в сфере духовной жизни и особенно в идеологии. В идеологической сфере ставится задача размыть философские и методологические основы познавательной деятельности народа государства-противника, посеять в его сознании хаос, лишить уверенности в своем будущем, внедрить ложные экономические и нравственные установки. Конечной целью информационного противоборства является завоевание и удержание информационного превосходства – преимущества над противником в области сбора, обработки, распространения информации, а также противодействия соответствующей деятельности противника.

Дезинформация реализуется, как правило, через все виды средств массовой информации в течение длительного времени. Внедрение агентуры влияния в СМИ противоборствующего государства позволяет манипулировать общественным сознанием народа, применять специальные средства его «зомбирования». Основным средством ведения информационной войны являются информационные и психологические операции.

В современных условиях самым основным и влиятельным СМИ является интернет с его поистине глобальными возможностями. Для распространения ложной информации более нет нужды для внедрения агентуры влияния в различные информационные структуры. Для этого вполне достаточно создания соответствующих электронных ресурсов в самом интернете, через которые в нужный момент дозированными порциями можно распространить любую необходимую дезинформацию. Но истинные цели этой войны лежат гораздо глубже, чем просто выброс нужной информации в нужный момент для достижения тех или иных политических или экономических целей. Поскольку ресурсы интернета всё интенсивнее используются для получения всех видов интересующей людей информации, как в познавательных, так и в обучающих целях, этот фактор тоже активно используется для намеренного подмена понятий об основных культурных и исторических ценностях, национальных и религиозных традициях, формировании предвзятого общественного мнения об резонансных событиях, происшествиях и т.п.

Немногие из тех, кто набирает запрос в поисковой строке браузера, задумываются о том, что информация, которую они желают получить, может оказаться умело подготовленной «фальшивкой». Особенно много подобного рода «фальшивок» в последнее время стало появляться в виде «научных статей», посвященных подлинным историческим фактам, национальным культурным традициям и обычаям. В качестве одного из самых ярких подобных примеров, можно привести ряд публикаций, посвященных 150 летней годовщине отмены крепостного права в России 19 февраля 1861 г. В этих научно-популярных публикациях крепостное право в нашей стране полностью отождествлялось с рабством, существовавшим в США до 30 декабря 1862 г. Хотя эти два явления совершенно различны по своей социальной и экономической сути, большая часть опрошенного населения России уже не видит в них никакого различия и с полной уверенностью считает, что крепостных крестьян в массовом порядке продавали, как рабов, на невольничьих рынках.

Подобных примеров можно было привести множество, не позволяет лишь ограниченный объем данной статьи. Но основная суть этой проблемы в другом: каким способом можно противостоять этому информационному натиску, изначально

предназначенному оторвать последующие наши поколения от их исторических корней и традиций национальной культуры?

В рамках обучающего процесса можно предложить следующие основные шаги:

Во-первых, вернуть в процесс обучения большую часть «бумажных» учебников, с каждым годом всё более вытесняемыми оттуда их электронными двойниками.

Во-вторых, больше проводить со студентами массовых культурных мероприятий, направленных на изучение исторических, культурных и национальных традиций.

И в-третьих, уделять особое внимание обучению «культуре» работы с ресурсами самого интернета. Хотя бы объяснить, что не стоит использовать для написания учебных работ и рефератов информацию, полученную от сайтов с «сомнительной» репутацией.

И в заключении, хотелось бы выразить надежду на то, что этой проблеме будет уделено более серьёзное внимание, и будет начата политика активного противодействия этому явлению. В информационной войне, как и в войне реальной, есть только один эффективный метод – это наступление. В данном случае, подобное наступление можно организовать, лишь создавая новые свободные информационные интернет-ресурсы, на которых всегда можно будет найти именно достоверную в научном и политическом плане, учебную и иную информацию. Но было бы наивно считать, что в этой необъявленной войне можно победить путём одного лишь «электронного» противодействия. Не менее эффективными будут и вполне традиционные методы работы с людьми, такие, как проведение фестивалей народного творчества среди студентов, исторических викторин, конкурсов национальных костюмов, исторических реконструкций, «уроков мужества» и многих других методов, которые применялись ещё совсем недавно, но были незаслуженно забыты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Международное право: учебник / Ю. М. Колосов, Э. Из. Кривчикова/ отв. ред. А. Н. Вылегжанина. – М.: Высшее образование, Юрайт-Идат. — 1012 с., 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: rua.pp.ua
2. Strategic information warfare: a new face of war / Roger C. Molander, Andrew S. Riddle, Peter A. Wilson [Электронный ресурс]. – Режим доступа: rand.org
3. Joint Publication 3-13/Information Operations/27 November 1998 Incorporating Change 120 November 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dtic.mil
4. Information Warfare and Security by Dorothy E. Denning Addison-Wesley, December 1998, ISBN: 0201433036
5. The Future of Information Warfare/ Defining [Электронный ресурс]. – Режим доступа: airpower.maxwell.af.mil
6. What Is Information Warfare? Strategic Forum Number 28, May 1995 / Martin C. Libicki, Senior Fellow [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dodccrp.org
7. Information Operation Roadmap [Электронный ресурс]. – Режим доступа: nsarchive.gwu.edu
8. Использованы фрагменты статьи «Информационная война» Ярослава Деркаченко. Институт постинформационного общества.

© Богданов Н.А., Набиуллина Н.Г., 2017

ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы подготовки учащихся к обучению в детской художественной школе (ДХШ). Определяются условия развития творческих способностей в комплексе учебных дисциплин, способствующие более эффективной подготовке учащихся к обучению в ДХШ.

Современное художественное образование – сложный, многоуровневый процесс, первой ступенью которого является детская художественная школа. Она в последующем дает возможность роста и развития художественных способностей, а также формирует основу для профессионального обучения в художественных средних и высших учебных заведениях. В ДХШ формируются основные знания, умения и навыки изобразительной деятельности. Художественная школа – творческая мастерская, в которой каждый ребенок раскрывает свои художественно-творческие способности в изобразительном искусстве.

Методологическую основу ДХШ составляют специальные дисциплины: рисунок, живопись, композиция. В общеобразовательной школе на уроках изобразительного искусства акцент делается на знакомство с основами изобразительной грамоты, видами и жанрами изобразительного искусства. Возникает вопрос, достаточны ли знания, полученные в рамках общеобразовательной школы по изобразительному искусству для обучения в ДХШ. Для поступления в ДХШ требуется определённая подготовка. Ещё одним актуальным вопросом является содержание учебников по ИЗО в общеобразовательной школе. В разных учебниках приводятся свои педагогические достоинства, приёмы и методические находки. В связи с этим, необходима значительная модернизация учебных программ по ИЗО, изучаемых в общеобразовательных школах.

Младший школьный возраст характеризуется богатством эмоциональных переживаний, развитием воображения и логического мышления, стремлением к самостоятельности, появлением устойчивых интересов, любимых занятий и высокой степенью восприимчивости к воспитательным воздействиям педагога. Именно поэтому проблема организации развития творческих способностей младших школьников должна решаться одной из самых первых.

Психологами установлена связь между способностями и знаниями, умениями, навыками выражающаяся в том, что способности формируются и развиваются путем усвоения знаний, умений и навыков, а от способностей в свою очередь зависят легкость и быстрота овладения знаниями, умениями и навыками [6]. Как утверждают авторы, «для развития творческих способностей человека требуется усвоение, а затем применение знаний, навыков и умений, выработанных в ходе общественно-исторической практики». Таким образом, усвоение знаний, умений и навыков является показателем эффективности обучения [2]. Для обучения в ДХШ недостаточно знаний, полученных на уроках изобразительного искусства.

Для поступления в ДХШ уровень развития творческих способностей должен быть не ниже среднего. Но не каждый ребенок достаточно подготовлен. Именно на это направлено обучение в подготовительных группах при ДХШ. В учебный процесс включены такие дисциплины как рисование, аппликация, лепка. Занятия в подготовительных группах ведутся по развивающей программе, где педагог использует

нетрадиционные техники живописи, различные художественные материалы, где каждый учащийся может познакомиться с любым художественным материалом и использовать их в своих творческих работах. На занятиях по рисованию учащиеся познают окружающий внешний мир, происходит эмоциональная оценка поступающей информации, и выражают различными художественными средствами свое представление, эмоционально-эстетическое переживание явлений и предметов окружающей действительности. Занятия по рисованию тесно переплетаются с декоративно-прикладным искусством. В подготовительной группе предусмотрена такая учебная дисциплина, как аппликация, которая включает в себя декоративно-прикладное искусство в более легкой и интересной форме для младшего школьного возраста. На занятиях по аппликации происходит не только визуальное знакомство с окружающим нас миром, богатством различных природных материалов (листья, ветки, шишки и т.д.), текстилем, пряжей и т.д., но и тактильное, учащиеся могут ощутить фактуру материала, сложность и многообразие форм.

Введение в обучение учебной дисциплины как лепка, способствует развитию мелкой моторики рук. Наблюдая за учащимися, поступающими в художественную школу, слабо развита мелкая мускулатура рук, не сформирована координация движения руки. Недоразвитие мелкой моторики влияет на формирование изобразительных навыков. Пальцы рук слабые, неловкие, движения неточные или несогласованные. Для достижения результата необходимо сделать работу по развитию мелкой моторики и координации регулярной, используя различные пластичные материалы, такие как пластилин, глина, соленое тесто. Лепка благоприятно оказывает влияние не только на координацию, моторику, а также на нервную систему, стимулируют зрительное и слуховое восприятие. Развитие навыков мелкой моторики необходимо, так как последующее обучение потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы рисовать.

Возникает вопрос, в какой степени подготовленным должен быть ребенок для обучения в ДХШ? Рассмотрим понятие подготовки и критерии уровня подготовки.

Подготовка – это обучение чему-либо. Создание кем-либо условий для успешного выполнения чего-либо. Накопление достаточного запаса теоретических знаний, практических навыков и т. п. [8].

Подготовка – запас знаний, полученный в процессе обучения чему-либо[9].

Критерии являются важнейшим условием оценивания результатов развития детских художественных способностей и уровня развития эстетического отношения к действительности.

О.Л. Иванова предлагает следующие критерии оценки уровня развития эстетического отношения к действительности:

- 1) интерес к эстетически выразительным объектам действительности, вычленение их с помощью эстетических категорий, своеобразие восприятия произведений искусства;
- 2) проявление эмпатии, чувства сопереживания и сопричастности;
- 3) понимание и оценивание действительности с позиций «хорошо-плохо», «добро-зло»;
- 4) ценностное отношение к продуктам творческой деятельности сверстников;
- 5) уровень развития цветовосприятия;
- 6) способ построения образов восприятия [3].

О.Л. Иванова, наблюдая за тем, как ученик воспринимает действительность, относит его эстетическое отношение к ней к одному из трёх уровней – низкому, среднему и высокому. Для низкого уровня характерно аналитическое восприятие, когда ребёнок выделяет отдельные свойства предметов; целостное впечатление возникает в

результате сложения впечатлений из отдельных предметов и их свойств. Средний уровень отличает обобщённое восприятие, когда ребёнок видит целое как сложение разных частей, выявляя отношение между ними. На высшем уровне ученик демонстрирует целостное видение, в котором соединяются обобщённое и аналитическое восприятие, порождающее образ, развивающийся в ходе рождения замысла [3].

Общепринятыми критериями оценки креативности ученика являются: 1) способность к трансформации «сырой» действительности в художественный образ в конкретном материале; 2) инициативность и самостоятельность; 3) оригинальность замысла; 4) его разработанность; 5) гибкость в его формировании и реализации.

Подготовка учащихся также характеризуется уровнем изобразительных способностей:

- 1) владение карандашом, кистью, владеет ли изобразительными навыками;
- 2) Образное видение (умение наблюдать, замечать характерные признаки, анализировать форму, цвет и сохранять при этом целостное эмоциональное впечатление);
- 3) качество выполняемых действий;
- 4) содержание рисунка;
- 5) проявление самостоятельности в рисунке (требовалась ли помощь взрослого, педагога в процессе рисования);
- б) отношение к процессу и результату рисования.

На основе выделенных показателей охарактеризуем уровни развития творческих способностей младших школьников.

Низкий уровень. У ребенка трудности с выполнением заданий на поиск различных вариантов получения результата; на разработку гипотез и продуцирование оригинальных идей. Образы малоинтересны, не проработаны.

Средний уровень. Ребенок справляется с заданиями на поиск различных вариантов получения результата; на разработку гипотез и продуцирование оригинальных идей, но не стремится к наибольшему их числу и не способен выбрать наиболее удачный вариант решения проблемы. Образы интересны, детализированы.

Высокий уровень. Ребенку легко даются задания на выделение признаков, поиск различных вариантов получения результата, обнаружение и постановку проблем, генерирование большого количества идей, отдаленных ассоциаций, усовершенствование объекта, нахождение его нового использования. Образы необычны, большое внимание к деталям.

Как показывает опыт, знаний, умений и навыков, которые формируются на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе, недостаточны. Для эффективной подготовки учащихся к обучению в ДХШ необходимо более глубокое изучение изобразительной грамоты. Представленные критерии и уровни развития творческих способностей младших школьников являются значимыми для педагогической практики, поскольку могут найти отражение в методических разработках и педагогических условиях эффективного развития творческих способностей учащихся ДХШ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахадуллина Н. Э., Ахадуллин В. Ф. Теория композиции: Иллюстрированное учебно-методическое пособие / Н. Э. Ахадуллина, В. Ф. Ахадуллин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 128 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика – Пресс, 2008. – 536с.

3. Иванова, О. Л. Рисунки, которые нас рисуют. Педагогическая диагностика художественного развития ребёнка / О.Л. Иванова. – СПб, Речь, 2009.

4. Пьянкова Н. И. Изобразительное искусство в современной школе / Н. И. Пьянкова. – М.: Просвещение. 2006. – 176с.

5. Раджабов И. М., Нурудинова А. М. О проблемах обучения изобразительному искусству в современной общеобразовательной школе // Молодой ученый. — 2017. — №14. — С. 647-649.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - М.: Просвещение, 1989. – 712с.

7. Современный толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 3312с.

8. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриев. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 1578с.

9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. Энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов. 1935-1940. (4 т.)

© Булякова Л.У., Хайруллин А.Р., 2017

УДК 376.1-056.264

Э.Н. Валиева, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Е.Р. Мустаева, канд.пед.наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОПТИМИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Фундаментальным исследованием в области изучения онтогенетических закономерностей развития грамматического строя речи у детей является работа А.Н. Гвоздева «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка» (1961), в которой определены этапы овладения русским языком в период дошкольного детства.

В основу формирования правильной устной речи дошкольников положена такая единица речи, как предложение, с учетом закономерностей его синтетического и аналитического развития. А.Н. Гвоздев писал: «Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения. Овладение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов. Именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим выражением» [3].

Формирование речи, в том числе и овладение ее грамматическими компонентами, многосторонне рассматривается и в работах таких авторов как В.В.Виноградова, А.А.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, С.Н.Цейтлин и т.д. [2; 6; 7; 9].

В настоящее время дошкольники с нарушениями речи составляют самую многочисленную группу детей с особенностями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у данной категории детей представлен в трудах Р.Е.Левиной (1960); Р.И.Лалаевой (1980); Т.Б.Филичевой (2000); Г.В.Чиркиной (1998) [8; 5].

Проблема несформированности грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием различного патогенеза рассматривалась в работах Б.М.Гриншпун (1975); Н.С.Жуковой (1994); В.К.Орфинской (1960); С.Н.Шаховской (1964) [8; 4]. Наиболее изученным вопросом являются нарушения морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи. Однако, особую значимость в настоящее время

приобретает описание нарушений синтаксической системы языка у данной категории дошкольников, что объясняется недостаточной изученностью этого вопроса, а также особой роли синтаксиса в процессе речепроизводства.

Основная синтаксическая единица - предложение, являясь моделью конечного продукта процесса продуцирования речевого высказывания, играет важную роль в формировании языковой способности и процессов вербально-логического мышления. В ходе общения ребёнка со взрослыми, а также на основе развития предметной и познавательной деятельности усваиваются основные закономерности языка, происходит овладение основными правилами построения высказывания. В то же время, овладевая предложением, ребёнок получает мощное орудие социального взаимодействия, сотрудничества со взрослыми.

Нарушения синтаксических операций у детей с общим недоразвитием речи проявляются не только в существенном ограничении типов используемых высказываний, но и в отклонении процесса формирования синтаксических конструкций, в расстройстве синтаксических связей. Подобные нарушения существенно затрудняют процесс речевой коммуникации, отрицательно сказываются на формировании познавательной деятельности, препятствуют овладению школьной программой.

В современных условиях развития системы образования остро стоит задача повышения эффективности обучения грамматическим навыкам. У детей с нормальным речевым развитием и при общем недоразвитии формирование синтаксической системы языка происходит в той же последовательности, однако у последних этот процесс наиболее затруднен, часто в речи наблюдаются неправильные формы сочетания слов в предложении, в частности, согласования, управления, примыкания.

На основе данных выводов нами определена проблема исследования «Оптимизация логопедической работы по формированию синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи». Для решения данной проблемы нами разработана модель формирования синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи с учетом трех основных периодов, которые выделены А.Н.Гвоздевым в его исследовании «Вопросы изучения детской речи» [3].

Первый уровень речевого недоразвития, который в логопедии характеризуется как «Отсутствие общеупотребительных словесных средств общения», соотносится с первым периодом усвоения языка, названным А.Н.Гвоздевым «Однословное предложение. Предложение из двух слов-корней».

Второй уровень общего недоразвития речи, который описывается в логопедии как «Начатки фразовой речи», соответствует периоду нормы «Усвоение грамматической структуры предложения».

Третий уровень общего речевого недоразвития, который характеризуется как «Обиходная фразовая речь с пробелами лексико-грамматического и фонетического строя», представляет собой своеобразный вариант в норме периода усвоения ребенком морфологической системы языка.

Одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению является правильная, грамотная речь. Представленная модель логопедического воздействия по формированию синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи используется в качестве вариативной части (20% образовательной программы дошкольной организации) с учетом требований ФГОС дошкольного образования и Адаптированной программы [1].

Модель формирования синтаксической структуры предложения Этапы коррекционной работы

1-й этап - «ОДНОСЛОВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ»

Задачи:

1. Вызывание подражательной речевой деятельности.
2. Расширение объема понимания речи.

Предназначение: для работы с неговорящими детьми.

2-й этап - «ПЕРВЫЕ ФОРМЫ СЛОВ»

Задачи:

1. Научить детей правильно строить двухсловные предложения.
2. Заучить отдельные обиходные словосочетания.
3. Произносить ударный слог слова.
4. Расширение объема понимания

Предназначение: для работы с детьми, у которых появилась возможность соединять два-три, даже четыре аморфных слова.

3-й этап - «ДВУСОСТАВНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ»

Задачи:

1. Грамматически правильно строить предложения.
2. Воспроизводить ритмико-слоговую структуру трехсложных слов.
3. Продолжать работу по различению грамматических форм слов.

Предназначение: для работы с детьми, у которых объем предложения увеличился до 2-3 слов.

4-й этап - «ПРЕДЛОЖЕНИЕ ИЗ НЕСКОЛЬКИХ СЛОВ»

Задачи:

1. Грамматически правильно строить предложения из 3-5 слов.
2. Научить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов.
3. Формирование простейших навыков связной речи.

Предназначение: для работы с детьми, которые могут строить предложения из 3-4

5-й этап - «СЛОЖНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ»

Задачи:

1. Научить детей строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.
 2. Продолжить работу по словоизменению.
 3. Научить согласовывать местоимение и прилагательное с существительным.
- слов.

Предназначение: для работы с детьми, владеющими фразовой речью с проявлениями аграмматизма.

Большинство детей с отклонениями в речевом развитии воспитываются в дошкольных организациях (компенсирующего вида – с 3-4 летнего возраста, в компенсирующих группах – с 5 летнего возраста). Коррекционное воздействие осуществляется, в соответствии с Адаптированной примерной основной образовательной программой для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с учетом ступеней, соответствующих периодизации дошкольного возраста [1].

Реализация данной модели предполагает определенное построение системы коррекционной работы, учитывающей методику поэтапного обучения детей устной речи при ее недоразвитии, описанной Н.С.Жуковой [4].

В основе поэтапного (пять этапов) формирования устной речи лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений. Виды предложений усложняются. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей в норме [3; 1].

На каждом этапе формирования устной речи проводится логопедическая работа с детьми определенного уровня речевого развития. Коррекционное воздействие строится с учетом того, что уже достигнуто ребенком в овладении родным языком самостоятельно или с помощью логопеда. Первый и второй этапы обучения охватывают неговорящих детей 2-4 лет; третий и четвертый этапы обучения для детей со вторым уровнем речевого развития; пятый этап обучения для детей третьего уровня речевого развития.

Таким образом, коррекционное обучение охватывает широкий диапазон речевого развития: начинается с первых «детских слов» и заканчивается развернутой фразовой речью, когда ребенок может самостоятельно выражать свои мысли. Весь практический материал дается с постепенным усложнением.

Представленная модель, ориентированная на периодизацию и этапы, отражает основные закономерности развития речи у детей и говоря словами А.Н. Гвоздева, «она нужна как для учета меняющихся качеств психики в онтогенезе, для разработки дифференцированных приемов воспитания и обогащения ребенка знаниями адекватного уровня, так и для создания системы профилактики» [3].

Обучение построению грамматически оформленных предложений с учетом закономерностей его синтетического и аналитического развития — кульминационный процесс в формировании речи детей при ее недоразвитии, определяющий не только возможности выражения и понимания смысла устной речи в целом, но и дальнейшие успешное овладение навыками письменной речи [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Под.ред. Л.В.Лопатиной. — СПб., ЦДК, 2014. — 448с.
2. Виноградов, В.В. Исследование по русской грамматике [Текст] / В.В.Виноградов. — Москва, Просвещение, 2001. — 235 с.
3. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н.Гвоздев. — Москва, Изд. АПН РСФСР,1961. — 198 с.
4. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева Т.Б., Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова. — Екатеринбург, Изд. ЛИТУР,2004. — 285 с.
5. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И.Лалаева. — СПб.,Союз,2001.—310с.
6. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики[Текст] / А.А. Леонтьев. — Москва, Смысл, 1999. — 287с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии[Текст] / С.Л.Рубинштейн. — СПб., Питер, 2002. — 720 с.
8. Хрестоматия по логопедии (извлечение и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений[Текст]/ Под.ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. — Москва, 1997. — ч.І-ІІ.
9. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи[Текст] / С.Н. Цейтлин.— Москва, Владос, 2012. — 210 с.

© Валиева Э.Н., Мустаева Е.Р., 2017

ГЕНЕЗИС ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

В современном обществе все более ярко проявляются перемены гендерных взаимоотношений, которые являются последствием изменения стереотипов полоролевых идентичностей произошедшие в прошлом веке. Ранее известные нормы стали противоречить происходящему. Перемены, несомненно, имеют и положительное отражение на качестве жизни, но потеря гендерной идентичности ведет к разрушению принципов, норм и нравственности. Такое «прогрессирование» негативно сказывается на семье как ячейке общества. Для того чтобы приостановить эти изменения, либо уменьшить их действие на общественный строй необходимо уделять все большее внимание к гендерному воспитанию уже с малых лет.

Хореография является одним из способов формирования гендерного познания. Обучая танцам, в частности народно-сценическим педагог опирается на культурно-историческое наследие, связывая то или иное движение с традициями и обычаями исполнения, где каждый пол имеет свою манеру.

Последние десятилетия, данная тема стала наиболее интересной для ученых разных отраслей, таких как философия, психология, социология, в том числе и педагогика. Написано немало трудов на тему гендерных отношений восприятие и идентичности, но единой концепции, касаемо гендерного подхода в педагогике нет.

Впервые понятие «гендер»- в переводе с английского языка gender- «род» был введен для обозначения биологической и социальной принадлежности. В процессе эволюции научного знания появилась новая ветка педагогики гендерная педагогика- это раздел изучающий особенности социализации обучения и воспитания мальчиков и девочек [1].

В глоссарии современного образования гендерная педагогика определяется как наука о воспитании и обучении мальчиков и девочек, развитие их гендерного самосознания и ценностных ориентаций, гендерного поведения, реализация в общении и деятельности посредством активного усвоения и воспроизведения социального опыта и культуры [3]. То есть, гендерный подход предполагает направленность педагогических условий, методов, форм, средств на учет половых особенностей личности, с целью развития и нравственного воспитания детей.

Зачатки гендерного подхода в отечественном образовании заложили И. Ф. Богданович, А. А. Ширинский взяв за основу гуманный подход относительно женского пола, вступившись за право на образование для женщин.

Большой вклад в развитие гендерной педагогики внесли революционеры идеалами «новых людей», если до этого в жизни и образовании был патриархальный строй, где женщина принималась лишь как хранительница очага, то после девочки начали полноценное обучение. Н. А. Добролюбов предлагал воспитывать в парнях идейность, справедливость и преданность правде, Н. Г. Чернышевский считал не только мужчины, но и женщины имеют право на образование [9].

К.Д. Ушинский заявил о том, что педагогика должна опираться на психологию, подача материала должна производиться с учетом психолого-возрастных особенностей детей. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили считали обязательным учет психологических особенностей, мальчиков и девочек. Последний из которых вовсе брал за основу воспитания культуру общения полов [5]. Затем исследования

псилого- педагогических условий было приостановлено до появления новых вопросов, требующих внесения изменений в образовательный процесс.

Впервые после долгой паузы в 60-е годы прошлого века в психологии началось изучение половых особенностей Б.Г. Ананьевым, его работы стали фундаментальными знаниями в этой области. За ним последовал И.С. Кон и многие другие [7].

На сегодняшний день в педагогической науке вопросами гендерного подхода занимаются многие ученые педагоги.

Доктор педагогических наук Е.Н. Каменская в своей диссертации выделила три основных принципа специфичных для этого подхода, такие как: 1) принцип эгалитаризма, 2) принцип формирования гендерной идентичности, 3) принцип гендерного равновесия. Эти принципы дают возможность педагогам стать примером гендерного поведения для последующего подражания. Кроме того, в работе выделены основные закономерности гендерного подхода в педагогике, условия реализации и основные методы работы которые могут быть оптимальны [6].

Л.И. Столярчук считает, что гендерное воспитание - это относительно социально контролируемый процесс, в результате которого происходит овладение соответствующими каждому полу умениями и навыками поведения. Выделены основные моменты такие как, создание определенных педагогических условий, с целью развития индивидуальности мальчиков и девочек, во-вторых, это необходимость индивидуального подхода относительно каждого ребенка и оказание помощи в процессе саморегуляции детей [10].

А.В. Мудрик занимается социальной педагогикой, считает, что формирование гендерной идентичности происходит под влиянием различных социальных факторов, в том числе и гендерных стереотипов [8]. То есть, обучаясь в той или иной школе, классе ребенок развивается в определенной общественной сфере. Он получает и воспроизводит знания, которые есть и приняты в нём.

Кроме фундаментальных работ о гендерном подходе в образовании, на сегодняшний день издаются статьи, так или иначе касающиеся этой темы. На наш взгляд действительно всё это имеет положительный отклик в педагогике, но несмотря на это необходимо обоснование гендерного подхода среди множества других подходов в педагогике. Требуется создание единой методологии гендерного подхода в современной педагогической науке, на которую могли бы опираться практикующие педагоги.

Хореография оказываясь на стыке духовной и физической составляющих несет большую смысловую и физическую нагрузку. Для полного и гармоничного развития личности в профессиональных коллективах занятия основываются на дифференцированном и деятельностном подходах [4]. При таком занятии нагрузки как для девочек, так и для мальчиков максимально приравнены и даются в едином характере. Отрицательная сторона таких занятий в том, что индивидуальное развитие минимально. Они направлены на получение быстрой и эффективной результативности группы (класса) в целом.

Формирование гендерной культуры на занятии хореографией предполагает обучение девочек и мальчиков различными методами при изучении одного и того же этюда. Хореографическая деятельность основывается на гендерных особенностях исполнения, сохраняя историко- культурное наследие народа. Под гендерной культурой мы понимаем ценностные ориентации и модели поведения как часть культуры в целом, заключающейся в гендерной компетенции.

Для формирования гендерной культуры младших школьников мы предполагаем создать модель гендерного подхода средствами хореографии. При этом необходимо выявить и экспериментально подтвердить организационно- педагогические условия

реализации модели формирования гендерной культуры у младших школьников средствами народного танца. Разработать диагностический инструментарий по оцениванию уровня сформированности. Все это дает возможность создания дружественной атмосферы в группе, уважительное отношение к одноклассникам или одноклассниками и вовлечение в танцевальную деятельность.

Таким образом, требуется дальнейшие разработки модели формирования гендерной культуры у младших школьников на базе дополнительного образования. Реализация модели будет способствовать улучшению гендерной идентичности среди учащихся, их психико-эмоциональному развитию и улучшению физического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абубикирова Н.И. Что такое «гендер»? [Текст] / Абубикирова Н.И. // Общественные науки и современность, 1996. – С123-125.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. - СПб., 2001.-339 с.
3. Глоссарий современного образования [Текст] / Нар. укр. акад.; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; [сост.: Астахова В. И. и др.] // Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 532 с.
4. Гусев Г.П. Методика преподавания народного танца. Упражнения у станка: Учебное пособие для вузов [Текст] / Г.П.Гусев // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 208с.
5. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. [Текст] / Джурицкий А.Н. // М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
6. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике: диссертация [Текст] / Каменская Е.Н. // Ростов-на-Дону, 2006. - 385 с.
7. Кон, И.С. Дружба [Текст] / И.С. Кон // СПб., 2005. 330 с.
8. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / Под ред. В.А. Сластенина / А.В. Мудрик // М., 2005. - 200 с.
9. Н. Чернышевский. Что делать? [Текст] / Н. Чернышевский // М.: Художественная литература, 1969.
10. Столярчук, Л.И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания [Текст] / Л.И. Столярчук // Волгоград, 1999. - 275 с.

© Валишина Э.Н., Кашапова Л.Н., 2017

УДК 377

Л.В. Вахидова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ВЕДУЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Современное индустриальное общество определяет такие ведущие ценности человеческого бытия как профессиональный успех и реализация себя. Из чего следует, что потребности в достижении, принятии могут быть признаны фундаментальными. Мотивация достижения имеет наибольшее значение при изучении успешности человека в таких сферах жизни, где преобладают ситуации, связанные с деятельностью, ориентированной на определенный результат, который может быть оценен в соответствии с предметными, индивидуальными или социальными нормами.

В настоящее время проблеме самоэффективности человеческой деятельности уделяется все большее внимание, поскольку требуются высокоэффективные специалисты, способные правильно оценить не только свой потенциал и возможности, но и результаты своей профессиональной деятельности. На рынке труда востребованы

профессионалы, отличительной особенностью которых является их характеристика как субъектов профессиональной деятельности, удерживающих ее предметность в многообразии изменяющихся условий и способных к самоактуализации, саморазвитию и самоэффективности. Мотивация достижения является надежным предиктором достижений в школе и вузе, а также успешности в бизнесе и других профессиях.

Подробнее остановимся на концепции самоэффективности, которая была предложена Альбертом Бандурой в конце 1970-х годов и активно развиваемая им в течение последних двадцати лет. Он полагает, что привлекательность результата и вера в позитивный результат недостаточны для запуска мотивации субъекта, помимо этого необходима вера в свои способности, дабы справиться с данным видом деятельности. Самоэффективность заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, выполняя то или другое дело. Бандура считает, что самоэффективность – центральная и важная детерминанта человеческого поведения.

А. Бандура описывает источники, механизмы самоэффективности, ее влияние на мотивационные, когнитивные и эмоциональные процессы, а также на успешность деятельности. Согласно теории Бандуры, существует четыре источника самоэффективности: опыт собственных успехов, наблюдения за чужими достижениями, вербальные убеждения и воспринимаемое эмоциональное состояние. Самым большим влиянием на самоэффективность обладает собственный опыт успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов. Самоэффективность растет также, когда люди наблюдают, как другие успешно справляются с решением различных задач [2].

Бандура А. предположил, что представления о самоэффективности содержат в себе нечто большее, чем просто веру в то, что усилия определяют успех. Самоэффективность понимается как вера индивида в способность справиться с деятельностью, ведущей к достижению некоторого результата. На формирование представлений о самоэффективности оказывают влияние также самооценка субъектом своих знаний, умений, стратегий преодоления стресса. Выделяют уровень, обобщенность и силу самоэффективности. Под обобщенностью понимается перенос представлений о собственной эффективности на другие виды задач. Сила сознаваемой субъектом эффективности измеряется через степень его уверенности в том, что он сможет выполнить данные задачи [3, 5].

Первые исследования самоэффективности были посвящены неудачам в поведенческой саморегуляции, но затем многочисленные исследования были проведены на материале учебной, профессиональной, спортивной деятельности, а также в области социальных (межличностных) отношений. В контексте учебной деятельности исследовались влияния самоэффективности на учебную мотивацию [1, 2].

Альберт Бандура разработал социально-когнитивную теорию, в которой акцентируется внимание на личностных и когнитивных факторах развития человека. Согласно этой теории поведенческая реакция не является автоматическим ответом на внешние раздражители, ответы на стимулы активизируются самим человеком. Бандура ввел понятие промежуточной переменной в традиционную бихевиоральную схему «стимул-реакция», и этим механизмом стали когнитивные процессы личности [2, 4]. В конце 70-х годов XX века в рамках социально-когнитивной теории Альбертом Бандурой была предложена концепция самоэффективности. В 1977 году в статье «Самоэффективность: по направлению к общей теории изменения поведения» Бандура впервые ввел понятие самоэффективности, которое было определено следующим образом: «Ожидание эффективности представляет собой убеждение в том, что индивидуум способен успешно осуществлять поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов» [2]. Понятия «ожидание эффективности» и «ожидание

результатов» были разведены, так как, по мнению А. Бандуры, человек может знать, что за выполнением некоторых действий следует определенный результат, но при этом не верить в свои способности выполнить данные действия.

Центральным моментом концепции самоэффективности стала идея о том, что вера в свою способность справиться с определенным видом деятельности является необходимым мотивационным условием. Бандура считает, что привлекательность результата и ожидание успеха не достаточны для запуска мотивации субъекта. Ключевой детерминантой является самоэффективность, определяемая как суждение людей о своих способностях организовать и выполнить цепи действий, требуемые для достижения установленных заранее типов результатов деятельности. В своей теории А. Бандура выделил три свойства самоэффективности, определяющие ее влияние на поведение: 1. Уровень. Описывает представления человека о своей способности справиться с одной и той же деятельностью при разных степенях ее сложности. Например, ученик может решить одно уравнение, но не справляется с системой двух уравнений. 2. Сила. Характеризует степень уверенности человека в том, что он может справиться с той или иной деятельностью, выполнить стоящие перед ним задачи. Сила проявляется также в устойчивости своей уверенности в собственную эффективность, несмотря на негативный прошлый опыт. По мнению Бандуры, слабые ожидания эффективности исчезнут в случае неуспеха, тогда как сильная самоэффективность стимулирует продолжение деятельности, несмотря на возникшие трудности.

3. Обобщенность (широта). Показывает, как переносятся убеждения в собственной эффективности, сформированной в одной сфере деятельности, на другие. Альберт Бандура выделяет три уровня обобщенности: узкий (характеризует самоэффективность в конкретном задании и в конкретных условиях), средний (в совокупности заданий из одной сферы деятельности), глобальный (характеризует убеждение в личной эффективности независимо от области деятельности и ситуации). Соответственно самоэффективность может различаться в разных видах деятельности, поэтому измерение обобщенной личностной эффективности не предсказывает уровень достижений в конкретных видах деятельности. Исследования, проводимые А. Бандурой и его коллегами, позволили выделить шесть основных характеристик самоэффективности как личностного конструкта:

- самоэффективность – оценка собственной способности справиться с определенными задачами, а не личностная черта;

- представление о самоэффективности – частная, специфическая, а не глобальная характеристика индивида, она не связана с оценкой собственной личности, как, например, самоуважение, а отражает уверенность индивида справиться с конкретными задачами;

- самоэффективность зависит от контекста деятельности, поэтому многие факторы могут оказать влияние на деятельность субъекта, а, следовательно, и на его чувство самоэффективности;

- при измерении самоэффективности используются критерии мастерства и компетентности, а не нормативные или другие сравнительные характеристики;

- самоэффективность является ожиданием личного мастерства в решении будущих задач, поэтому самоэффективность измеряется до того, как человек начинает выполнять какую-нибудь деятельность;

- самоэффективность понимается как суждение о действиях, которые человек может совершить, вне зависимости от того значения, которое он им придает. Самоэффективность формируется в течение жизни под воздействием различных факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А.Г. Асмолов. - М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2007. - 528 с.
2. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] / А. Бандура. - СПб.: Евразия, 2000. - 320 с.
3. Вахидова Л.В., Штейнберг В.Э. Персонифицированная информационно-образовательная среда и самоэффективность специалиста [Текст]. В сб. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / Екатеринбург, 2017. Том Выпуск 9. 483 с. С. 280-289.
4. Краснорядцева О.М., Кабрин В.И., Муравьева О.И., Подойницина М.А., Чучалова О.Н. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учеб. Пособие [Текст]. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014. – 274 с.
5. Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Манько Н.Н., Габитова Э.М. Профессиональная самоэффективность специалиста. В сб. Понятийный аппарат педагогики и образования [Электронный ресурс]: коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова; Уральский государственный педагогический университет. – Вып. 10. – Электр. дан. – Екатеринбург [б. и.], 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 193-206.

© Вахидова Л.В., 2017

УДК- 37

Л.Д.Вильданова, Э.Р.Фазлыева, С.М.Чистякова,
учителя социально-гуманитарного цикла МБОУ гимназия с.Месягутово
ОПРОС В СТРУКТУРЕ ОБУЧЕНИЯ ПО ФГОС

Можно ли стать хорошим учителем? Да, можно, если Вы любите детей. Педагогическому мастерству учатся, как учатся искусству музыканта, хирурга, летчика, сталеваара, даже если у Вас есть талант.

Что для этого нужно?

Прежде всего знать предмет. Физик знает физику, математик – математику, литератор - литературу. Но этого мало. Чтобы успешно преподавать, необходимо овладеть приемами преподавания: методами объяснения, спрашивания, организации самостоятельной работы учащихся. Но и этого мало. Учитель воспитывает. И хотя каждый человек от природы – воспитатель, учителю необходимо овладеть методами педагогического воздействия, приемами работы с коллективом и отдельными учащимися, отлично знать психологию.

Специфика работы учителя такова, что основное зависит не только от знаний предмета и методов работы, но и от личности учителя.

Как бы ни старался учитель, если ученики не работают, не трудятся – процесса познания нет. И, наоборот, усвоения быть не может, если слабо, неумело действует учитель. Обучение как руководство предполагает преподнесение, сообщения учителем определенных знаний и управление процессом их овладения всеми школьниками.

Опрос – это первая проверка знаний, важнейший вид упражнения. Пока еще многие учителя под опросом понимают лишь индивидуальный опрос с вызовом ученика к доске. Ученику предлагается довольно объемный вопрос и ряд дополнительных. После ответа начинается обсуждение. Слов нет, индивидуальный опрос – важнейший вид контроля.

Пора решительно отойти от традиционной схемы, привычного шаблона, при котором урок и организуемый в его структуре опрос строится обычно так, что книга всего лишь вспомогательное средство, она не основной источник знаний и средство познания. Такое обращение с учебником в обучении, в частности при опросе, происходит еще и потому, что по своему содержанию и форме он чаще всего представляет собою бесстрастное хранилище информации.

Традиционный учебник, как правило, не организует и даже не планирует такую деятельность учеников, при которой теоретические знания усваивались бы в тесной увязке со способами их практического применения с формированием умений.

Таким образом, взаимодействие учителя, учеников и учебников на обычном сегодняшнем уроке и организуемом в его структуре опросе воспитывает пассивное отношение к учебе, интеллектуальное иждивенчество.

Важно воспитывать у учащегося потребность самим двигаться вперед в познании, развивать стремление к расширению и углублению полученных знаний и подготавливать их к получению новых знаний. Исследования показали, что формирование самостоятельности- длительный процесс, его нельзя решить формально, искусственно, путем призывов и резких специальных заданий, речь идет о систематической работе на каждом уроке. Обратная связь: ответы учащихся, практические работы, работа с учебником, решение задач и т.д.- это разные формы учебной деятельности детей, способствующие их вовлечению в самостоятельный поиск, мыслительные операции обеспечивают выработку навыков и привычек активного усвоения знаний. Только интеллектуальная активность школьников обеспечивает владение не только суммой знаний, но и способами действий по их осмыслению и применению.

Задача учителя – найти и развить такие формы учебной работы, которые объединили бы учителя и учащихся в один творческий коллектив, повысили роль самостоятельной деятельности учащихся во всем процессе учебной работы. Руководящая роль учителя при этом приобретает еще большую значимость.

Мы выделяем три основных элемента качества знаний: полнота и глубина усвоения фактического материала по теме; осознанность, гибкость и конкретность в толковании материала; действенность знаний, умение применять знания на практике. Полнота знаний предполагает возможность их творческого применения. Глубина знаний - это совокупность осознанных учащимися существенных связей между элементами, составными частями темы и ранее пройденным материалом, это система знаний. Гибкость знаний проявляется в готовности учащегося к самостоятельному, осознанному толкованию материала. Вершина знаний – это их применение.

Что должны знать и уметь учащиеся? В государственном стандарте общего образования предусматривается: владение базовыми понятиями; знание теорий, концепций, законов и закономерностей основ наук; умение применять нужные знания на практике при решении познавательных и практических задач; владение технологией непрерывного образования.

ФГОС несколько изменил обучение, приоритетная роль теперь отводится деятельности учащихся. В структуре ФГОС предложена новая классификация типов уроков, а формы проведения выбираются свободно. Каждую форму урока можно интерпретировать для любого типа урока по ФГОС. На основе новых требований к уровню представления учебного материала и обязательной подготовке ученика разрабатывается система заданий, служащих инструментом для опроса, контроля и оценки уровня подготовки школьников. Таков заказ школе, таковы требования, предъявляемые к уровню образованности ее выпускников.

Исследования современных психологов и дидактиков показывают: эффективность и качество работы ученика на уроке тем выше, чем лучше организована и обеспечена его самостоятельная познавательная деятельность в ходе опроса. Вот почему так важно, чтобы уже на уроке в процессе опроса интенсивно формировался у школьника «инструмент мышления».

Качество урока, а, следовательно, и обучающий эффект опроса имеет большую амплитуду колебания. Ведь хороший урок, как правило, всегда отличается тем, что насыщен многообразием учебных ситуаций опроса. Он вызывает у ребят множество вопросов, сомнений, удивление и восторг, горячие споры, а порой настороженность и недоверие. Все это не только помогает ученикам понять то, что изучается и исследуется, но одновременно наталкивает их на то, что они не понимают, учиться формулировать вопросы, намечать пути преодоления непознанного. Так рождаются при опросе в самом учении драгоценные моменты, которые подводят молодежь к поискам, догадкам, озарениям и радости открытий. Именно в этом плане опрос выступает как средство обучения.

В МБОУ гимназия с. Месягутово в копилке учителей разных ШМО можно найти различные интересные и полезные формы опроса.

1. «Лист достижений и успеха». В листе перечислены базовые вопросы, ответы на которые должен знать каждый ученик по данной теме.

Лист достижений и успеха создается заранее, до объяснения новой темы. По мере объяснений и работы на уроках, учащиеся составляют ответы на вопросы. Опрос по базовым листам удобно проводить во время завершающего практического урока по теме. Это может быть как фронтальный, так и индивидуальный опрос.

2. «Снежный ком» используется, когда нужно дать развернутый ответ. Эффективен при закреплении новой темы. Один ученик начинает отвечать – другие дополняют.

3. Тестовый опрос. Проводится на этапе закрепления новой темы или во время проверки домашнего задания. Учащиеся должны выбрать один верный ответ из нескольких вариантов. При этом важно обосновать свой выбор. Для мотивации или чтобы побудить к дискуссии, учитель может защищать неверный ответ.

4. Аудио опрос. Ответ ученика записывается, потом ему дают послушать. В этом и заключается цель – дать послушать себя со стороны. Прием используется для развития устной речи, при обучении навыкам логического изложения.

5. «Спроси у друга» – один из самых сложно контролируемых. Однако именно такой вид опроса лучше всего отвечает нормативам ФГОС. Учащиеся работают в парах, опрашивая друг друга по заранее составленным вопросам и выставляя оценки по заранее определенным критериям.

6. Индивидуальный опрос, или опрос у доски – эффективный прием для развития устной речи. Предполагает обстоятельный опрос одного ученика, максимально глубокую оценку его знаний и умений.

7. «Репортаж» – еще одна разновидность индивидуального опроса. Но в роли опрашивающих выступают сами ученики. Они заранее составляют вопросы по теме. Во время урока вызывается один ученик, который будет играть роль интервьюируемого. Остальные выступают в роли журналистов и опрашивают ученика.

8. «Сосуд вопросов». Суть приема в том, что учащиеся учатся сами составлять вопросы. Учитель предлагает три шапки. В первую складываются вопросы по тексту учебника. Например, если это урок литературы – то вопросы по тексту произведения.

9. «Частички». Ученику предлагается текст, например, определения термина. Но часть текста закрыта листом с вырезанными окошками, сквозь которые видны лишь отдельные слова. По ним ученик должен восстановить или пересказать близко к тексту само правило или определение.

10. «Найди пару». Ученику предлагается лист, разделенный на две части. В одной из них – вопросы по теме, в другой части листа – ответы. Задача: подобрать правильный ответ для каждого вопроса.

11. «Мозговой штурм». Подготавливаются вопросы, требующие лаконичных ответов или на которые можно ответить однозначно «да» или «нет».

12. «Аплодисменты». Прием прост в применении и используется, когда нужно проверить базовые знания по теме. Учитель перечисляет термины, имена, названия и т.д. – то, что связано с темой. Задача учеников – хлопнуть в ладоши, когда произносится верный ответ.

13. «Воминг-ап». Проводится в начале урока и позволяет не только освежить в памяти пройденные темы, но и подготовить учащихся к восприятию нового материала. Для разминки подбираются базовые вопросы, требующие лаконичных ответов. Проводится в быстром темпе.

14. «Правда или ложь». Принцип ее знаком каждому, но данная игра позволяет не только проверить знания учащихся по теме, но и акцентировать внимание на построении логических цепочек.

Учитель задумывает слово. Например, известная историческая личность. Учащиеся задают вопросы, на которые можно отвечать только «Да» или «Нет».

16. «Верно-неверно». Суть опроса заключается в том, что из предложенных учителем выражений учащиеся выбирают лишь правильные. Очень эффективный прием при проверке домашнего задания или при повторении пройденного материала.

17. «Слабое звено». На экран выводятся предложения. Задача учащихся: составить логическую цепочку. Предложения можно заменить картинками.

Устный опрос необходим для проверки усвоения теоретического материала, умения раскрывать внутреннюю сущность явлений. Умение применять на практике усвоенные знания проверяются при письменном опросе. При организации опроса на уроке необходимо планировать занятость всех учащихся во время устного опроса, письменного индивидуального опроса. Навыки восприятия речи крайне важно воспитывать у учеников. Следует обучать детей давать аргументированную оценку ответа товарища. Важно предварительно поставить перед школьниками задачу, дающую направление их внимания.

Такие задачи заставляют каждого ученика включаться в мыслительную деятельность, дисциплинируют его, вырабатывают устойчивую привычку выслушивать отвечающих одноклассников или объяснения учителя.

На наш взгляд на уроках учителю необходимо постоянно знать степень усвоения лингвистического материала школьниками. Поэтому на каждом уроке желательно максимально использовать различные виды опроса. В меньшей степени – фронтальный, в тех случаях, когда необходимо выяснить уровень понимания домашнего текста, при лингвистическом анализе текста. В большей степени – индивидуальный, устный или письменный. Причем письменный опрос чаще бывает дифференцированным: тексты с заданием различной сложности, разноуровневые карточки, перфокарты с грамматическим, фонетическим и орфографическим заданием.

Для обучения самоанализу и самооценке лучше строить устный опрос так, чтобы мои ученики могли проанализировать свой ответ или ответ одноклассника. Это, во-первых, позволяет проверить уровень усвоения материала теми учащимися, которые не задействованы в устном опросе, а, во-вторых, составить объективную картину реального уровня понимания и усвоения материала всем классом или обучающейся группой.

Рассмотренные формы опроса приводят к резкому увеличению времени на проговаривание материала, что способствует не только развитию речи ребят, но и

глубокому осмыслению и усвоению материала, который потом легко применяется при решении задач, выполнении лабораторных и практических работ.

Нет педагогической панацеи. Нет одного «самого главного» приема. Только поддерживая друг друга, приемы дают положительный эффект. Терпение и постепенность! Каждый новый прием необходимо отрабатывать до автоматизма, чтобы он стал инструментом учителя. Высший пилотаж урока - это увлеченная работа учеников. Интерес побеждает все.

Переход на новую методическую основу всегда связан с рядом трудностей, особенно для опытного педагога, много лет проработавшего по своей системе. Предвидеть все трудности, которые ждут учителя в начале работы, практически невозможно. Вначале у учителя, конечно же, значительно прибавится работы. Во-первых, повысится его активность на уроке. Придется проверять работы каждого ученика после каждого урока, общаться с каждым учеником на каждом уроке, вести ведомость открытого учета знаний и многое другое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутенко И.А. «Анкетный опрос как общение социолога с респондентом», Москва, 1989.
2. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. «Как провести социологическое исследование» Москва, Политиздат, 1990.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. — 2-е изд., доп. — СПб.: Питер, 2002.
4. Лекции по методике конкретных социологических исследований. Москва, 1972.
5. Маслова О.М. «К вопросу о проектировании социологических анкет» // Социс, 1981. – №1.
6. Никандров В.В. Вербально-коммуникативные методы в психологии. – СПб.: Речь, 2002.
7. Ноэль Э. «Массовые опросы». – Москва, 1978.
8. Носс И.Н. Руководство по психодиагностике/И.Н. Носс. – М.: Издательство Института психологии, 2005.
9. Павленок П. Д. Краткий словарь по социологии. – Москва, ИНФА, 2000.
10. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. «Опрос как средство обучения». –Москва, 1999.
11. При подготовке данной работы были использованы материалы с сайтов: <http://www.referat.ru> и <http://www.bankreferatov.ru>

© Вильданова Л.Д., Фазлыева Э.Р., Чистякова С.М., 2017

УДК 373.5.016

Р.Ф. Габбасов, аспирант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

И.В. Сергиенко, доктор. пед. наук, профессор

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРОДУКТЫ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

На сегодняшний день в системе электронного образования каждый педагог должен владеть системой умений и навыков создания мультимедийных учебных продуктов, которые он будет применять на своих уроках. Для чего? Для того, чтобы вызвать интерес у учащихся, повысить их мотивацию к изучению учебного предмета и

позволить тем ученикам, которые не смогли прийти на урок по каким-либо причинам, изучить материалы урока самостоятельно и т.д. Также это актуально для талантливых, одаренных детей, так как информационно-образовательная среда способствует реализации принципа индивидуализации обучения, в котором нуждается одаренный школьник.

Универсальных, готовых мультимедийных учебных продуктов нет. Материалы, которые присутствуют на просторах Интернета, не всегда подходят нам по ряду причин: разные учебники, по которым занимаются дети, разные программы, разная глубина изучения предмета, разные дети и, соответственно, разные потребности и возможности учеников. В сети Интернет опубликовано множество готовых электронных ресурсов качество реализации и содержание, многих из которых крайне сомнительно. Для того чтобы учитель смог реализовать свои идеи, создать контент, который, по его мнению, является наиболее качественным и подходящим для учеников, он должен уметь создавать сам.

Для организации учебного процесса, максимально отвечающего требованиям образовательных стандартов, современная школа должна иметь мультимедийный контент по всем учебным предметам, позволяющий педагогическому коллективу реализовывать современные активные, деятельностные, индивидуализированные формы обучения.

Организация урока с использованием мультимедийных учебных продуктов, использование графических иллюстраций, видео, аудио сопровождения, моделирование в динамике реальных ситуаций позволяют вовлечь учеников в активный процесс обучения и делает процесс изучения материалов более глубоким и всесторонним.

Огромное преимущество мультимедийных учебных продуктов заключается в его интерактивности, то есть позволяет поддерживать обратную связь с учеником.

Создание мультимедийных учебных продуктов вызывает большой интерес в основном у преподавателей информатики. Однако для большинства преподавателей создание собственных мультимедийных учебных продуктов по своим предметам вызывает большие затруднения. Это объясняется недостаточной IT-квалификацией учителей.

По нашему мнению, создавать мультимедийные учебные продукты необходимо с использованием инструментальных средств общего назначения – а именно при помощи программы Microsoft PowerPoint входящей в состав пакет офисных приложений Microsoft Office и программы iSpring Suite. Плюсы программы Microsoft PowerPoint заключаются в том, что она не требует специальных знаний в области использования баз данных и программирования. Обладает удобным интерфейсом и пользуется популярностью у преподавателей. Многие преподаватели уже собрали свой «банк» презентаций, которые они успешно используют в ходе урока. Программное обеспечение iSpring Suite интегрировано в Microsoft PowerPoint, что позволяет расширить инструментарий преподавателя по созданию мультимедийных учебных продуктов.

iSpring Suite – это полный пакет инструментов для создания электронных курсов. Данное программное обеспечение привлекает тем, что для создания мультимедийных учебных продуктов преподаватель может использовать ранее подготовленную им презентацию, которую он успешно использовал на своих уроках. Удобство также вызывает то, что инструменты iSpring устанавливаются в формате надстройки для PowerPoint и становятся доступны в дополнительной вкладке и у преподавателя нет необходимости пользоваться несколькими программными средствами – «Все находится в одном месте».

Огромным преимуществом использования данного программного продукта является возможность создания интерактивных тестов для проверки знаний обучающихся. Многие преподаватели создавали тесты непосредственно в программе PowerPoint при помощи гиперссылок. Но их для их реализации преподавателю приходилось создавать огромное количество дополнительных слайдов и настраивать вручную гиперссылки, что отнимало очень много времени и сил. Инструмент iSpring quizmaker позволяет облегчить создание тестовых заданий и предоставляет возможность автоматического подсчета баллов.

При помощи всех описанных выше программных средств преподаватель может создать мультимедийный учебный продукт «Слайд-урок». Данный вид мультимедийного учебного продукта может использоваться как для сопровождения урока, так и для самостоятельного изучения темы школьниками. Слайд-урок состоит из информационных блоков, контрольных точек и интерактивных модулей.

Структура слайд-урока представлена в формате интерактивного тренинга, предусматривающего наличие контрольных тестовых заданий после каждого информационного блока. Успешное выполнение которого позволит перейти на следующий информационный блок. В случае неудачного прохождения теста обучающийся будет автоматически возвращен на предыдущий информационный блок, где ему будет предложено повторно ознакомиться с теоретическим материалом.

Слайд-урок может использоваться в педагогической деятельности в качестве мультимедийного учебного продукта, обогащающего учебный процесс, повышающего его качество, развивающего интерактивные и инновационные формы обучения.

Слайд-урок может применяться как интерактивное дополнение для совершенствования современного традиционного школьного урока во время его проведения как для группового, так и для индивидуального режима обучения «24/7».

На сегодняшний день существует большое количество мультимедийных учебных продуктов, которые можно создавать и внедрять в образовательную деятельность. Применение мультимедийных учебных продуктов является необходимым условием формирования современного педагога и современного учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конструирование современного школьного урока в системе бимодального обучения: «Слайд-урок» [Текст]: учеб.-метод. пособие / И.В. Сергиенко, Н.С. Сытина, Н.А. Барина, Р.Ф. Габбасов – Уфа: Изд-во, БГПУ, 2017. – 164с.

2. Зарипова Н.Ж., Зарипова М.Ж. Использование программы iSpring Suite при создании мультимедийных электронных учебных пособий // Гаудеамус. 2014. №2 (24). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-programmy-ispring-suite-pri-sozdanii-multimediynyh-elektronnyh-uchebnyh-posobiy> (дата обращения: 24.11.2017).

© Габбасов Р.Ф., Сергиенко И.В., 2017

УДК 004.023

Т.С. Гаврилова, Р.Р. Галина, А.Н. Михайлова,
студенты БГПУ имени М. Акмуллы, г. Уфа
А.С. Филиппова, *доктор техн. наук, профессор*
БГПУ имени М. Акмуллы, г. Уфа

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВОЛЮЦИОННОГО АЛГОРИТМА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРИКЛАДНЫЕ МЕТОДЫ ОПТИМИЗАЦИИ»

Современное образование активно использует информационные технологии на всех уровнях обучения студентов. В данной статье описан подход с использованием

программного продукта, разработанного авторами, для изучения студентами раздела дисциплины «Прикладные методы оптимизации». Предлагаемый программный продукт необходим для проведения студентами исследования и анализа алгоритмов локального поиска оптимума на примере задачи коммивояжера и маршрутизации транспорта.

В настоящее время при решении прикладных задач оптимизации наибольший интерес приобретают методы локального поиска решений в том числе эволюционные алгоритмы, которые основаны на вероятностных параметрах. Подобные алгоритмы, могут дать различные результаты при решении одного и того же набора исходных данных. В работу этих алгоритмов заложен элемент случайности. Ярким примером случайных методов являются эволюционные и генетические алгоритмы [1]. Их работа заключается в случайном формировании множества допустимых решений и выбора из них наилучшего. Затем, на следующей итерации, строится новое множество, лучшее решение из которого сравнивается с первым, и т.д.

Для изучения основных свойств современных инструментальных средств при решении прикладных задач оптимизации разрабатывается следующий программный модуль на примере решения классической задачи оптимизации. Задача маршрутизации транспорта с учетом грузоподъемности имеет широкое практическое применение, например, при расчете количества единиц транспорта, необходимого для обеспечения грузопотоков, при определении рациональных маршрутов движения, а также для сокращения затрат на транспортировку. Разработка эффективных алгоритмов решения задач маршрутизации транспорта, учитывающие различные условия и ограничения позволяет рационально использовать ресурсы и оптимизировать расходы транспортной логистики. Кроме использования подобных алгоритмов в процессе обучения надо отметить и практическую целесообразность для включения подобных алгоритмов в интеллектуальные транспортные и телекоммуникационных систем. С точки зрения реальной жизни использование эффективных алгоритмов оптимизации для решения задач маршрутизации транспорта является актуальным вопросом, и составляет одно из направлений стратегии научно-технологического развития РФ [2].

Как правило, практические оптимизационные задачи маршрутизации, в том числе и задача коммивояжера, характеризуются большим объемом информации соответствующей транспортной сети и для расчета маршрутов минимальной длины в режиме реального времени не удобно использовать точные оптимизационные алгоритмы, т.к. время расчета может занять несколько часов [3]. А эволюционные алгоритмы хорошо себя зарекомендовали с точки зрения скорости и качества решения [4]. Для изучения основных свойств и расчетов предлагается использовать эффективные и быстрые модификации эволюционного алгоритма. Основными этапами алгоритма являются инициализация (создание начальной популяции определенного размера), кроссинговер и мутация для создания потомков.

Процесс решения задачи маршрутизации с учетом грузоподъемности выглядит следующим образом:

1. Случайным образом генерируются X последовательностей посещения клиентов (узлов сети). Производится расчет длины маршрутов транспортного средства с учетом грузоподъемности.
2. Из X последовательностей формируются еще Y последовательностей посещения узлов с помощью оператора мутации – меняются местами два случайных узла.
3. Из них выбираются X последовательностей с минимальным значением целевой функции (протяженностью маршрутов), остальные удаляются.
4. Процесс повторяется заданное количество итераций или не будет эффекта стагнации.

Целью использования предложенного эволюционного алгоритма является закрепление и систематизация теоретических знаний, приобретение умений и практических навыков по исследованию и анализу результатов работы прикладных методов оптимизации. Это позволит студентам глубоко понять основные принципы работы современных прикладных методов оптимизации и использовать свои знания и современные информационные технологии на практике [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Методы локального поиска в задачах оптимального распределения ресурса: Учеб. пособие. Мухачева Э.А., Валеева А.Ф., Мухачева А.С. – Уфа: УГАТУ, 2001, 103с.
2. Указ Президента РФ от 01.12.2016 N 642 "О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации".
3. Сигал И.Х. Введение в прикладное дискретное программирование: модели и вычислительные алгоритмы: Учеб. Пособие/И.Х.Сигал, А. П. Иванова – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2002.
4. Gendreau, M. "Metaheuristics for the vehicle routing problem and its extensions: A categorized bibliography," The Vehicle Routing Problem: Latest Advances and Challenges, B. L. Golden, S. Raghavan, and E. A. Wasil (Editors) / M. Gendreau, J.-Y. Potvin, O. Braysy, G. Hasle, A. Lokketangen // Springer. – 2008.
5. Гаврилова Т.С., Галина Р.Р., Михайлова А.Н., тезис - «Эволюционный алгоритм для маршрутизации транспорта с учетом грузоподъемности», 31 с., сборник материалов «Динамика сложных сетей и их применение в интеллектуальной робототехнике» Саратов ООО «Издательство «Научная книга»» - 2017, 108 с.

© Гаврилова Т.С., Галина Р.Р., Михайлова А.Н., Филиппова А.С., 2017

УДК 373.2 (470.57)

Т.С. Гайнетдинова, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Т.М. Аминов, доктор пед. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ ПРОБЛЕМЫ ОТ АНТИЧНОСТИ К СОВРЕМЕННОСТИ

Учет возрастных особенностей воспитанника при организации педагогического процесса является принципиальным. Очевидно, что корректное определение этих особенностей способствует повышению эффективности педагогического воздействия. Не случайно в истории педагогической мысли проблема возрастной периодизации всегда занимала умы выдающихся педагогов и других представителей гуманитарного знания. В зависимости от эпохи и страны мыслители предлагали различные меры и критерии для классификации основных жизненных этапов воспитанника. Авторами, предложившими интересные периодизации, на наш взгляд, являются Аристотель, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин.

Так Аристотель (384-322 гг. до н. э.) определяет три возрастных периода по семь лет каждый. Основным критерием его периодизации является степень развития души. Автор выделяет особенности каждого периода, определяет цели, содержание и методы воспитания в каждом из них. В первый период, до 7 лет, ребенок воспитывается в семье, где основное внимание необходимо уделять его физическому развитию через закаливание, здоровое питание, гигиену. Дети должны заниматься подходящими их возрасту играми, им полезно слушать рассказы и сказки, детей следует обучать речи.

Мыслитель придавал этому периоду большое значение, не случайно он требовал, чтобы семейное воспитание находилось под надзором государственных чиновников – педономов, критиковал самоустранение родителей от воспитания детей. Первые шаги в обучении дети должны делать уже с 5 до 7 лет. По мнению философа «дети должны присутствовать на уроках по тем предметам, которые им потом придется изучать самим». Тем самым Аристотель, по сути, размышляет о дошкольном образовании.

С 7 до 14 лет главным занятием становится учение (письмо, грамматика, рисование, музыка). Мыслитель говорит, что в этот же период следует формировать опыт нравственного поведения с помощью упражнения в нравственных поступках. С 14 до 21 года юноши обязаны изучать математику, литературу, астрономию, историю и физику. Как видим, основной целью воспитания является гармоническое развитие всех сторон души.

Я. А. Коменский (1592-1670) создает авторскую целостную систему образования тесно связанную с возрастными особенностями детей. Он выделяет периодизацию, каждый этап, которого равен шести годам.

1) От рождения до 6 лет (детство). Основным типом воспитания является семейное, названное материнской школой. По сути, впервые в истории педагогики, была представлена система дошкольного воспитания. В этот период у детей формируется первоначальное представление об окружающей природе и общественной жизни, а также воспитание скромности, аккуратности, трудолюбия, смиренности, справедливости, любви к людям, а также знакомство с религией.

2) С 6 до 12 лет (отрочество). Основные задачи воспитания: усвоение знаний об окружающем мире на родном языке через изучение географии, истории, арифметики природоведения, священное писание, пение, нравственное воспитание, ознакомление с ремёслами.

3) С 12 до 18 лет (юность). Основные задачи воспитания: изучение «семи свободных наук», физики, природоведения, иностранных языков, истории, этики.

4) С 18 до 24 лет (возмужалость). В этот период необходимо усвоение пансофических знаний (о всеобщей мудрости, под которой он понимал знание всех вещей, реально существующих мире и донесение их каждому человеку). В целом, Я.А. Коменский впервые представил стройную систему взаимосвязанных школ, которые позволяют юношеству достичь высот в научном образовании.

Возрастная периодизация Жан-Жака Руссо (1712-1778) на первый взгляд алогична и противоречива. Так, в первый период, от рождения до 2 лет необходимо уделять основное внимание физическому воспитанию ребенка: грудное вскармливание, свобода движений ребенка, закаливание, физические упражнения. Во второй период, с 2 до 12 лет, когда ребенок, по мнению автора, еще не может логически мыслить, предлагалось главным образом развивать внешние чувства воспитанника.

Третий период, с 12 до 15 лет, когда основное внимание нужно уделять умственному и трудовому воспитанию. При выборе предметов для изучения нужно исходить из интересов ребенка, из того, что он видит вокруг, так называемые реальные знания, которые следует получать не из книг, а из природы: природоведение, астрономия, география. В основе методики обучения – исследование различных явлений, самостоятельное открытие научных истин, наглядность. В основе трудового воспитания лежало овладение столярным ремеслом.

Следующий, четвертый период, с 15 лет до совершеннолетия, нравственное воспитание становится основным. В которое входили воспитание добрых чувств (при помощи наблюдения человеческих страданий, положительных примеров); добрых суждений (на основе изучения биографий знаменитых людей, истории); доброй воли (с помощью совершения добрых дел), а так же, половое воспитание.

Периодизация Л.С. Выготского построена на основе выделения возрастных кризисов и включает следующие этапы:

1) Младенчество, кризис новорожденности, от 2 месяцев до года. Противоречия периода между максимальной социальностью младенца и минимальными возможностями общения.

2) Раннее детство, кризис одного года, от 1 года до 3 лет. В основе воспитания – деятельность: предметно-орудийная, «серьезная игра». Появляются жест, ходьба, речь.

3) Дошкольный возраст, кризис трех лет, от 3 до 7 лет. Возникновение «Я сам». Позитивное значение этого кризиса сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис, в силу каких-либо причин, протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

4) Школьный возраст, кризис семи лет, от 8 до 12 лет. Возникновение обобщений, логики чувств, переживания приобретают смысл, появляется самооценка.

5) Пубертатный возраст, кризис тринадцати лет, от 14 до 17 лет. Формирование чувства взрослости – ощущение своей личности, развитие самосознания. Отмечается снижение продуктивности умственной работы, оно вызвано тем, что происходит изменение установки от наглядности и дедукции.

6) Кризис 17 лет.

Как считают некоторые психологи, детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы - «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов говорит, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по их представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше. Как видим, Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал их как законы детского развития. Кроме того особенностью его периодизации является исключение такого периода называемого юностью, а также включение этапа полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов.

Возрастная периодизация Д.Б. Эльконина является основной, которой обычно пользуются в психолого-педагогической теории и практике. В ней выделено шесть основных этапов.

1) Младенческий, до 1 года. Ведущей деятельностью детей этого возраста является общение со взрослыми. Ребенок учится взаимодействовать с окружающими, в первую очередь, с мамой с помощью жестов, мимики и звуков. Очень близкое эмоциональное общение позволяет развиваться личностной сфере ребенка: через маму он познает себя и окружающий его мир, учится реагировать и общаться.

2) Раннее детство, до 3 лет. В жизни ребенка начинают появляться предметы. Их можно трогать, кусать, ломать. Таким образом, ребенок понимает, что может влиять на окружающий мир, влиять, в частности, на те предметы, которые доступны для воздействия. В этот период развивается наглядно-действенное мышление благодаря манипуляциям с предметами.

3) Дошкольный возраст, до 7 лет. Ведущая деятельность этого периода – ролевая игра, в которой дети учатся взаимодействию друг с другом, учатся подчиняться и придерживаться правил. В этот период также начинается потребность в общественно-значимой деятельности, появляется стремление быть полезным, сотрудничать.

4) Младший школьный возраст, до 11 лет. Ведущая деятельность в это время – учение, ребенок-школьник учится контролировать свое поведение согласно требованиям и принятым правилам. У него развивается произвольность (сидеть за партой, слушая учителя и не отвлекаясь), самоконтроль (оставить игру и сесть за домашнее задание) и внутренний план действий (строить порядок выполнения

домашнего задания).

5) Подростковый возраст, до 15 лет. Ведущая деятельность – общение со сверстниками. Желание найти себя, свое место в коллективе. Появляется самооценка, то, как подросток видит себя на фоне своих друзей, класса, компании, сравнивает себя с другими. Основная потребность – быть частью группы, получать ее поддержку, чувствовать единство.

6) Юношеский возраст, до 17 лет. В этот период внимание юношей и девушек направлено на осмысление дальнейшей деятельности, актуализируется выбор своего пути в жизни. Осмысляются возможные варианты развития событий после школы. Ребята чаще задаются вопросами: «Кем я хочу стать? Чем хочу заниматься? Какая профессия мне подойдет?» Ведущая деятельность – учебно-профессиональная. Появляется ответственность за свое будущее.

В целом, возрастная периодизации Д.Б. Эльконина интересна тем, что она построена на основе внутренних законов развития, процесс представляется как движение по восходящей лестнице. Периодизация позволяет показать противоречивое единство мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон развития личности. Кроме того, Д.Б. Эльконин определил значение каждого отдельного периода для последующего.

Таким образом, все рассмотренные выше авторы предлагали принцип, согласно которому обучение и воспитание должны соответствовать возрастным этапам развития. Как в природе все происходит в свое время, так и в воспитании все должно идти своим чередом – своевременно и последовательно. Зная особенности основных периодов развития детей, педагоги и родители смогут подготовиться к грядущим изменениям в поведении и мироощущении детей и избежать серьезных ошибок в процессе их воспитания.

© Гайнетдинова Т. С., Аминов Т.М., 2017

УДК.373.25

Р.Р. Гареева, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

А.А. Акчулпанова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

В наше время с особой остротой стоит задача формирования духовного мира человека третьего тысячелетия, возрождение и расцвета культурных традиций народов России. Необходимость обращения к истокам народного искусства, традициям, обычаям народа не случайно, не секрет, что помимо экономических трудностей, Россия сейчас переживает кризис воспитания подрастающего поколения. Нарушились традиции, порвались нити, которые связывали старшее и младшее поколения. Поэтому, очень важно возродить преемственность поколений, дать детям нравственные устои, патриотические настроения, которые живы в людях старшего поколения. Безжалостное отрубание своих корней от народности в воспитательном процессе ведет к бездуховности. Поэтому главной задачей педагогов вижу обогащение детей знаниями о народном музыкальном фольклоре. Анализируя детское продуктивное творчество, можем судить о качествах ребенка, его склонностях, интересах, о разнообразии способностей ведь только творческая деятельность способна оказать преобразующее влияние на личность ребенка.

На современном этапе главная задача музыкального воспитания детей дошкольного возраста это обратиться к музыкальному народному фольклору. Сейчас лишь немногие дошкольные учреждения в своей работе опираются на национальное искусство, в частности музыкальный фольклор, изначально несущий в себе нравственность, эстетику, элементы народной мудрости, народной педагогики.

В настоящее время многие современные дети растут на примитивных музыкальных «шедеврах», единственной целью которых является бездумное подчинение ритму и оглушительные звуки. Это создает обстановку духовной бедности и художественной серости и не способствует гармоничному и нравственному развитию.

Исследования таких ученых, педагогов, психологов как (В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин и др.) показывают, что дошкольный возраст характеризуется большими возможностями для нравственного развития детей. Именно в эти годы при условии целенаправленного воспитания закладываются основы моральных качеств личности.

Большую ценность представляют труды современных отечественных ученых. Так, например, к настоящему времени достаточно хорошо исследована традиционная педагогическая культура многих народов: русских (Г.В. Виноградов), татар (З.Г. Нигматов, Р.А. Низамов, Я.И. Ханбиков), якутов (В.Ф. Афанасьев, Е.П. Жирков), грузин (А.Ф. Хинтибидзе), армян (Ф.Х. Арутюнян), азербайджанцев (А.Ш. Гашимов) и др.

В их трудах освещаются педагогические воззрения народов, дается анализ влияния фольклора, обычаев и традиций на процесс воспитания детей, характер взаимоотношения между людьми, рассматриваются специфические черты характера и поведения различных народов в исторической связи с их прошлым и настоящим.

Каждому человеку и каждому народу, чтобы жить осмысленно и с достоинством, чтобы пользоваться уважением окружающих, надо знать себя, понимать свое место в мире природы, других людей, других народов. Такое знание и понимание возможны, когда органически освоена родная культура, когда понятно и осмысленно прошлое – далекое и близкое.

Вспомним известное высказывание М.И. Калинина о народном творчестве: «...самым высоким видом искусства, самым талантливым, самым гениальным является народное искусство, то есть то, что запечатлено народом, что народом сохранено, что народ пронёс через столетие ... в народе не может сохраниться то искусство, которое не представляет ценности». Приобщение детей к народной культуре является средством формирования у них патриотических чувств и развития духовности.

Знакомство с музыкальными фольклорными произведениями всегда обогащает и облагораживает. И чем раньше соприкасается с ним человек, тем лучше. Народная музыка органично вплеталась в человеческую жизнь с рождения и до смерти Россия издавна славилась своими хоровыми традициями. Русская песня уникальна по своему мелодическому и гармоническому складу. Она отличается от песен других народов своей многогранностью, многоголосием.

Еще несколько десятилетий назад жизнь малыша с самого раннего детства сопровождалась песней. Сначала это были пестушки, потешки, колыбельные, которые ему, пели мама и бабушка. Затем вместе с товарищами во время игр он выкрикивал-напевал заклички, дразнилки, приговорки. Подрастая, ребенок приобщался к труду, и в его жизнь входили взрослые песни – трудовые, обрядовые, лирические, шуточные.

Но с течением времени жизненный уклад людей кардинально изменился, и, как результат, прервалась цепочка непосредственной передачи песенного наследия народа.

«Все начинается с детства». Нам всем хорошо известны эти слова В. Сухомлинского. С детского сада и нужно развивать ребенка эмоционально. Одним из

самых мощных средств воздействия на духовную сферу человека является музыка. В младшем возрасте серьезные музыкальные произведения для понимания ребенка часто недоступны, а пение народных песен всегда вызывает у детей положительные реакции: радость от коллективного исполнения, чувство единения с товарищами, наполнение особой энергией всего существа ребенка.

«Запоют дети – запоет народ», - писал К.Д Ушинский.

Детский музыкальный фольклор – это особенная область народного творчества. Она включает целую систему поэтических и музыкально-поэтических жанров фольклора. Детский музыкальный фольклор несёт в себе огромный воспитательный заряд. Вся ценность его заключается в том, что с его помощью мы легко устанавливаем с ребёнком эмоциональный контакт, эмоциональное общение.

Маленьким детям ещё не доступно в полном объёме понятие о Родине, но мы знаем, что именно в раннем детстве зарождается любовь к ней. Для ребёнка Родина – это мама, близкие родные люди, окружающие его. Это дом, где он живёт, двор, где играет, это детский сад с его воспитателями, друзьями. От того, что слышит и видит ребёнок с детства, зависит формирование его сознания и отношения к окружающему. Используя в детском саду народные песни, пляски, хороводы, яркие народные игрушки, мы тем самым развиваем чувства, черты характера, которые незримо связывают ребенка со своим народом. Всё это богатство русского народного творчества помогает детям усвоить язык своего народа, его нравы и обычаи, его черты характера.

Но для приобщения ребенка к своей национальной культуре необходимо создать такие условия, которые дают возможность и педагогам, и детям погрузиться в мир народного быта, культуры в целом. Эту задачу по развитию личности ребенка помогают решить музыкальные занятия, кружковая работа, а также проведение праздников и развлечений – всё это носит большие возможности для творческого развития дошкольников.

Именно музыкальный фольклор с первых дней жизни служит средством формирования мировоззрения ребенка в целом, в его эстетической и нравственной сущности, развивает ассоциативное, образное мышление. Благодаря мышлению ребёнок развивает свои творческие способности, приобретает опыт творческой деятельности, формирует свою индивидуальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акчулпанова, А.А. Воспитание гуманности у старшеклассников средствами башкирской народной педагогики на уроках родной литературы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук [Текст]/ Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. -Уфа, 2005.
2. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. [Текст]/ З.П. Васильцова. – М.: Педагогика, 1988.
3. Воспитание искусством в детском саду. Интегрированный подход [Текст]/ И.В.Штанько. – ТЦ. 2007.
4. Дошкольная педагогика, 5-е изд-е. С.Л.Козлова, Т.А.Куликова [Текст]/ Москва, Академия., 2004.
5. Калинина Р.Р.Программа творческо-эстетического развития ребёнка [Текст]/ Р.Р. Калинина. – С.-Петербург, 2002.
6. Микляева Н.В. Микляева Ю.В. Новицкая М.Ю. Управление образовательным процессом в ДООУ с этнокультурным (русским) компонентом образования [Текст] – М., 2006.

7. Картушина М.Ю. Проблемы современного музыкального воспитания дошкольников// Управление дошкольного образования. – 2005, № 5.

8. Остроух Г.А. Музыкальный фольклор, как средство развития музыкальных способностей детей// Дошкольное воспитание. – 2004, №9.

© Гареева Р.Р., Акчулпанова А.А., 2017

УДК: 376.42

Ж.М. Гладкова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.В. Фархутдинова, доктор мед. наук, профессор

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

АДАПТАЦИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

Сформированность всех компонентов внимания у детей дошкольного возраста является ключевым фактором дальнейшего успешного обучения в школе. Так, устойчивое внимание имеет фундаментальное значение в процессе познания ребенком окружающего мира. Одну из вариаций изменённого, аномального внимания демонстрируют дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

С того момента как синдром детского аутизма был выделен Л. Каннером в качестве самостоятельной клинической единицы, данный вид дизонтогенеза традиционно рассматривался как нарушение взаимодействия ребенка с другими людьми, сопровождающееся триадой аномалий: потеря желания к взаимодействию; присутствие аномальных вербальных и невербальных средств коммуникации; чрезвычайная узость и устойчивость интересов, характеризующая нарушение поведения [1,2,3]. В связи с этим, нарушение внимания при РАС до последнего времени не являлось ключевым критерием его диагностики.

Особенностям внимания у детей с расстройствами аутистического спектра посвящен ряд исследований, в которых авторы отмечали, что дефекты внимания детей с расстройствами аутистического спектра обнаруживаются сравнительно быстро при выполнении ими любого, даже не сложного задания [2]. Вместе с тем, трудности, связанные с низким уровнем сформированности внимания заявляют о себе уже в период дошкольного детства. Без своевременной диагностики и медико-педагогической помощи значительная часть детей с РАС становится необучаемой. Таким образом, проблема исследования и развития внимания ребенка с РАС в дошкольном возрасте является актуальной.

У большинства детей с РАС наблюдаются признаки умственной отсталости, но если для классической олигофрении характерна незначительная динамика, то при РАС возможен фактически любой ее вариант. Сложное нарушение, в частности, РАС, не механическое суммирование признаков аутизма и умственной отсталости, а качественно новое явление, требующее иной стратегии и иных методических решений.

У детей с РАС с признаками умственной отсталости страдают все компоненты внимания – это рассеянность, низкий объем внимания, низкий уровень устойчивости и концентрации внимания, низкая продуктивность внимания. Однако эти дети способны к позитивным изменениям. Большое значение имеет правильно организованное обучение и воспитание. На сегодняшний день существует множество методик исследования сформированности внимания у детей дошкольного возраста это методики Л.А. Венгера, С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, Е.А. Стребелевой, У.В. Ульенковой, О.Н. Усановой, Л. С. Цветковой, А.А. Осиповой и др.

Вместе с тем, в существующих методиках практически не учтен тот факт, что половина детей с РАС при умственной отсталости дошкольного возраста либо не может пользоваться словесной инструкцией, либо эта инструкция практически не влияет на их деятельность. Кроме того, есть дети, которым она даже мешает в связи с отсутствием интереса к речи.

Основной причиной невозможности эффективно использовать традиционный диагностический инструментарий для исследования внимания у детей с РАС является их необычайная сенсорная чувствительность. В мозг ребенка поступает огромное количество параллельных информационных потоков, которые формируются как во внешней среде, так и внутри самого мозга. Возможности обрабатываемых ресурсов ребенка и сформированные механизмы отбора определяют, какой именно информационный поток будет приоритетно обработан. Тем самым, сущность процесса внимания можно определить как отбор (отрицательный и положительный) и фильтрация поступающих информационных потоков [4].

В это же время для ребенка внешняя среда включает элемент непредсказуемости, она может изменяться, и новое событие, которое возникло вне действующего фокуса внимания ребенка, может быть воспринято ребенком как угроза для выживания. Чем уже фокус внимания ребенка («застревание»), тем выше вероятность, что вносимый новый информационный поток (задание, инструкция, стимул) будет не замечен.

Так, для организации коммуникации ребенка с другими людьми он должен быстро перемещать фокус внимания между несколькими информационными потоками, поступающими как непосредственного от взрослого, так и от события, являющегося условием взаимодействия, так и от стимульных раздражителей. Тем самым необходимым условием для успешной диагностики и формирования внимания у ребенка с РАС будет являться способность ребенка расширять текущий фокус внимания и быстро обрабатывать поступающие информационные потоки их окружающей среды (события и стимулы). Именно узкий фокус внимания у детей с РАС вызывает целый спектр поведенческих отклонений и нарушений коммуникативных функций, на которых основываются традиционные приемы диагностики.

Узкий фокус внимания у ребенка с РАС не позволяет ему переключиться на понимание предъявляемой инструкции к диагностическому или учебному материалу, но при этом весь поток информации мозгом ребенка обрабатывается, а значит, при определенных изменениях в организации окружающей среды и направлениях информационных потоков фокус внимания может быть переключен. Ребенок с аутизмом может почти не чувствовать боли при физическом контакте, но при этом гиперболезненно воспринимать звук свистка для прекращения нежелательного поведения (например, бегать по классу, задевая углы комнаты), находящегося в данный момент в фокусе внимания ребенка; он находится постоянно в ожидании события извне, доставляющего дискомфорт (свист), т.е., фокус внимания ребенка расширяется. При этом, аномальная реакция на стимулы у детей с РАС обнаруживаются в различных модальностях (слуховой, зрительной, тактильной и т.д.), несмотря на отсутствие нарушений соответствующих сенсорных функций.

Таким образом, дети с РАС преимущественно игнорируют информационный поток, поступающий в речевой форме, устойчивое внимание (фокус внимания) к нему снижено в основном из-за наличия общей тенденции к избеганию речевых средств коммуникации, но при этом способность мозга обрабатывать поступающий речевой поток при расширении фокуса внимания или его переключении не нарушена. То есть, существующий на сегодняшний день диагностический инструментарий применим для исследования внимания только в том случае, если действующий фокус внимания перенесен на предъявляемый материал или расширен для одновременной обработки,

как предыдущих стимулов, так и вновь предъявляемых, то есть, либо окружающая среда адаптирована и способствует сосредоточению на предъявляемом задании, либо само задание несет в себе приоритетную стимульную нагрузку и действие иных стимулов игнорируется.

Таким образом, предполагается, что для изучения особенностей внимания у дошкольников с РАС, сопровождающимися признаками умственной отсталости, должны быть использованы адаптированные варианты традиционных методик. Занятия должны быть индивидуальными, что позволило бы полно и точно зафиксировать характерные для каждого ребенка особенности свойств внимания.

Для получения достоверных результатов должен быть установлен эмоциональный контакт и взаимопонимание между экспериментатором и ребенком путем перенесения фокуса внимания. Обследование должно проводиться в знакомой обстановке с подбором приемлемых сенсорных стабилизаторов, при которых дети не испытывали бы отрицательных эмоций (страх, неуверенность). Работу необходимо начинать с игры, включающей сенсорную стабилизацию ребенка, постепенно включая ребенка в требуемые методикой задания. Нами разработаны условия адаптации окружающего пространства для исследуемых детей с РАС с умственной отсталостью. Для каждого ребенка это свои условия, разработанные по общему принципу – внимательный анализ поведения, выделение фокуса внимания, устранение факторов, которые могут вызвать нежелательный фокус внимания. Положительный результат отмечен нами в той или иной степени у всех детей, с которыми предполагалось проодить исследование. Так, например, Саша, 7 лет. Выявленные поведенческие особенности, не позволяющие организовать исследование: постоянно вскакивает из-за стола (стол расположен в центре кабинета), закрывает глаза и часто моргает при освещении люминесцентной лампой, постоянно приподнимается со стула и топает ногами. С целью адаптации окружающей среды стол педагога подвинут к стене между шкафом и окном для ограничения пространства для избегания задания, исследования проводится в дневное время при естественном освещении (жалюзи полуприкрыты), под ногами ребенка установлена «балансировочная тарелка» для снижения сенсорного напряжения и потребности во вскакивании и движения ногами. В результате достигнуто снижение частоты приподнимания со стула и топанья ногами, исключение зажмуривания глаз, снижение частоты убегания из-за стола во время выполнения задания. Ребенок проявляет довольно устойчивый интерес предлагаемым заданиям.

Таким образом, адаптация окружающей среды ситуации исследования могла бы дать возможность более получить более достоверные результаты при исследовании, так как была бы исключена отвлекающая сенсорная стимуляция, и текущий фокус внимания перенесен или расширен на понимание смысла предъявляемого задания и его выполнение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: Книга для педагогов-дефектологов [Текст] / К. Гилберт, Т. Питерс // Пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
2. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений [Текст] / В.В. Лебединский. – Издательский центр «Академия», 2003.
3. Лебединская К.С., Никольская, О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма [Текст] / К.С. Лебединская, О.С. Никольская // Дефектология. 1988. № 2. С. 10-15.

4. Строганова Т.А., Орехова Е.В., Галюта И.А. Монотропизм внимания у детей с аутизмом [Текст] / Т.А. Строганова, Е.В. Орехова, И.А. Галюта // Экспериментальная психология. – 2014. -Т. 7, № 4.- С. 66-82.

© Гладкова Ж.М., Фархутдинова Л.В., 2017

УДК 373.3.016:51

М.С. Голикова, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Х.Р. Ахметзянов, старший преподаватель
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аббревиатура УУД в настоящее время является едва ли не самой популярной среди педагогов (уступая разве лишь аббревиатуре ФГОС). Несколько слов о том, что же скрывается за этими буквами. В широком значении термин УУД (универсальные учебные действия) означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Как мы все знаем, в основе концепции УУД лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Широко известно, что существует несколько видов УУД:

- Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

- Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимися своей учебной деятельности.

- Познавательные универсальные учебные действия включают в себя общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

- Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Из теоретических основ ФГОС ООО мы знаем, что коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К ним относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками - определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов - инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера - контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Считается, что лишь уроки гуманитарного цикла формируют коммуникативные УУД. Наверное, пальма первенства в этом аспекте действительно принадлежит им, но и уроки математики также могут способствовать развитию коммуникативных УУД. Покажем, как это происходит при обучении решению текстовых задач.

Ничто так не способствует развитию человека, как поиск путей стоящих перед ним проблем. Будем считать, что текстовая задача – это и есть наша проблема. При традиционной системе обучения, когда ученик является объектом обучения, процесс решения задачи выглядит так. Один из учеников читает задачу, затем учитель «обсуждает» с учениками процесс решения, задавая определенный набор вопросов, ответы на которые и приводят к решению задачи. Затем это решение фиксируется на бумаге (на доске), и задача решена. Однако при самостоятельном решении даже подобной задачи большинство учеников испытывают затруднения. Почему? Да потому. Что дома нет учителя подводящего к решению с помощью вопросов. Значит, вопрос должен задавать не учитель классу, а ученик группе, другому ученику, и, наконец, сам себе.

Конечно, у ученика при этом должны сформироваться умения распознавать типы задач, выбирать соответствующий алгоритм и действовать в рамках заданного алгоритма. Но научиться применить эти умения можно только, попрактиковавшись в умении ставить вопросы перед другими или перед собой. Это и есть учебное сотрудничество.

Задаваясь вопросами, «как же все-таки решить задачу?», «с чего начать?» учащиеся составляют свой собственный алгоритм поиска решения. Это – работа для малых групп. Каждая группа выносит на обсуждение свое решение, происходит обсуждение. Каждой группе предлагается найти плюсы и минусы чужих результатов. А затем своих. Как правило, обсуждение бывает эмоциональным, и задача учителя – перевести его в конструктивное русло.

В результате обсуждения формируется один из основных алгоритмов, например, алгоритм решения задачи на составление уравнения:

1. Анализ исходных данных.
2. Составление математической модели:
 - введение переменной (или переменных);
 - выбор стандартной модели;
 - заполнение таблицы или запись краткого условия;
 - составление уравнения (системы уравнений);
 - решение уравнения (системы уравнений);
3. Выбор ответа.

На каждом этапе исполнения данного алгоритма ученик задает себе или другому ученику вопрос «Почему?». Это – проблемно-диалогическая практика. Работа строится в парах. Один ученик говорит какую переменную он выбрал, какую стандартную

модель он видит и т.д., второй спрашивает: «Почему?» и оценивает степень убедительности доводов партнера.

Проблемно-диалогические практики можно применять т на более ранних этапах обучения, решая задачи без использования уравнений. В этом случае необходимо обозначить основные стандартные модели и с их помощью учить задавать вопросы и отвечать на них.

Используя мозговой штурм, получаем следующий список:

1. Задачи на движение (по дороге, по реке)
2. Задачи на производительность (2 бригады..., 2 трубы ...)
3. Задачи на процентное содержание (растворы, сплавы)
4. Задачи на расчет стоимости
5. Задачи с геометрическим содержанием

Приведу пример работы над задачей.

Задача. Малыш купил для Карлсона 12 булочек и 9 пирожных. Одна булочка стоит 16 р., а пирожное в 2 раза дороже. Сколько стоит вся покупка?

Парная работа.

1. Вопрос-ответ.

Вопрос	Ответ
Какая на твой взгляд здесь стандартная модель?	Задача на расчет стоимости
Как запишем краткое условие?	В виде таблицы
Какие величины будем использовать?	Цена, количество, стоимость

2. Вместе заполняют таблицу, занося исходные данные, на месте неизвестных величин ставят «?». Кругочком обводим главный вопрос задачи

наименование	цена	количество	стоимость
Булочки	16	12	?
Пирожные	В 2 р. дороже	9	?

3. Снова диалог. Один ученик спрашивает, что нужно сделать, чтобы «закрыть» вопрос. Второй отвечает как. Начинает с главного вопроса, обведенного кругочком. И далее по цепочке.

4. На основании проведенного диалога совместно составляют план решения задачи
5. Фиксируют решение в тетради.

Важно, чтобы сначала вопросы задавал более «сильный партнер». В дальнейшем, роли должны меняться.

Интересно проходит и работа в группах на уроках обобщения и систематизации знаний. Учащиеся разбиваются на малые группы (по количеству предложенных стандартных моделей), выбирают задачу из предложенных в соответствии с определенной стандартной моделью.

Примеры таких задач в 4 классе:

№1 Из одного города в противоположных направлениях одновременно выехали два автомобиля. Скорость одного из них была 74 км/ч, что на 8 км/ч больше, чем скорость другого. какое расстояние будет между ними через 7 ч после начала движения?

№2 Готовясь к школе, Буратино купил 34 тетради в клетку по 12 сольдо и столько же тетрадей в линейку по 18 сольдо. Сколько сольдо заплатил Буратино за все тетради?

№3 Кот Матроскин продал 5 ящиков молока по 40 р. за бутылку (по 12 бутылок в ящике) и 2 коробки творога (по 8 кг в коробке) кг творога по 45 р. за килограмм. Сколько денег выручил Матроскин за свой товар?

№4 У Юры было 15 монет – пятирублевых и десятирублевых, всего на сумму 95 рублей. Сколько пятирублевых и сколько десятирублевых монет было у Юры?

Роли в группе обычно распределяются следующим образом. Есть лидер группы, который следит за обсуждением, вносит свои коррективы, есть ученик, представляющий решение перед всем классом, он должен хорошо разобраться в решении, уметь объяснить все нюансы и рабочая группа.

Есть задачи, которые можно решить несколькими способами. Тогда есть смысл дать одну и ту же задачу 2-м разным группам, затем каждая группа должна убедить класс, что ее способ решения лучший.

Таким образом, проблемно-диалогические практики учат детей ставить вопросы (это – самое сложное) и отвечать на них. Развиваются базовые умения различных видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения. На уроках, помимо фронтальной, используется групповая форма организации учебной деятельности детей, которая позволяет использовать и совершенствовать их коммуникативные умения в процессе решения учебных предметных проблем (задач).

Формирование универсальных учебных действий, в том числе коммуникативных способствует индивидуализации обучения, нацеленности учебного процесса на каждом его этапе на достижение определенных, заранее планируемых учителем результатов. В образовательной практике происходит переход от обучения как преподнесения учителем обучающимся системы знаний к активному решению проблем с целью выработки определённых решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству обучающихся и учителя в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
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 [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2012. – 151 с.
3. Асмолов, А.Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли», пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2015. – 151 с.
4. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 2 класс. Учеб. для образоват. учреждений с приложением на электронном носителе [Текст] / А.А. Плешаков. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 143 с.
5. Яценко, И.Ф. Контрольно-измерительные материалы.: 2 класс [Текст] / И. Ф. Яценко. - М.: ВАКО, 2012.
6. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников [Текст] / А.И. Савенков. – М.: «Сентябрь», 2013. – с.204.
7. Чичикин В.Т. Профессиональная готовность педагога: монография [Текст] / А.А. Плешаков. – Н.Новгород: Китеж, 2015. – 103 с.
8. Чичикин В.Т. Структура и регуляция профессиональной готовности преподавателя физической культуры (методологические аспекты): учеб. Пособие [Текст] / А.А. Плешаков. – М.: ГЦОЛИФК, 2012. – 95 с.

© Голикова М.С., Ахметзянов Х.Р., 2017

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Ранний возраст ребенка, это сензитивный период развития, в ходе которого постепенно формируются когнитивные функции, такие как память, внимание, мышление и речь.

Несмотря на то, что каждому из этих функций отводится свое место, все они тесно взаимодействуют друг с другом. Без внимания невозможно восприятие и запоминание нового материала. Без восприятия и памяти станут неосуществимыми операции мышления.

Поэтому своевременное и полноценное развитие этих функций в раннем возрасте будет влиять на уровень функционирования познавательной сферы в целом.

Однако среди детей раннего возраста достаточно часто встречаются дети, имеющие задержку психического развития, проявляющуюся в трудностях, которые могут быть обусловлены недостатком как в регуляционном компоненте психической деятельности (недостаточностью внимания, незрелостью мотивационной сферы, общей познавательной пассивностью и сниженным самоконтролем) и в её операциональном компоненте (сниженном уровне развития отдельных психических процессов).

Изучением развития когнитивных функций занимались многие авторы, такие как А. Валлон и Ж. Пиаже. Они выделили стадии интеллектуального развития. Л.С. Выготский основал когнитивное развитие ребенка в социальном контексте как отдельное направление в отечественной психологии. с его точки зрения, все, что делает ребенка человеком- овладение понятиями, языком, произвольным вниманием и логической памятью- вырастает из социального взаимодействия. М.И. Лисина, развивая эту идею в своих работах показала положительное влияние общения со взрослыми на эмоциональное и когнитивное развитие младенцев, и доказала, что общение есть необходимое условие полноценного развития ребенка.

Проблемой формирования когнитивных процессов у детей с ЗПР занимались Т. А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и другие авторы. Их исследования позволили выделить среди детей особую категорию, в которой наблюдались задержки темпа психического развития, дать подробную характеристику детей этой категории, установить неоднородность детей с задержкой психического развития и выделить различные ее формы, а также предложили классификацию детей с данным нарушением на основе этиологического принципа, представленную четырьмя группами.

Несмотря на достаточное количество исследований, данная тема остается актуальной в связи с тем, что незначительная задержка психического развития в раннем возрасте без своевременной коррекции приводит к снижению познавательной и речевой активности, низкой мотивации к продуктивным видам деятельности, что в свою очередь в последствии неблагоприятно скажется на формировании письменной речи и учебной деятельности в целом.

Для обследования когнитивных функций у детей раннего возраста с задержкой психического развития перед нами была поставлена цель изучить особенности их развития и провести анализ специальной литературы.

Мы предположили, что изучение когнитивных функций у детей раннего возраста с задержкой психического развития будет эффективным при условии комплексного обследования зрительного и слухового внимания и памяти, мыслительных операций.

Для достижения данной цели нами были поставлены и реализованы следующие задачи:

- Изучение специальной литературы по проблеме исследования.
- Сравнительный анализ развития когнитивных функций у детей в норме и у детей с задержкой психического развития раннего возраста.
- Определение и отбор методик для исследования когнитивных функций у детей раннего возраста с ЗПР.
- Обобщение и интерпретация полученных результатов исследования состояния когнитивных функций у детей с задержкой психического развития раннего возраста.

При изучении специальной литературы мы опирались на методологические исследования Л.С.Выготского, Ж.Пиаже, А.Валлона, А.Н.Леонтьева, А.Р. Лурия, которые позволили определить принципиальные положения, лежащие в основе связи речи и мышления, а также выделить наиболее значимые вопросы этой проблемы. К ним следует отнести когнитивные предпосылки развития речи и языка, закономерности и направления развития речи и мышления в онтогенезе, отношение мысли к слову в процессе прохождения речевого высказывания.

Анализ данных специальной литературы по вопросу особенностей развития когнитивных функций у детей раннего возраста с задержкой психического развития позволил сделать вывод, что:

1. К.С. Лебединской (1985) была предложена этиопатогенетическая классификация задержки психического развития. Основные клинические типы ее дифференцируются по этиопатогенетическому принципу: ЗПР конституционного происхождения; ЗПР соматогенного происхождения; ЗПР психогенного происхождения; ЗПР церебрально-органического происхождения.

2. Для всех детей с ЗПР характерно снижение внимания и работоспособности, но снижение устойчивости внимания носит разный характер.

3. Отклонения в развитии памяти являются характерными для детей с задержкой психического развития как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других.

4. Еще одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время выполнения инструкций, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее всего у них отстает в развитии наглядно-действенное мышление.

Данные выводы позволили нам отобрать эффективные методы и приемы исследования детей с ЗПР с учетом следующих требований:

- доступности (сложности);
- знакомости;
- привлекательности (наглядности, занимательности, способности привлекать внимание).

Материал обследования должен соответствовать жизненному опыту ребенка, так как всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития (Л. С. Выготский, 1983).

Предметы должны быть изображены как можно более просто и конкретно, без абстрактных деталей. При исследовании дошкольников неприменим буквенный и цифровой материал, за исключением детей, у которых процессы чтения и счета сформированы и автоматизированы в дошкольном возрасте.

Для исследования когнитивных функций у детей с ЗПР была выбрана и использована методика Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой, в которой

предполагается изучение таких функций, как: зрительное и слуховое внимание и память, мыслительные операции.

Данная методика заключается в двух взаимосвязанных, но имеющих самостоятельное значение и возможность применения процедурах:

1. Составление по каждой пробе списка возможных трудностей ее выполнения и квалификация деятельности обследуемого в анализируемой психической сфере в соответствии с этим списком.

2. Балловая оценка выполнения каждой пробы по балльной шкале на основании выявленных трудностей (ошибок).

Результаты обследования позволяют определить степень развития ребенка по каждой психической сфере.

Таким образом, мы сделали вывод, что при комплексном обследовании зрительного и слухового внимания и памяти, мыслительных операций представленные нами методы и приемы диагностических технологий к обследованию когнитивных функций детей раннего возраста с задержкой психического развития могут быть эффективны и могут быть использованы в практике дефектологами, психологами и логопедами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 80 с.: ил. — (Серия «Детскому психологу»).

2. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // В кн.: Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / Сост. О.В. Заширинская. - СПб.: Речь, 2004. - С. 63-83.

3. Никишина, В.В. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов: - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 128 с.

4. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. Сост. О.В. Заширинская-Изд. 2-ое, испр. и доп.-СПб.: Речь, 2007.-168с.

5. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высших. пед. учебн. заведений/Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под. Ред. Н.М.Назаровой. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр Академия, 2001. — 400 с.

© Голова Н.В., Мустаева Е.Р., 2017

В.В. Гончар, Ю.Р. Альмисакова, студенты
УГАТУ, г. Уфа

Е.А. Гончар, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РОБОТОТЕХНИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ И УРОВНЕЙ ПОДГОТОВКИ

В наше время робототехника перестала быть чем-то фантастическим и нереальным, к тому же, возможность ее изучения стала доступна каждому: от дошкольников до людей преклонного возраста. Потенциал изучения робототехники огромен, так как она охватывает целый ряд смежных дисциплин, таких как механика, электроника, информатика, кибернетика, теория автоматического управления и т.д. Существует множество платформ, на базе которых можно проводить обучение: LEGO Mindstorms,

Arduino, Raspberry Pi, различные решения от HUNA и Robotis, Fishertechnik, российский конструктор ТРИК. В связи с многообразием платформ возникает вопрос: какую же из них выбрать? Однозначного ответа дать невозможно, так как каждая из них имеет свои достоинства и недостатки, особенности, и подходит лучшим образом для обучающихся разного возраста с различным уровнем подготовки. В данной работе рассмотрим две самые популярные на сегодняшний день платформы (LEGO Mindstorms и Arduino) и сравним их главные отличительные черты.

LEGO Mindstorms.

История данной серии конструкторов берет начало в 1998 году, именно тогда был выпущен первый набор Robotics Invention System на основе контроллера RCX. В 2006 году серия получила значительное обновление с новым набором NXT, последней версией, выпущенной в 2013, году является EV3, однако принципиальных отличий от NXT он не имеет. В основе концепции данного конструктора лежит идея о совмещении деталей LEGO Technic, которые обеспечивают механическую основу будущего робота, с микрокомпьютером, датчиками и моторами.



Рис. 1. Микрокомпьютер NXT с подключенными датчиками и моторами

Микрокомпьютер NXT имеет 3 выходных и 4 входных порта, посредством которых осуществляются следующие функции: загрузка программы с ПК, связь двух микрокомпьютеров, подключение датчиков (к входным портам) и моторов (к выходным). Также подключение устройств к блоку управления может быть использована технология Bluetooth. Микрокомпьютер оборудован LCD-дисплеем, способным отображать изображения и текст, и динамиком, воспроизводящим предзаписанные звуковые файлы (Рис.1).

Стандартный набор включает в себя 4 типа датчиков: касания, звука, освещенности (либо цвета), ультразвуковой (приближенности). Этот набор может быть расширен датчиками ускорения, гироскопическими датчиками, «компасом» и т.д. Дополнительные компоненты изготавливаются самой LEGO и компаниями-партнерами, такими как HiTechnic и Mindsensors. Моторы NXT являются сервоприводами, то есть способны измерять угол своего поворота (в градусах или оборотах) и удерживать его.

Программирование Mindstorms осуществляется в основном с помощью графических языков, самым простым из которых является оригинальная графическая среда, которая поставляется в комплекте. Язык программирования в ней называется NXT-G, базируется на принципах drag-and-drop и является крайне простым в освоении, работать с ним может незнакомый с программированием пользователь. Другая среда – это Robolab, язык все еще достаточно прост, но по возможностям близок к профессиональной системе Labview, использование которой с Mindstorms также возможно. Labview используется промышленными предприятиями в сложных системах сбора данных и системах управления, и возможность знакомства с ней посредством конструктора, является несомненным плюсом последнего. Программирование с помощью более традиционных текстовых языков также возможно (и именно оно в

полной мере раскрывает потенциал конструктора), для этого подойдет, к примеру, RobotC, основанный на языке C. Таким образом, Mindstorms предлагает свой способ программирования для каждого уровня подготовки пользователя, что обеспечивает широкий спектр его использования (Рис. 2).



Рис. 2. Пример использования Mindstorms

Arduino.

Arduino – платформа для разработки устройств на базе микроконтроллера и среды программирования Arduino IDE. Данная платформа является полностью открытой, а это значит, что любой может производить собственные платы, совместимые с ней устройства расширения, либо использовать ее в коммерческих проектах, что делает ее достаточно привлекательной для освоения.

На данный момент существуют следующие основные модификации плат Arduino: UNO, Leonardo, Due, Micro, Mega ADK, Mega 2560, Nano, Fio, они отличаются своими техническими характеристиками и количеством доступных портов. Более подробно остановимся на Arduino UNO, поскольку именно ее обычно используют в учебных проектах (Рис. 3).



Рис. 3. Плата Arduino UNO

Плата оборудована 14 цифровыми контактами (6 из них с ШИМ) и 6 аналоговыми, которые могут использоваться как вход или как выход при соединении с внешними устройствами. Кроме того, имеется порт USB типа B, для загрузки в плату программы, входы и выходы питания.

Для подключения к плате доступны всевозможные датчики, моторы и приводы, которые были перечислены выше, однако их производством занимается куда большее число производителей, и их ассортимент растет в разы быстрее. Кроме того, существуют устройства расширения, для подключения мощных потребителей энергии вроде двигателей постоянного тока. К плате возможно подключить беспроводные

интерфейсы (Wi-Fi, Bluetooth и т.п.), экраны, динамики и т.д., просторы для разработки робототехнических систем по-настоящему огромны. Для более удобного использования внешних устройств обычно используют готовые специальные библиотеки, либо разрабатывают их самостоятельно на языке C++.

Программирование платы осуществляется с помощью текстового языка Arduino IDE, который основан на языке C, однако существует возможность использования графических языков и подключения платы к системам вроде Labview с помощью специальных библиотек (Рис. 4).



Рис. 4. Пример использования Arduino

Из вышесказанного можем сделать вывод о том, что обе платформы LEGO Mindstorms и Arduino могут быть использованы при обучении робототехнике обучающихся разных возрастов, однако творческие возможности, удобство разработки и входной уровень для каждой из них разнятся.

LEGO Mindstorms предлагает готовое решение, которое сочетает в себе удобство конструирования механики с использованием готовых деталей LEGO и простоту программирования логики робота, однако стоимость наборов сравнительно высока и возможности создания ограничены теми комплектующими, которые предлагает производитель. Поэтому данный набор лучше всего подойдет для обучения детей дошкольного и школьного возрастов, а также взрослых людей, не знакомых с программированием и основами схемотехники.

Arduino же, напротив, предлагает практически безграничные возможности в создании роботов, низкую стоимость платы и дополнительных устройств за счет открытости платформы, однако начать работать с ней несколько сложнее. Использовать данную платформу следует при работе с обучающимися, которые уже освоили основы разработки робототехнических систем и управления, обладают навыками программирования и знаниями в областях механики, электроники и электротехники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блум Д. Изучаем Arduino: инструменты и методы технического волшебства – Санкт-Петербург, 2015. – 336 с.
2. Филиппов С.А. Робототехника для детей и родителей [Текст] – Санкт-Петербург, 2013. – 319 с..
3. Официальный сайт компании Arduino [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.arduino.cc/> – Дата обращения: 30.11.2017.
4. Официальный проекта Lego Education [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://education.lego.com/ru-ru> – Дата обращения: 30.11.2017.

© Гончар В.В., Альмисакова Ю.Р., Гончар Е.А., 2017

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной школе проектная деятельность является неотъемлемой частью учебной деятельности. Цели и задачи, которые ставятся перед учениками и преподавателями нынешними образовательными стандартами, могут быть достигнуты только при применении современных методик обучения. Проектная деятельность является одной из этих методик. Работа над проектом позволяет ученикам выстраивать межпредметные связи, структурировать полученные знания и находить им практическое применение в процессе учебы [4]. Сегодня каждая школа имеет опыт работы по эффективной организации проектной деятельности. Каждая школа выявила положительные стороны своей работы, определенные принципы работы в данном направлении.

Рассмотрим принцип работы по организации проектной деятельности в МБОУ Школа №44 г. Уфа. Основной задачей данного принципа работы является подготовка всех участников к написанию проектной работы. Рассмотрим основные особенности деятельности активных участников: ученика, учителя, родителя, администрации школы, студентов.

Особенности деятельности ученика:

1. Выбирает учебный предмет и тему (по интересам). Исходя из опыта работы, мы заметили, что ученик выбирает тот предмет, который является более удачным для его понимания, где он с точки зрения базы накопленных знаний ориентируется лучше всего. А также ему важны отношения, которые сложились у него с учителем-предметником. Исходя из этого можно вывести следующую аксиому, которая отвечает требованиям ФГОС: каждый из педагогов для своих учеников должен стать не только человеком, дающим знания, но и другом, советчиком.

2. Изучает теоретический материал по теме, тем самым создает информационную электронную базу, необходимую для написания проектной работы. Обучающийся учится ориентироваться в стремительном развитии науки и самостоятельно пополнять знания, так как ведет поиск необходимой информации в сети Интернет, в научной литературе.

3. Определяет проблему своей проектной работы. Отметим, что учитель может предложить проблему, но способ ее решения ученик должен продумать самостоятельно.

4. Ставит цель. В школьной проектной работе принято ставить одну цель. Исходя из опыта работы, хочется отметить, что в процессе написания проекта у ученика может пропасть интерес к уже поставленной цели. Важно сохранять интерес ученика, так как только заинтересованный ученик сможет преодолеть все сложности написания проекта. Поэтому, на наш взгляд, цель может меняться, соответственно сама тема проекта тоже подвергается изменению. Например, ученик поначалу заинтересовался темой «Герои романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и современный читатель». Ставил перед собой цель — узнать о том, как воспринимают главных героев романа «Евгений Онегин» современные читатели. На втором этапе написания проекта, где в его деятельность входило — изучить научную литературу по теме проекта, ученик заметил, что по данной теме проводилось уже достаточно исследований, познакомился с

некоторыми готовыми проектами на эту тему в сети интернет. Соответственно, интерес к данной теме у ученика уже не был таким острым, и он заинтересовался этой темой в другом ключе: «Сопоставление образа главного героя романа А.С.Пушкина и современного подростка».

5. Формулирует рабочую гипотезу. Проект (кроме исследовательского) не требует гипотезы, но заранее планируется проектный продукт. Если перед нами исследовательский проект, то мы рекомендуем сформулировать рабочую гипотезу. Выдвижение рабочей гипотезы тренирует гибкость мышления ученика, а также развивает такие личностные качества как решительность, смелость, умение предполагать, умение прогнозировать результат.

6. Обдумывает план работы над проектом. Составление плана проекта, как правило, происходит по стандартной схеме, но содержание документа всегда уникально, так как уникально само сочетание характеристик продукта и условия его внедрения.

7. Обобщает, делает выводы. Они должны быть краткими и четкими, дающими полное представление о содержании, значимости и обоснованности предложений. Данную работу может осилить ученик любого возраста, если организовать работу по написанию проектной работы по модульному принципу.

8. Презентует проектную работу. На данном этапе написания проекта ученику необходимо продумать текст защиты. На основе составленного текста, ученик создает презентацию, если это целесообразно, для того, чтобы ярче и нагляднее представить проект.

Выделим основные особенности деятельности учителя, научного руководителя:

1. Осуществляет консультирование по поиску информационных источников. Следует отметить, что учитель в процессе написания проекта с учеником руководит, советует, корректирует, координирует. Работая ни один год над усовершенствованием организации проектной деятельности в школе, мы предлагаем проводить так называемые встречи по обсуждению проектной работы. На данной встрече, семинаре обсуждаются все проектные работы: темы, цели, этапы проектов, проблемы, которые возникли при написании проекта. Очень важно, что на данной встрече ученики могут помочь друг другу, передать свой опыт работы.

2. Вовлекает родителей. Как показывает опыт работы, если родитель принимает активное участие в написании проекта своего ребенка, то в глазах ребенка значимость его проектной работы намного повышается. В основном поддержка от родителей исходит в данной работе, когда их дети обучаются в начальном звене, с течением времени активность родительская уменьшается. Учителям среднего и старшего звеньев необходимо удерживать уровень родительской активности. Необходимо раскрыть родителю те знания, умения и навыки, которые приобретет его ребенок в процессе написания проектной работы. Любой современный родитель задумывается и о том, какую профессию получит его ребенок, в какое учебное заведение пойдет учиться его ребенок. Здесь целесообразно научному руководителю рассказать об одном из таких важных моментов как составление портфолио ребенка.

Касаясь особенностей деятельности родителя, уже вовлеченного образовательным учреждением в написание его ребенком проектной работы, обозначим лишь характер его деятельности: сопровождающий информационно и психологически.

Администрация школы играет огромную роль в организации проектной деятельности. Важно создать условия для сотрудничества учителя и ученика: кабинет, условия для реализации проекта, подготовка необходимой документации, организация поездки учеников с научными руководителями на различные конференции, активное участие, если это необходимо в рамках того или иного проекта, с материальной точки

зрения. Также при написании проекта порой ученику и научному руководителю необходима консультация преподавателя ВУЗа. Исходя из опыта работы, при проведении школьной конференции целесообразно пригласить преподавателей ВУЗа, которые могут проконсультировать. Такой опыт имел положительную динамику, конференция плавно переходила в такой вид работы как "круглый стол", где обсуждались все проекты, отмечались все его удачные и неудачные моменты.

Выделим отдельно студентов БГПУ им. М. Акмуллы, проходивших традиционно педагогическую практику на базе МБОУ Школа № 44 г. Уфы. Так, студенты Института филологического образования и межкультурных коммуникаций (Р.Р. Галеева, Е.Ю. Плеханова) курировали учащихся школы, которые писали работу по русскому языку («Особенности языковой личности В. В. Набокова в контексте его произведений», 11 класс) и по литературе («Сопоставление образа литературного героя 50-х годов XX столетия и современного подростка (на примере произведений Н. Носова и Н. Дашевской)», 4 класс).

Немаловажна методическая подготовка участников к написанию проектной работы. Организация курсов для учителей, проведение семинаров для учеников. Предложим некоторые формы обучения для педагогов, в которых принимает участие педагогический коллектив МБОУ Школа №44, — семинары, вебинары, организованные дистанционно Общероссийской академией наук "Интеллект будущего". На сайте можно просмотреть вебинары, которые посвящены таким темам: "Как подготовить блестящую работу на конференцию. Тайны успешного выступления", "Новые подходы к обучению школьников основам исследовательской деятельности" и т.п. Также можно воспользоваться таким видом обучения – магистратура БГПУ им. М. Акмуллы. БГПУ им. М. Акмуллы предлагает серию направлений, где возможно обучаться дистанционно, что позволит учителю получить необходимые знания, без отрыва от работы. В рамках данного направления ведется современный дискурс о таких понятиях как проектирование, планирование, исследование и т.п.

Что касается обучения учеников, то лучше всего организовать группу учителей, которые продумают образовательную программу на весь учебный год и будут проводить занятия в рамках внеурочной деятельности, а также включать некоторые этапы обучения проектной работе в уроки. В данном ключе работы логично организовать для учеников тренинги, которые обучат детей одному из важных и сложных этапов проектной деятельности – публичному выступлению. В 2016 - 2017 учебном году мы организовали для наших учеников тренинги, которые проходили в стенах БГПУ им. М. Акмуллы. Нашими тренерами были: Елена Евгеньевна Хазимуллина, доцент БГПУ им. Акмуллы, руководитель Центра лингвистических экспертиз и редактирования, Юлия Сергеевна Фомина, доцент, к.ф.н. БГПУ им. М. Акмуллы, которые провели тренинг "Публичное выступление научной коммуникации". Благодаря организации данной работы наши ученики заняли призовые места на городской научно-практической конференции малой Академии наук "Познание и творчество" в номинациях "Русский язык" и "Литература".

Благодаря данному принципу работы в организации проектной деятельности учащийся максимально включен в работу, учитель занимает позицию координатора, помощника и советчика. Ученик может не только определиться с темой своего будущего проекта, с целью, обозначить задачи работы, продумать и выстроить план, подвести итоги, но и сможет на должном уровне представить, презентовать на публике свою работу. А также, что немаловажно в рамках проектной деятельности, научиться сотрудничать со всеми участниками любой совместной деятельности.

Проектная работа не может решить всех проблем в обучении, но она является эффективным средством от однообразия и скуки, а также способствует развитию

учащегося, осознанию себя как члена группы, расширению языковых знаний – это неоспоримый факт [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова А.А. Проектная деятельность в условиях реализации ФГОС// Сборник материалов интернет – конференции/ Под общей ред. канд. фил. наук, доцента Н.В. Осолоковой. – Северодвинск, 2016 – С.4-6.

2. Голованова, Ю.В. Модульность в образовании: методики, сущность, технологии // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 437-442.. URL: <https://moluch.ru/archive/59/8492/>

3. Рыбина О. Проектная деятельность учащихся в современной школе. – «Образование в современной школе, 2003. – №9.

4. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. Учебное пособие для обучающихся по дополнительной профессиональной образовательной программе «Современные образовательные технологии: Проектная деятельность в образовательном учреждении». – М.: Издательство «ФЛИНТА», 2014. – С.14.

© Давлетова А.Ф., Файзрахманова А.А., 2017

УДК 372.4

В.Б. Давлетшина, студент

БГПУ им. Акмуллы,

А.Г. Юнусова, канд. пед. наук,

ст. преподаватель БГПУ им. Акмуллы г. Уфа

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Формирование языковой личности младшего школьника является одним из основополагающих требований ФГОС НОО [4, с. 18].

Младший школьный возраст – период активного развития познавательной деятельности. В это время в речи происходит становление первых форм обобщения и простых умозаключений, переход от практического мышления к логическому, развитие произвольности восприятия, становление процессов формирования внимания, памяти, воображения. Поэтому одной из актуальных проблем педагогики и является эффективное становление языковой личности младшего школьника. Использование развивающих, творческих и нестандартных игр и занятий во внеурочной деятельности позволяет перестроить образовательную деятельность: перейти от привычных занятий с детьми языками к формированию языковой личности младшего школьника во внеурочной деятельности.

Ю.Н. Караулов утверждает, что языковая личность – это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще [2, с. 206]. К определению языковой личности в современной науке существует несколько подходов. Под языковой личностью человек понимается как носитель языка, который рассматривается с точки зрения его способности к речевой деятельности, т.е. набор психофизических свойств индивида, который позволяет человеку производить и воспринимать речевые произведения [1, с. 89]. Таким образом, языковая личность должна рассматриваться через возможности речевой деятельности. Также языковую личность определяют в виде совокупности особенностей языкового поведения человека, которое реализуется через язык как средство общения [3, с. 45].

Организация процесса развития языковой личности младшего школьника в рамках внеурочного времени в единстве его целевых, процессуальных и содержательных

характеристик предопределяет определенные принципы отбора содержания и структурирования учебного материала, а именно:

- преодоление доминирования репродуктивных и монологических методов освоения информации и применения диалоговых форм учебной коммуникации для формирования языковой личности младшего школьника в рамках внеурочного времени;

- замена универсальной учебно-дисциплинарной модели и разработка тематического планирования по формированию языковой личности младшего школьника в рамках внеурочного времени;

- гуманитаризация предметов естественнонаучного цикла для формирования языковой личности младшего школьника в рамках внеурочного времени.

Внеурочную деятельность для формирования языковой личности младшего школьника целесообразно организовывать на интегративной основе (интегрированные внеклассные занятия культурологическая направленность, надпредметные учебные курсы и т.д.), что позволяет преодолеть предметоцентризм, создавая условия для взаимодополнения и взаимопритяжения двух образовательных парадигм: естественнонаучной парадигмы объяснения и гуманитарной парадигмы понимания. Во внеурочной деятельности младших школьников для формирования языковой личности посредством языка формируется, кристаллизуется и синтезируется личностный опыт ребенка, который становится базовой основой для диалога младшего школьника с духовными, аксиологическими традициями, а именно: семиотическая память культуры, чужим и своим языковым «Я». Методическое обеспечение процесса развития языковой личности в рамках внеурочной деятельности в едином метаязыковом образовательном пространстве требует объединения текстовых и читательских стратегий на всех ступенях обучения. Например, во ФГОС начального образования выделены определенные направления работы с текстом, которые по нашему мнению, будут способствовать формированию языковой личности младшего школьника: поиск информации в тексте и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации в тексте.

Эти направления для формирования языковой личности младшего школьника в рамках внеурочного времени должны реализовываться прежде всего на всех школьных предметах, а не только на уроках русского языка и литературного чтения, продолжая свое действие в рамках внеурочной деятельности. С целью овладения основами языковой деятельности и формирования языковой личности с младшими школьниками в рамках внеурочной деятельности рекомендуются использовать определенные задания:

- задания на обобщение информации в текстах, в разных частях текста;
- задание на объяснение содержания текста;
- задание на текстовую аргументацию;
- задания на соотнесение слова и его значения в тексте, установление связей между знаком и значением и др.

Большим развивающим потенциалом для формирования языковой личности младшего школьника во внеурочной деятельности обладают все виды творческой деятельности: творческие пересказы и интерпретации, инсценирование прочитанных сказок и рассказов, разные формы словесного рисования, задания на формирование навыков выразительного чтения. Названные задания могут с успехом применяться в таких формах внеурочной деятельности, как: театральная студия, кружок выразительного чтения, собрание юных поэтов и т.д.

Также эффективна системная работа для формирования языковой личности на основе игровых, образных, творческих форм приобщения детей во внеурочной

деятельности, а именно: «Театр слова», «Мастерская фантазии», «Клуб любителей языка», а также школьные вечера книги, литературные гостиные, литературно-музыкальные композиции и т.д. При этом основной принцип работы во внеурочной деятельности для формирования языковой личности младшего школьника – это моделирование, активизации и реализация творческого аспекта языка как основа приобщения детей к книге, к культуре слова, к языку.

При формировании языковой личности младшего школьника важно развивать языковое чутье, чувство языка, которое успешно реализуется во всех видах детского словотворчества: при сочинении стихов, загадок, сказок, синквейнов; при выполнении творческих заданий («Измени развязку произведения - придумай новое окончание сказки / рассказа. Объясни свой выбор»), а также при выполнении упражнений для развития метафорического и ассоциативного мышления («Расскажи на, что похоже облако / листок/ дерево?»). Эффективны лингвистические эксперименты, направленные на выяснение происхождения слова, на конкретизацию его лексического значения, а также все формы языковой игры, содержанием которой является установка на форму речи (шутки, каламбуры, языковые остроты) при знакомстве с поговорками и пословицами, афоризмами и крылатыми выражениями, которые выражают культурные концепты («Хлеб – всему голова», «Друг познается в беде»), представляющие духовно-ценностные установки и черты национальной картины мира в восприятии ребенка. Соответственно, происходит постепенное приобщение младшего школьника к основам языковой культуры в рамках внеурочной деятельности, закладывая основы языковой личности.

Таким образом, формы внеурочной деятельности для формирования языковой личности младшего школьника ориентированы на достижение следующих результатов:

- наличие сформированных представлений о языке как духовно-нравственной и культурной ценности, когда язык осознается как неотъемлемая часть национальной культуры;
- проявление любви к русскому языку, бережного отношения к слову, устойчивого интереса к его изучению;
- сформированные способности младших школьников по извлечению из разных источников необходимой информации, умения ее преобразовывать, сравнивать, обобщать, сопоставлять, анализировать;
- устойчивые потребности по совершенствованию своей речи, по расширению культуроведческого кругозора;
- развитая языковая интуиция, чувство слова, без которого невозможен процесс языкового развития;
- усиленное внимание к рассмотрению языковых явлений в единстве значения, структуры и функции;
- сформированные умения глубокого понимания эстетической функции языка и т.д.

Значит, внеурочная деятельность открывает значительные возможности для деятельности по успешному формированию лингвистических и коммуникативных умений у младших школьников для формирования основ языковой личности. Следовательно, использование потенциала внеурочной деятельности младших школьников в процессе формирования языковой личности детей способно принести значительные в качественном и количественном отношении результаты. Опираясь на данные методические рекомендации по организации внеурочной деятельности, педагоги могут достаточно разнообразно проводить занятия по формированию языковой личности младших школьников. Чтобы обеспечить эффективность процесса

формирования языковой личности у младших школьников во внеурочной деятельности, педагог должен постоянно прибегает к помощи методов педагогического воздействия, таких как убеждение, разъяснение, пример, требование, система перспективных линий и т.д. Система внеурочной деятельности детей для формирования языковой личности младших школьников – это своеобразный творческий маршрут, который прокладывается по определённым направлениям творческой деятельности. Содержание внеурочной деятельности, направленной именно на формирование языковой личности обучающихся, должно отражать динамику становления и развития творческих и языковых интересов обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание [Текст] / Вежбицкая А.- М., 1997. – 416 с.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 427 с.
3. Сухих, С.А., Зеленская, В.В. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса [Текст] / С.А. Сухих, В.В. Зеленская.- Краснодар, 1998. – 310 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2016 г. М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 33 с.
5. Фаткуллина Л.К. Формирование у младших школьников навыков работы со схемами и таблицами на уроках предмета «Окружающий мир» [Текст] / А.А. Ильясова, Л.К.Фаткуллина // В сборнике: Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития. Материалы V Международной научной конференции. 2017. - С. 199-202.
6. Юнусова А.Г. Современные тенденции создания поликультурного пространства в общеобразовательной школе [Текст] / Е.А. Савельева, В.М. Янгирова, Е.В. Гурова, А.С. Кобыскан, А.Г. Юнусова // В сборнике: моделирование урочной и внеурочной деятельности в поликультурном образовательном пространстве начальной ШКОЛЫ Сборник методических рекомендаций по материалам научно-методического семинара, 2017. - С. 156-160.
7. Юнусова А.Г. Условия формирования языковой личности младшего школьника на уроках русского языка [Текст] / А.Г. Юнусова, Н.Н. Халилова // В сборнике: Гуманистическое наследие просветителей народов Евразии в культуре и образовании Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 380-382.
8. Яковлева Е.А. Расширение языковых и профессиональных компетенций на примере изучения отраслевых подязыков [Текст] / Е.А. Яковлева, А.С. Кобыскан // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. –№ 6 (61). – С. 109 - 113.
9. Янгирова В.М. Развитие функциональной грамотности на уроках русского языка в начальной школе [Текст] / Янгирова В.М., Имашева Г.З. // В сборнике: Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития материалы IV Международной научной конференции. 2016. С. 166-172.

© Давлетшина В.Б., Юнусова А.Г., 2017

**ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
ЗРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Во многих исследованиях под адаптацией понимается приспособление к окружающим условиям. Соответственно сложной природе человека, адаптация имеет разные аспекты: биологический, психологический, социальный. Процесс приспособления индивида к условиям социальной среды называют социальной адаптацией.

Социальная адаптация людей с нарушениями зрения в настоящее время является одной из важнейших проблем тифлопедагогики. Основной задачей работы с детьми-инвалидами по зрению является их социальная адаптация. Значимым направлением при этом является разработка способов социально-психологической поддержки и оптимизации адаптации и интеграции лиц с глубокими нарушениями зрения. Проблемы адаптации людей с глубокими нарушениями зрения преимущественно рассматриваются в контексте теории компенсации и социальной реабилитации инвалидов по зрению. Адаптированность личности инвалидов по зрению обуславливает процесс их социальной интеграции [2]. Социальная интеграция включает в себя социальную адаптацию, под которой подразумевается процесс приспособления инвалида к социальной среде (социальная адаптация инвалидов с приобретенным дефектом включает в себя приспособление к жизни в новых условиях, отличных от условий жизни до приобретения дефекта; социальная адаптация инвалидов с врожденным дефектом включает в себя приспособление к жизни в обществе людей, не имеющих дефекта). К критериям социальной интегрированности относятся учебная деятельность, трудовая занятость, общественная активность, досуговая деятельность, удовлетворенность материальным положением, наличие или отсутствие трудностей во взаимодействии с людьми, наличие собственной семьи, ощущение себя полноценным членом общества, удовлетворенность жизнью в целом, социально-психологическая адаптированность [2].

Для большинства незрячих и слабовидящих людей первым опытом вхождения в социальную группу является поступление в школу. По мнению специалистов от того, насколько успешно будет проходить становлений личности незрячего ребенка в школьной группе, зависят его возможности интеграции в общество в будущем, т.е. социализации.

Рабочая программа в ГБОУ Уфимская коррекционная школа-интернат №28 для слепых и слабовидящих обучающихся определяет содержание и организацию социальной адаптации учащихся с нарушениями зрения по следующим разделам: «Развитие зрительного восприятия», «Развитие социально-бытовой ориентировки», «Развитие пространственной ориентировки», «Развитие осязания и мелкой моторики пальцев рук», «Социально-бытовая ориентировка», «Мимика и пантомимика», «Адаптированная физическая культура», «Охрана и развитие остаточного зрения и зрительного восприятия, компьютерные технологии».

Выпускники единственной в республике Башкортостан коррекционной школы для слепых и слабовидящих обучающихся продолжают обучение в Государственном

автономном профессиональном образовательном учреждении Республики Башкортостан «Уфимский медицинский колледж» и ФГБОУ ВО Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы.

Обучение в ГАПОУ «Уфимский медицинский колледж» проводится на основе Адаптированной Программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 34.02.02 Медицинский массаж (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению).

Преподавателями колледжа накоплен определенный опыт применения различных технологий обучения, позволяющих успешно и качественно обучать студентов. Учебные лаборатории для проведения практических занятий оснащены современным оборудованием, максимально приближены к будущим рабочим местам. Помощь в социальной адаптации студентов-инвалидов проявляется в элементах инклюзивного образования: учебно-производственная практика, стажировка проводятся на базах учреждений здравоохранения города.

В колледже функционируют специализированные учебные кабинеты, оснащенные необходимым оборудованием (информационный терминал, принтер Брайля, портативный органайзер, стационарный видео увеличитель с функцией читающей машины, компьютер с программным обеспечением экранного доступа для слепых и слабовидящих, рельефные таблицы, муляжи, массажные столы).

В колледже созданы условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности, сохранения здоровья обучающихся, способствующие развитию воспитательного компонента образовательного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе творческих коллективов общественных организаций, в спортивных и творческих мероприятиях.

Приказом от 17.08.2015 г. №269а/о утверждено Положение о центре инклюзивного образования ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акумлы. Основной целью деятельности Центра является создание условий по обеспечению инклюзивного обучения студентов с инвалидностью и студентов с ограниченными возможностями здоровья по реализуемым в Университете программам.

Центром инклюзивного развития разработаны «Методические рекомендации по организации инклюзивного учебного процесса в вузе», «Радость общения. - Методические рекомендации». В данном пособии представлены материалы, касающиеся проблем общения и взаимоотношений между людьми. Методические рекомендации предназначены для всех тех, кто интересуется проблемами людей с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья.

Введена в учебный план дисциплина «Адаптационный курс для лиц с ОВЗ». Начальный период обучения в системе высшего профессионального образования у студентов с инвалидностью и с ОВЗ сопряжен с переменами, изменениями прежнего образа и ритма жизни, переходом от основного уровня образования к высшему профессиональному, сменой стереотипов, наличием стрессовых ситуаций, высокой тревожностью и внутренним напряжением. У ряда студентов с инвалидностью и с ОВЗ это может привести к определенным трудностям и формированию деформированной социальной роли «студента», которое в последствие может выражаться в нежелании или отказе учиться, посещать учебное заведение и пр.

Дисциплина «Адаптационный курс для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» ориентирована на формирование у студента с инвалидностью и с ОВЗ компетенций, способствующих его полноценной социальной интеграции в условиях образовательной среды вуза, активизацию собственного потенциала студента и формированию у обучающегося с инвалидностью и с ОВЗ позитивной мотивации учиться и трудиться в будущем.

Отличительной особенностью данного курса является то, что его изучение является основой для последующего полноценного включения студента с инвалидностью и с ОВЗ в учебное и внеучебное взаимодействие, а также будет способствовать полноценному усвоению дисциплин в процессе получения высшего профессионального образования.

Целью изучения дисциплины является формирование компетенций у студента с инвалидностью и с ОВЗ направленных на его адаптацию к условиям вузовского образовательного процесса, в результате чего он становится активным субъектом новых видов деятельности и отношений и приобретает возможности оптимального выполнения своих функций. В результате изучения дисциплины у студента будет сформировано представление об организации и содержании учебного процесса в университете, об имеющихся в вузе ресурсах способствующих адаптации и эффективному социальному включению в образовательный процесс лиц с инвалидностью и с ОВЗ, о технологиях и методах самоорганизации, работой с учебной информацией и т.д. Изучение дисциплины «Адаптационный курс для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» осуществляется с опорой на запросы и ценностные ориентации самих студентов с инвалидностью и с ОВЗ в области высшего профессионального образования, с учетом имеющихся у них ограничений и потребностей, на представление о себе как развивающейся личности и самоопределяющемся профессионале.

В Кыргызстане, как и в России, дети с глубоким нарушением зрения учатся в специальных коррекционных школах-интернатах. После окончания школы эти дети поступают и получают образование в высших учебных заведениях. Чтобы адаптироваться и социализироваться в современной жизни, победить в конкуренции со зрячими, слепому и слабовидящему человеку необходимо быть первоклассным специалистом, широко образованным и самостоятельным человеком, не требующим помощи со стороны. И это доказывают нам лучшие представители незрячего меньшинства. Примером этому служит депутат Жогорку Кенеша (Парламента) Кыргызской Республики V и VI созывов, член Кыргызского общества слепых и глухих, основатель общественного фонда «Фонд Дастана Бекешева», основатель политической партии «Ак-Ниет». Он полностью потерял зрение в возрасте 6 лет, учился в специализированной школе-интернате для незрячих и слабовидящих детей. Закончив Кыргызско-российский славянский университет имени Бориса Ельцина по специальности «Юрист», Дастан Бекешев начал трудовую деятельность в 2006 году в Управлении Государственной налоговой службе по Первомайскому району г. Бишкека. В 2007-2010 годах работал в Министерстве экономики Кыргызской Республике. Особое место в работе Бекешева занимает защита прав и гарантий людей с ограниченными возможностями здоровья. Это только один из примеров успешных людей с нарушением зрения. Таких, как он, работающих в иных сферах, очень много. Как показывает статистика, после окончания школы многие идут работать на разные предприятия. В рамках Кыргызского общества слепых и глухих функционирует 11 предприятий, на которых работают 75% людей с ограниченными возможностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированная Программа подготовки специалистов среднего звена по специальности 34.02.02 Медицинский массаж (для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению [электронный ресурс]: - Режим доступа: <http://umkufa.bashmed.ru/about/obuchenie-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/obrazovanie.php>

2. Бахтиярова В.Ф. Проблемы физического воспитания школьников с отклонениями в состоянии здоровья [Текст] / В.Ф. Бахтиярова, Ф.Г. Бахтияров // Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной НПК (24-25 мая 2012 г., Уфа). – Уфа: изд-во ИРО РБ, 2012. - С. 19-20.

3. Волкова И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения [Текст] / И.П. Волкова. - СПб., 2010. - 41 с.

4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учеб. Пособие / А.Г. Литвак - СПб.: Изд-во РГПУ, 1998.

5. Плаксина Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. - М., 1995.

© Бахтиярова В.Ф., Дильмухаметова Р.С., Элмирбекова Б.Э., 2017

УДК 651.012.413

А.Г. Доронина, Ю.Р. Муллаханова, студентки
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

З.Р. Кильдибекова, канд. эконом. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОТРУДНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОНОМИКИ

В статье рассматриваются компетенции сотрудников в условиях информатизации общества, приведены примеры социологических исследований, раскрывается смысл цифровой трансформации бизнеса.

На сегодняшний день многие профессии требуют повышение компетенций, которые меняются и находятся в зависимости от внешних условий. Финансовые специалисты работают в экономической сфере, которая подвержена данным изменениям. Поэтому перед ними поставлена задача всегда находиться на высоком уровне, а также иметь навыки, умения и знания, способствующие поддержке конкурентоспособности в организации.

Цифровая трансформация бизнеса дает компаниям на рынке большое преимущество. Организация, которая может быть коммерчески успешной в цифровую эпоху, должна представлять свои достижения на цифровых каналах, таких как социальные сети, мобильные сервисы, облако, интернет-магазин и так далее. Центральное место в этой системе занимает клиент, привыкший уже к обратной связи от организации в то время, когда ему это удобно и по любому каналу, который является доступным.

Таким образом, становится необходимым создание работодателем условий, которые будут способствовать развитию у работников компетенций, необходимых при ведении цифрового бизнеса. Как показывают многочисленные исследования, цифровые навыки становятся одними из основополагающих качеств для достижения успеха в профессии. Специалисты в области экономики и финансов должны знать, как правильно пользоваться в своей работе возможностями современных технологий: текстовыми редакторами, сервисами для презентаций, специальными программами, а также другими инструментами, позволяющими повысить результативность и эффективность работы.

С возникновением новых цифровых интеллектуальных машин и частым использованием средств анализа данных, функции специалистов меняются. Поэтому важно, чтобы все организации имели необходимые компетенции, которые позволят им приспособиться к новым методам работы.

В современном мире руководители организаций и компаний осознают важность цифровой трансформации, ведь большое количество их работников не имеют нужных технологических навыков для этого. Процессы обучения, которые проводятся в компаниях, не успевают за высокой скоростью появления новых технологий. В итоге проявляется недостаточная компетентность работников, которая становится затем препятствием для цифровой трансформации бизнеса.

Мюнхенский технический университет и немецкая компания SAP (Systeme, Anwendungen und Produkte) проводили исследования. Опрос назывался «Навыки, которые необходимы для цифровой трансформации». В нем участвовали 116 представителей различных компаний и ИТ-руководители из 18 стран. По результатам опроса было выявлено, что 64% респондентов думают, что их сотрудники не имеют нужных навыков для успешной цифровой трансформации. Для сравнения, первый раз данный опрос проводился в 2015 году и тогда только 53% опрошенных были недовольны технологическим уровнем своих работников [4, с.110].

По данным проведенного опроса, 90% респондентов думают, что цифровая трансформация важна для общей бизнес-стратегии компании, но, несмотря на это, целенаправленное развитие навыков по работе с новыми технологиями сейчас все еще является достаточно редким явлением. Только 16% опрошенных уже создали подходящую программу по набору новых работников или обучающих тренингов для сотрудников, которые работают на данный момент.

Вопрос поиска и развития работников с цифровыми навыками и умениями может стать достаточно большой проблемой для цифровой трансформации бизнеса. Одним из важных препятствий все еще остается недостаток умений при работе с передовыми технологиями. Развитие цифровой грамотности работников позволит осуществить плавный переход к цифровой трансформации бизнеса.

Другое исследование проводили компания SAP и Oxford Economics, где были опрошены 3000 руководителей из 17 стран. Оно показало, что 84% глобальных компаний думают о том, что в ближайшие 5 лет цифровая трансформация станет очень важной для дальнейшего существования. Но, несмотря на это, только 3% респондентов приняли меры для улучшения и трансформации своих компаний. Руководителям компаний давно уже необходимо перейти от понимания важности цифровой трансформации к полноценным действиям и воплощению своих идей в бизнесе. Для этого требуются инновационные технологии, инвестиции в навыки работы с цифровыми технологиями и переквалификация уже действующих сотрудников.

В конце марта 2017 года состоялась презентация программ Высшей школы бизнес-информатики НИУ ВШЭ, где рассматривалось как развиваются информационные технологии, как правильно строить ИТ стратегию в условиях неопределенности и Digital transformation framework, какие для этого нужны специалисты, чему и как их учить, как развивать и оценивать компетенции сотрудников новых профессий. Все вышеперечисленное является серьезными вопросами для руководителей компаний и специалистов, работающих в экономической сфере [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровая трансформация бизнеса неизбежна и очень важна для современных компаний. Специалисты должны постоянно развиваться в условиях информационных технологий, а также совершенствовать свои навыки и умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Официальный сайт НИУ ВШЭ. Электронный ресурс. URL: <http://hsbi.hse.ru/> (дата обращения 03.11.2017).

2. Александрова Л.Д., Полушина И.С. Влияние цифровой трансформации коммуникативных технологий и систем на управление бизнес-процессами // Гуманитарная информатика. – 2016. - №5. – С.82-87.

3. Добрынин А.П., Куприяновский В.П., Синягов С.А. Целостная модель трансформации в цифровой экономике – как стать цифровыми лидерами // Управление экономическими системами. – 2017. - №1. – С. 54-59.

4. Кунцман А.А. Трансформация внутренней и внешней среды бизнеса в условиях цифровой экономики // Управление экономическими системами. – 2016. - №8. – С.107-112.

© Кильдебекова З.Р., Доронина А.Г., Муллаханова Ю.Р., 2017

УДК 372.851

Т.В. Дульцева, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Д.Б. Давлетов, канд. физ.-мат. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТАПА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ НА УРОКЕ

Современный образовательный процесс требует от школы идти в ногу со временем. Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в образовании, – это ускорение темпов развития. А значит, школа должна готовить своих учеников к той жизни, о которой сама еще не знает. Из этой проблемы вытекают новые цели образования. Одна из главных целей – это развитие личности ученика, его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться. Также необходимо обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения четко обозначены требования к личностным, метапредметным и предметным результатам образования, то есть требования к формированию универсальных способов, действий, умений учиться [4].

Понятие универсальные учебные действия (УУД) получило широкое распространение в науке и практике и отражает основное направление модернизации образования, указывает на то, что основным требованием к освоению учебных программ нового поколения является метапредметная составляющая. УУД – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [3].

УУД делятся на четыре основные группы: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Личностные УУД – развитие Я-концепции и самооценки; развитие морального сознания и ориентировки учащегося в сфере нравственно-этических отношений.

Познавательные УУД – переработка и структурирование информации; формирование элементов комбинаторного мышления; работа с научными понятиями и освоение общего приема доказательства как компонента воспитания логического мышления.

Коммуникативные УУД – действия, направленные на осуществление межличностного общения (ориентация в личностных особенностях партнера, учет разных мнений, воздействие, аргументация); действия, направленные на совместную деятельность (организация и планирование работы в группе, умение договариваться, брать инициативу, разрешать конфликты)

Регулятивные УУД - целеполагание, целеобразование, планирование, организация собственной деятельности, самоконтроль собственной деятельности, самоконтроль, коррекция, самооценка, саморегуляция [1].

Сегодня урок должен стать для школьника не только занятием по решению математических примеров и задач, пересказу текстов, но и позволить ему освоить способы успешного существования в современном обществе, т. е. уметь ставить себе конкретную цель, планировать свою жизнь, прогнозировать возможные ситуации. А значит, современный ученик должен обладать регулятивными учебными действиями.

Формирование регулятивных учебных действий происходит на одном из этапов урока – целеполагании.

Целеполагание - это процесс выявления целей и задач субъектов деятельности, их предъявления друг другу, согласования и достижения. Для постановки обучающих целей рекомендуется использовать глаголы таксономии американского психолога Бенджамина Блума (Рис.1), указывающие на действие с определенным результатом [2].

Знания и понимание			Интеллектуальные навыки		
Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Суждение
• распределить	• классифицировать	• применить	• Проанализировать	• составить	• судить
• определить	• преобразовать	• изменить	• Оценить	• собрать	• оценивать
• описать	• отстоять	• выбрать	• разделить	• классифицировать	• аргументировать
• повторить	• описать	• рассчитать	• рассчитать	• скомбинировать	• приложить
• выявить	• обсудить	• продемонстрировать	• выделить	• спланировать	• выбрать
• обозначить	• выделить	• обнаружить	• категоризировать	• предложить	• сделать выводы
• перечислить	• оценить	• использовать	• сравнить	• спроектировать	• сопоставлять
• сопоставить	• объяснить	• иллюстрировать	• противопоставить	• создать	• защищать
• запомнить	• выразить	• интерпретировать	• критиковать	• сконструировать	• описать
• назвать	• расширить	• манипулировать	• строить диаграмму	• объяснить	• ранжировать
• упорядочить	• обобщить	• модифицировать	• Различить	• сформулировать	• сравнивать
• изложить	• дать примеры	• использовать	• Выделить	• сгенерировать	• пересматривать
• узнать	• выявить	• практиковать	• опробовать	• спланировать	• объяснить
• связать	• отметить	• подготовить	• тестировать	• переставить	• интерпретировать
• припомнить	• вывести	• произвести	• Проверить	• перестроить	• спрогнозировать
• воспроизвести	• разместить	• составить график	• Сделать выводы	• связать	• поддержать
• выбрать	• реформулировать	• Начертить	• Смоделировать	• реорганизовать	
• заявить	• предсказать	• решить	• указать	• пересмотреть	
	• сделать обзор	• написать	• поставить под сомнение	• установить	
	• рассказать		• связать	• собрать в целое	
	• Подытожить		• изучить	• построить	
	• перевести			• организовать	
				• подготовить	

Рисунок 1. Таксономия Блума

Учитель подводит учеников к формулировке собственных целей на урок. Поэтому организация этапа целеполагания требует от учителя продумывания приёмов, средств, способов мотивирующих обучающихся к деятельности. Обязательными условиями использования приемов являются:

- учет уровня знаний и опыта детей;
- доступность, т.е. разрешимая степень трудности;
- толерантность, необходимость выслушивания всех мнений правильных и неправильных, но обязательно обоснованных;
- вся работа должна быть направлена на активную мыслительную деятельность;

Приведем некоторые известные приемы целеполагания.

Приём: «Домысливание»

Предлагается тема урока и слова "помощники":

Повторим.....

Изучим.....

Узнаем.....

Проверим.....

С помощью слов "помощников" дети формулируют цели урока

Приём: «Ситуация Яркого пятна»

Среди множества однотипных предметов, слов, цифр, букв, фигур одно выделено цветом или размером. Через зрительное восприятие внимание концентрируется на выделенном предмете. Совместно определяется причина обособленности и общности всего предложенного. Далее определяется тема и цели урока.

Приём «Подводящий диалог».

На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог подводится к тому, о чем дети не могут рассказать в силу некомпетентности или недостаточно полного обоснования своих действий. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия. Ставится цель.

Приём: «Проблемная ситуация» (по М. И. Махмутову).

Создаётся ситуация противоречия между известным и неизвестным. Последовательность применения данного приема такова [5]:

- Самостоятельное решение;
- Коллективная проверка результатов;
- Выявление причин разногласий результатов или затруднений выполнения;
- Постановка цели урока.

Цели необходимы для проектирования образовательных действий учащихся. Цели учеников предполагают достижение результатов в каком-то определенном виде деятельности. Формулирование цели в виде конечного образовательного продукта – наиболее эффективный способ целеполагания. А по внешним «плодам» учеников всегда можно судить и о внутренних результатах обучения, то есть о развитии личностных качеств учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горев П.М., Утёмов В.В. Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы в условиях реализации стандартов нового поколения(ФГОС): Учебно-методическое пособие [Текст] / Горев П. М., Утёмов В. В – Киров: Изд-во МЦИТО, 2015. – 275 с.

2. Таксономия Блума традиционная, уточненная, материалы [Электронный ресурс] –Режим доступа:
<https://docs.google.com/document/d/1QAeXdEaTB3zVrhqtPMfZ0kTcrZK8WaKwij-4wbDuzAk/view>

3. Татарченкова С.С. Технологии развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности: учебно-методическое пособие [Текст] / Татарченкова С. С. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. - 112 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа:
<http://минобрнауки.рф/документы/543>

5. Хуторской, А.В. Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сборник научных трудов [Текст] /А. В. Хуторской. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 300 с.

© Дульцева Т.В., Давлетов Д.Б., 2017

СЕНСОРНАЯ КОМНАТА КАК РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Как известно, познание окружающей действительности начинается с анализа той информации, которую ребенок получает при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, разных вкусах и т.п. Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова отмечают, что восприятие формируется на основе синтеза разных ощущений: слуховых, зрительных, тактильных, кинестетических, обонятельных. Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность внутрианализаторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обеспечивающих предметность и константность отражаемых явлений [5]. Процесс восприятия связан с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Целостное восприятие как бы «подготавливает» некоторые стороны причинного мышления.

Как показывают исследования И.И. Мамайчук, Л.М. Шипициной и других авторов, патогенез нарушения познавательных процессов у детей с церебральным параличом чрезвычайно сложен. Вместе с патологией двигательно-кинестетической функциональной системы существенную роль играют в недоразвитии восприятия сенсорные, интеллектуальные и речевые расстройства. Авторы отмечают, что сенсорные нарушения у детей с ДЦП появляются в недостаточности зрительного, слухового, тактильного и кинестетического восприятия, перцептивных действий [9].

Восприятие рассматривается как интеллектуальный процесс, связанный с активным поиском признаков, необходимых и достаточных для формирования образов и принятия решений [1]. При нарушении перцептивных действий, недостаточности зрительного, слухового и других видов восприятия у детей с церебральным параличом наблюдается неспособность к интеграции частей воспринимаемого предмета в целостный образ, также это проявляется в недоразвитии константности и предметности восприятия, в замедленном темпе узнавания предметов, в трудностях обобщения сенсорных сигналов [4, 9]. Данные нарушения затрудняют процесс познания окружающего мира, могут способствовать формированию искаженных представлений, создавать трудности при усвоении учебного материала в школе.

Цикл занятий в условиях интерактивной среды темной сенсорной комнаты способствует развитию сенсорных процессов детей с церебральным параличом: формированию сенсорных эталонов цвета, формы, величины, временных и пространственных эталонов, мышечно-суставного чувства; формированию перцептивных операций; развитию константности, предметности и обобщенности восприятия; развитию скорости восприятия объектов. Кроме того, волшебный мир сенсорной комнаты способствует повышению познавательной мотивации, созданию положительного эмоционального фона, развитию познавательной и исследовательской деятельности детей [8].

Коррекционная работа в сенсорной комнате направлена на поэтапное включение и синхронизацию всех сенсорных потоков через стимуляцию различных органов чувств. Занятия для младших школьников проводятся в виде игры. При этом учитывается форма ДЦП, степень тяжести и специфика нарушения психических функций. Поэтому упражнения и задания подбираются индивидуально для каждого обучающегося, в соответствии с общей направленностью и целью конкретного занятия.

Коррекционно-развивающую роль сенсорной комнаты можно представить в виде фрагмента занятия во 2-ом классе по теме «Кладоискатели». Если цель занятия направлена на активизацию сенсорных анализаторов обучающихся с детским церебральным параличом, то задачами могут быть: научить ребенка ориентироваться в пространстве комнаты с помощью плана, передавать свои ощущения в связной речи; закреплять знания о безопасном поведении; развивать тактильное восприятие рецепторов стопы и рук, включать зрительные, слуховые и обонятельные анализаторы, продолжить работу по развитию таких высших психических функций как внимание и его свойств, словесно-логическое мышление и контроль за своими действиями. Оборудованием для коррекционного занятия могут стать: сенсорная тропа для ног, массажные мячи для рук, сухой бассейн, зеркальный шар с подсветкой, сухой душ, мягкие маты для релаксации, фонтан, три флакона с наполнителями (шампунь, уксус, духи), шумящие коробочки с различными наполнителями (крупы, бумага и др.), лист бумаги А3 с изображением плана, схемы лабиринта, цветные карандаши, изображения контуров предметов. В содержание занятия в ходе его проведения включаются игры: «Комплименты» с массажным мячом для рук; «Путешествие кладоискателей» с демонстрацией плана-лабиринта; «Выбор транспорта» с билетами, на которых изображены средства передвижения» «Опиши предмет» с последующим описанием каждого из видов транспорта; «Как назвать одним словом?»; «На чем быстрее доберемся?»; «Что значит необитаемый?»; «Что нужно сделать, чтобы выжить?»; «Каков он - настоящий путь лабиринта?»; «Что чувствуют твои ножки?»; «Звучит ли текущая вода?». В ходе занятия дети упражняются в различных играх: «Три флакона: какие запахи спрятаны в них?»; «Вспомни вкус и цвет предметов»; «Шумящие коробочки» с разными наполнителями; «Звездное небо» и «Зеркальный шар с мотором» для релаксации. Завершающим этапом занятия может стать такие игры, как «Клубок», при передаче которого дети называют свои успехи и т.д.

Проблема роли сенсорной комнаты на развитие детей не только с церебральным параличом, но и в целом детей с ограниченными возможностями здоровья, относится к малоизученной области. Кроме огромных материальных затрат, потраченных на ее создание, педагогу в области коррекционного обучения, и, в особенности, педагогу инклюзивных практик, необходимы компетентности по знанию психолого-педагогических особенностей каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья, выявлению их особых образовательных потребностей, созданию общих и специфических психолого-педагогических условий для их развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание. – СПб.: КАРО, 2005. – 304 с.
2. Коноваленко С.В. Детский церебральный паралич: Конструктивная деятельность детей. – М.: «Книголюб», 2007. – 88 с.
3. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 256 с.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: «Речь», 2001. – 220 с.
5. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: «Книголюб», 2007. – 120 с.
6. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
7. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.

8. Сенсорная комната - волшебный мир здоровья /под ред. Л.Б. Баряевой. – СПб.: ХОКА, 2007. – Ч. I. Темная сенсорная комната. – 416 с.

9. Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

© Аслаева Р.Г., Дусеева З.Н., 2017

УДК 374.2

И.Г. Дьяконова, *учитель-логопед*
МАДОУ Детский сад № 2 «Светлячок» г. Бирск РБ,
магистрант БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа
Л.М. Кашапова, *доктор пед. наук, профессор*
БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена как основная образовательная область «Речевое развитие». Речь является основанием для развития всех остальных видов детской деятельности: общения, познания, познавательно-исследовательской. В этой связи развитие речи ребенка дошкольного возраста становится одной из актуальных проблем в деятельности педагога ДОУ.

Речь относится к числу психических функций, принципиально отличающих человека от других представителей животного мира. Речь обычно определяют через ее коммуникативную способность, т. е. как исторически сложившуюся форму общения людей с помощью звуковых и зрительных знаков, благодаря чему возникла возможность передавать информацию не только непосредственно от человека к человеку, но и на гигантские расстояния, а также получать из прошлого и передавать в будущее. Речь имеет непосредственное отношение к сознательным формам психической и произвольной деятельности (регулирующая функция) [8].

М.Р. Львов в своей книге «Методика развития речи» пишет: «С самого начала речь возникает как социальное явление, как средство общения. Несколько позднее речь станет также средством познания окружающего мира, планирования действий. Развиваясь, ребенок пользуется все более сложными языковыми единицами. Обогащается словарь, усваивается фразеология, ребенок овладевает закономерностями словообразования, словоизменения и словосочетания, многообразными синтаксическими конструкциями». [5]. Разработкой теории усвоения языка в дошкольном детстве занимались многие видные ученые и педагоги. Среди них известный исследователь в области развития речи детей дошкольного возраста Ф.А. Сохин. Положения, выдвинутые и обоснованные Феликсом Алексеевичем, послужили исходным пунктом большой группы исследований, выполненных под его руководством. Исследования проводились по трем основным направлениям: - структурному (А.И. Максакова, Е.М. Струнина, А.Г. Тамбовцева и др.), - функциональному (М. И. Попова, Л.В. Ворошнина, О.С. Ушакова, Т. М. Виноградова и др.), - когнитивному (Г. П. Белякова, Г.А. Тумакова и др.) Исследования этих ученых показали, что главными должны быть задачи формирования языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи, на основе чего у детей развивается интерес к родному языку и тем самым обеспечиваются творческий характер речи, определенный уровень ее развития [6].

Современная методика развития речи формировалась как наука на протяжении длительного исторического периода. Нельзя и ныне считать эту методику полностью сложившейся, – она продолжает обогащаться и совершенствоваться. Большой вклад в

развитие этого направления в науке внесли ученые и педагоги К.Д. Ушинский, Е.Н.Водовозова, Е. Конради, Е.И. Тихеева, Е.А.Флерица, А.Н.Гвоздев, Е.Ф. Рау, А.М. Бородин, Е.И. Радина, Д.Б. Эльконин, В.И. Ядешко, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский.

Все эти ученые считали родной язык фоном, на котором разворачивается все обучение и воспитание в детском саду и школе. «Основное место в своих педагогических теориях они отводили методике развития речи и обосновывали необходимость целенаправленного руководства со стороны взрослого усвоения ребенком языка» [3].

Седьмой год жизни ребенка сложный, психологически ответственный и эмоционально наполненный период в преддверии школьного обучения. Наряду с психическими процессами, такими как внимание, память, мышление, активно формируется и развивается наивысшая психическая функция – речь.

По мере овладения родным языком ребенок учится произвольности своего высказывания. У него растет контроль за собственной речью, структура диалога. Ребенок овладевает не только формальной, но и смысловой стороной языка. В этот период речь принимает на себя планирующую функцию, что является важным поворотным моментом в развитии речи и мышления. Дети должны овладеть развернутой, распространенной фразовой речью, словообразованием, правильно употреблять предложно-падежные конструкции. Объем высказываний должен расширяться за счет уточнения и развития навыков согласования, употребления падежных окончаний.

В этот период активизируется пассивный словарь и расширяется активный. Это происходит не только за счет увеличения числа существительных, прилагательных, но и за счет овладения суффиксальными, приставочными способами образования слов. В речи детей семи лет должны появляться собирательные существительные, прилагательные, обозначающие состояние предметов, а также отвлеченные, абстрактные понятия. В семилетнем возрасте диалог должен представлять собой подлинное общение, в котором происходит обмен информацией, присутствуют логические рассуждения, возможен спор, содержащий аргументацию позиций собеседников.

В этом возрасте воспитанники должны без дополнительных вопросов пересказать сказку или рассказ из 40-50 предложений, то есть должны овладеть одной из самых сложных форм речи – монологической. Так должно быть в идеале. Но при стихийном речевом развитии немногие дети достигают достаточно высокого уровня.

По результатам исследования особенностей речевого развития в МАДОУ Детский сад № 2 «Светлячок» г. Бирска РБ можно отметить, что у воспитанников подготовительной группы на первый план выделяются нарушения грамматического и лексического компонентов речи. Дошкольники неправильно образуют множественное число имен существительных - 71%; 62% детей допускают ошибки в образовании и использовании притяжательных прилагательных. Также нами были выявлены разнообразные аграмматизмы - так называемые окказиональные формы, основным механизмом которых является «гипергенерализация» (по Т.Н.Ушаковой), излишнее обобщение наиболее частого формообразования по аналогии с продуктивным (67%).

1. Унификация ударного слога, т.е. закрепление определенного ударения. Так в различных формах существительных сохранялось ударение исходного слова (нет карандаш^{ов}, нет стол^{ов}, нет окн^{ов}).

2. Устранение беглости гласных, т. е. чередование гласных и нулевого звуков (нет пес^{ов}, молоток^{ов}).

3. Устранение наращения или изменения суффиксов (стул^ы, дерев^ы, друг^и).

Словообразование является крайне важным показателем сформированности языковой способности, т.е. умения выделять и использовать единицы языка на основе существующих в нем правил и отношений. Префиксальное образование глаголов сложно для детей дошкольного возраста [4]. Мониторинг устной речи свидетельствует о том, что у воспитанников отсутствуют четкие представления о лексическом значении слова. Отсутствие этих представлений играет существенную роль в процессе грамматического оформления высказывания. Многие глагольные формы заменяются детьми на близкие по значению (сидит- отдыхает, доехать- добраться) (60% ошибочности детских ответов в образовании слов).

Основой процесса составления предложений из слов являются две психические операции:

- выбор нужных по значению слов и синтаксических структур,
- комбинирование языковых единиц, приводящие к адекватной грамматической форме слова.

Обследуемые дети затруднялись в выборе нужной парадигмы, функционирующей в структуре единого грамматического целого. (73%).

По данным мониторинга устной речи 63 % будущих первоклассников наряду с недоразвитием лексико-грамматических средств, имеют несформированность фонетико-фонематической стороны речи, операций фонематического анализа и синтеза, которые являются необходимыми предпосылками готовности к овладению чтением и письмом. Нарушение звукопроизношения отмечалось у 48 % обследуемых. Этой группе детей при выполнении задания требовалась организующая помощь, больше времени на ответ. Дети допускали ошибки при определении количества и последовательности звуков в слове, звуковой синтез доступен на материале одно- и двусложных слов.

Изучению операций фонематического анализа и синтеза, подготовке к овладению грамотой посвящены исследования М. Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, Д.Б. Эльконина, Л.Е. Журовой, Л.Ф. Спириной, Е. А. Логиновой, Е. Н. Российской и др. Понимание звукового анализа дано Д.Б. Элькониним «Под звуковым анализом мы понимаем действие по установлению последовательности звуков в слове...» М. Е. Хватцев полагал, что фонематический слух развивается в единстве с артикулированием звука.

Поэтому правильное артикулирование звуков и развитие фонематического слуха – важные задачи при подготовке дошкольников к обучению грамоте [1].

Проведенный мониторинг устной речи дошкольников подготовительной группы подтверждает мнение ученых о том, что речевое развитие дошкольников с каждым годом становится все хуже. Потребности практики, совершенствование работы детских садов выдвигают перед методикой развития речи все новые проблемы. Перед ней, как и перед дошкольной педагогикой в целом, стоит серьезная перспективная задача – определение потенциальных психофизиологических возможностей ребенка дошкольного возраста и применение этих возможностей в речевой деятельности воспитанников.

Сформированная в России в течение многих десятилетий система дошкольного образования в настоящее время претерпевает серьезные изменения. Разработан и вступил в силу Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Эти изменения были необходимы в связи с пониманием важности именно дошкольного образования для дальнейшего успешного развития и обучения каждого ребенка, обеспечения качественного образования детей дошкольного возраста.

Речевое развитие по-прежнему остается наиболее актуальным в дошкольном возрасте.

Основная цель речевого развития – это развитие свободного общения со взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими.

Решение проблемы речевого развития может быть успешным только при организации специально разработанного комплекса речевых игр, использовании инновационных технологий в развитие речи воспитанников. Позитивным фактором является то, что вариативные программы имеют в своей основе идеи гуманной, личностно-ориентированной педагогики психологии, направлены на совершенствование связной речи детей, создание вокруг них благоприятной речевой среды, целенаправленное формирование речевых умений [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В.М. Обучение детей грамоте в классах преддошкольной подготовки Текст/ В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 175 с.
2. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика Текст – М.: Московский психолого-социальный институт. 2005. - 448 с.
3. А.М. Бородич Методика развития речи детей 2-е изд., перераб. Текст М.: Просвещение, 1991 - с.16-17.
4. Кроткова А.В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня //Научно- методический журнал «Логопед» №1 2004 – С.26-34.
5. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. Текст М.: Просвещение, 1995.
6. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: Учеб.пособие Текст / Ф.А. Сохин. -2-е изд. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – с. 3-7.
7. Шорохова О.А. Речевое развитие ребенка: Анализ программ дошкольного образования. Текст – М.: ТЦ Сфера, 2009.
8. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013г. № 1155 «Об утверждении ФГОС ДО».
© Дьяконова И.Г., Кашапова Л.М., 2017

А.Ф. Зайнитдинов, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.Р. Сайтова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ

Изменение авторитарной устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования на гуманистическую, личностно-ориентированную повлекло за собой изменения процесса обучения. Последнее десятилетие государство повысило требования к совершенствованию системы, характера, содержания и методов образования, особенно в подготовке будущих преподавателей. В настоящее время российскому обществу требуется преподаватель, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной педагогической деятельности, но и сформированный как творческая личность, способная выявить и создать условия для творческой самореализации своих подопечных.

Практики студентов являются неотъемлемой частью профессиональной подготовки в вузе, рассматриваемой нами как становление субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности. Формирование будущего преподавателя происходит

не только при изучении определенных специальных дисциплин и дисциплин психолого-педагогического блока. Особую роль в этом процессе играет педагогическая практика. Педагогическая практика является важной частью профессиональной подготовки будущих преподавателей. К.Д. Ушинский писал: «Метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только длительной и долговременной практикой» [1, с. 3] Практика является связующим звеном между теоретической подготовкой и решением практических задач, дает толчок к самовоспитанию, самосовершенствованию.

Новые требования к профессиональному уровню преподавателей, и как следствие требования, к подготовке бакалавра, предусматривают увеличение роли практики в целом. Педагогическая практика определяет одну из ведущих форм в подготовке будущего преподавателя. При этом может меняться роль, содержание и технологии проведения педпрактики, учебного процесса в целом.

Перед педагогическими учебными заведениями стоит задача обеспечить в полной мере методологической, психолого-педагогической и методической подготовки будущих специалистов в образовательной среде, вооружая их наиболее современными и эффективными приемами, формами и методами образовательной и воспитательной деятельности, повышения уровня практической подготовки будущего преподавателя.

Структура педагогической практики ориентирована на формирование личности будущего преподавателя, применение теоретических знаний в практической деятельности; усвоение усложняющихся педагогических умений по годам обучения и приобретение, изучение и анализ педагогического опыта. В период педагогической практики студент под руководством преподавателей и методистов реально осуществляет педагогическую деятельность, взаимодействуя со всеми участниками педагогического процесса. В педагогической практике находят воплощение все компоненты педагогической деятельности: постановка цели, мотивы, отбор содержания, организация образовательного процесса, педагогические функции, результаты, контроль, самоконтроль и др.

На сегодняшний день наиболее важным элементом учебной деятельности студента является его практическая подготовка. Это требует применения практико-ориентированного, деятельностного подхода в обучении. В число предполагаемых функций, которые должна выполнять педагогическая практика, входят обучающие, воспитывающая и адаптационная, самообразовательная, развивающая и диагностическая.

Эффективность педагогической практики напрямую зависит от качества ее организации. В этом месте необходимо добиться наилучшего понимания каждым участником сути происходящего: все должны четко осознавать цели и задачи практики. Особо стоит отметить уровень подготовки каждого из участников: студент-практикант, руководитель от ВУЗа, преподаватель-предметник.

Целью педагогической практики является не только приобретение студентами опыта практической педагогической деятельности, но и становление профессиональной направленности их личности.

Реализация этой цели требует решения студентами следующих задач:

1. Совершенствование знаний студентов в процессе их применения для осуществления педагогического процесса.
2. Развитие у студентов представлений о работе современного образовательного учреждения.
3. Становление у студентов педагогических умений:

а) гностических, связанных с диагностикой качества знаний и умений обучаемых, уровня их воспитанности, изучением половозрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, выявлением особенностей развития коллектива обучающихся, с осуществлением самоанализа педагогической деятельности;

б) проективных, обеспечивающих планирование учебной и воспитательной работы с обучающимися, отбор соответствующих особенностям обучающихся форм, методов и технологий обучения и воспитания;

в) организаторских, направленных на осуществление своей педагогической деятельности и на руководство активной деятельностью обучающихся, развитие их инициативы и самостоятельности;

г) коммуникативных, связанных с вербальным и невербальным общением студента-практиканта.

4. Развитие у студентов интереса и творческого отношения к профессиональной педагогической деятельности.

5. Развитие у студентов педагогических способностей, а также профессионально значимых качеств личности преподавателя.

Решающим и необходимым условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация студента на все сферы педагогической деятельности: учебно-познавательную деятельность учащихся и ее методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, исследовательско-поисковую работу и овладение ее методикой

Организация педагогической практики должна быть хорошо продумана на всех уровнях подготовки студентов. Основными принципами при подготовке должны стать последовательность, постепенное усложнение заданий.

Изучая проблему организации практики, стоит отметить и то, что эффективной она может стать только тогда, когда у самого студента-практиканта есть стремление стать хорошим преподавателем. Важно, чтобы студент мог наиболее самостоятельно и осознанно организовывать свой процесс профессионального развития, а также понимать ответственность за воспитание и развитие подрастающего поколения. При этом студент к моменту прохождения практики должен не только иметь представление о существующих технических средствах и информационных технологиях, но и владеть методикой их использования в обучении, обладать умениями и навыками обращения с различными техническими средствами, уметь создавать и использовать современные дидактические материалы на занятии. Наряду с рекомендациями и пособиями, в которых приведены программа практики, набор заданий, образцы отчетной документации, необходимо предлагать студентам ссылки на методическую, учебную, научную и дополнительную литературу, ссылки на сайты интернета и т. д.

Центральным моментом педагогической практики всегда считается учебная работа или проведение занятий по предмету. Однако, из вышесказанного, становится понятно, что в период прохождения практики студент должен выполнить кроме учебно-методической работы, также организационную, воспитательную и, конечно же, научно-исследовательскую.

Традиционно педпрактика, научно-исследовательская работа (НИРС) и работа над выпускной работой (ВКР) проводятся несколько разрозненно. Более того, НИРС чаще всего представляется предметной, а ВКР – предметно-методической. На кафедрах вузов студентами при выполнении ВКР может быть создано большое количество оригинальных учебно-методических материалов, разработок и программ

При этом возникают две проблемы: отсутствие или наличие слабой связи преподавателей и кафедры вуза, что может затруднить распространение материалов; а также ограниченность выбора тем для ВКР, который предлагается только

преподавателями кафедры, которые не всегда осознают актуальные потребности спо. В этом смысле, педпрактика может и должна стать связующим звеном, а также помощником при написании ВКР. Студент, выходящий на практику, уже должен иметь задание, содержащее элементы научного исследования. Это задание будет частью его ВКР. На этом этапе должен подключиться научный руководитель, должны быть сформулированы проблемы и гипотезы.

В рамках прохождения педпрактики студент актуализирует проблему; уточняет цели и задачи исследования; собирает материал; выбирает инструментарий исследования; проводит его первичный анализ, группировку и обработку. Дальнейшее продолжение исследования будет осуществляться в рамках НИРС и работы над ВКР. Студент, проходящий педагогическую практику, в общении с другими преподавателями должен выяснить их потребности в учебно-методических материалах, что поможет ему при создании практической части ВКР, которая предполагает создание некоторой части соответствующих разработок и программ.

Такой подход к организации и проведению педагогической практики позволит не только обеспечить её качественное проведение, но и создаст благоприятные условия для организации сетевого взаимодействия между педагогическим вузом и системой среднего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлова, Я.В. К вопросу организации педагогической практики [Текст] / Сакович С.И. // Вестник современной науки. – 2015. – № 11-2 (11). – С. 100-101.
2. Павлова, Я.В. Некоторые подходы к организации педагогической практики студентов [Текст] / Сакович С.И. // Потенциал современной науки. – 2015. № 8 (16). – С. 109-111.
3. Савельева, И.Е. Обучение личного состава спецназа рф самореабилитации / Савельева И.Е. // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 10 (18). – С. 22.
4. Костригин, А.А. Актуальные вопросы распространения специальных знаний из области педагогики, психологии, медицины и социологии среди населения: новые вызовы / Хусяинов Т.М. // Наука. Мысль. – 2015. – № 5. – С. 17-24.

© Зайнитдинов А.Ф., Саитова Л. Р., 2017

УДК 37.378.146

Л.З. Зайтунова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

В.Ф. Бахтиярова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ФОС НА ДИАГНОСТИКУ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

Каждый специалист должен обладать определенными компетенциями, измерение сформированности которых осуществляется с помощью различных оценочных средств. Все оценочные и контролирующие материалы в совокупности объединяются в фонд оценочных средств. Под фондом оценочных средств понимается это комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, то есть установления соответствия учебных достижений обучаемых запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ, рабочих программ модулей (дисциплин) [7].

Фонд оценочных средств является составной частью учебно-методического обеспечения системы оценки качества освоения обучающимися образовательных программ среднего профессионального образования – программ подготовки специалистов среднего звена, образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата, специалитета, магистратуры, подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Целью создания ФОС является установление соответствия достижения запланированных результатов обучения и уровня сформированности компетенций, заявленных в соответствующей образовательной программе, в том числе с учетом особенностей процедур текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации.

В состав ФОСов должны входить:

- совокупность заданий, предназначенных для предъявления обучающемуся в ходе проверки, а также критерии оценки знаний и умений;
- методические материалы, определяющие процедуру проведения проверки.

Одним из наиболее часто используемых видов оценочных средств уровня усвоения знаний являются тесты. Тест как стандартизированная процедура измерения, обычно состоит из ряда относительно коротких испытаний, в качестве которых могут выступать различные задачи, вопросы, ситуации. Тестирование как один из методов контроля усвоения обучающимися знаний, умений и навыков обладает определенными преимуществами перед традиционными методами контроля: объективность контроля, дифференцированность оценки, эффективность контроля [2].

Тест должен удовлетворять основным критериям качества: надежность, объективность, валидность, репрезентативность, системность [6].

Одним из наиболее эффективных методов проверки качества сформированных по результатам обучения умений является кейс-метод. Кейс-задание представляет собой учебное задание, состоящее из описания реальной практической ситуации и совокупности сформулированных к ней вопросов [3]. Метод кейсов - это метод анализа практической ситуации, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс умений и знаний, которые необходимо освоить и усвоить при разрешении данной проблемы [4]. Выполнение студентом кейс-заданий требует решения поставленной проблемы (ситуации) в целом и проявления умения анализировать конкретную информацию проследить причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и методы их решения. Такие задания относятся к третьему - высокому уровню трудности [1].

Решение подобного рода нестандартных практико-ориентированных заданий свидетельствует о степени влияния процесса изучения дисциплины на формирование у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта.

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы: индивидуальная самостоятельная работа студентов, аспирантов с материалами кейса (идентификация проблемы, формулировка ключевых альтернатив, предложение решения или тема, формируемые умения навыки, ожидаемый результат, задания для решения кейс-задачи рекомендуемого действия); работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений; презентация и проверка результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

Применение кейс-метода позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации, а также компетентные качества личности (аналитические, практические, творческие, коммуникативные, социальные умения) [1].

Кейс как метод оценки компетенций должен удовлетворять следующим требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь междисциплинарный характер;
- иметь достаточный объем первичных и статистических данных;
- иметь соответствующий уровень сложности, иллюстрировать типичные ситуации, иметь актуальную проблему, позволяющую применить разнообразные методы анализа при поиске решения, иметь несколько решений.

Кейсы могут быть представлены обучающимся в самых различных видах: печатном, в том числе с применением нетекстового материала (наглядные приложения: схемы, графики, таблицы, фотографии), видео, аудио, мультимедиа.

Классификация кейсов:

1) структурированные кейсы отличаются коротким и точным изложением ситуации с конкретными цифрами и данными, имеют одно, максимум два правильных решения. Кейсы предназначены для оценки знания и умения обучающегося использовать одну формулу, навык, методику в определенной области знаний;

2) неструктурированные кейсы представляют собой материал с большим количеством данных (в том числе избыточных), имеют несколько вариантов решения, предусматривают возможность нахождения обучающимся нестандартного решения. Такие кейсы могут быть предназначены для оценки стиля и скорости мышления обучающегося, его умения отделить главное от второстепенного и навыков работы в определенной области;

3) первооткрывательские (учебно-исследовательские) кейсы могут отличаться коротким изложением ситуации или представлять собой материал с большим количеством данных. Главная особенность и отличие от первых двух кейсов – кейс не предусматривает обязательное наличие правильного ответа. При разборе кейса от обучающихся требуется не только применить уже усвоенные теоретические знания и практические навыки, но и предложить нечто новое.

4) проблемные кейсы – проблема определена заранее и используется тогда, когда студенты не имели дело с кейсами. В проблемных ситуациях результатом является определение и формулирование основной проблемы, иногда формирование проблемного поля и всегда – оценка сложности решения.

5) проектные кейсы – в качестве результата выступает программа действий по преодолению проблем, сложившихся в данной ситуации.

6) описательные кейсы – это кейсы, в которых описывается конкретная ситуация и решение практически не требуется. Главное, что нужно сделать при работе с таким кейсом - это описать преимущества и недостатки уже данного решения. Он призван облегчить студентам понимание теоретических положений.

7) открытые кейсы – данные кейсы не содержат конкретных вопросов. Важной частью работы студентов является формулирование проблем и определение возможных путей их решений.

8) интерактивные кейсы предполагают, помимо изучения предоставленной информации наличие возможности провести непосредственное интервью с менеджерами исследуемого предприятия, посетить компанию, ознакомиться с процессом производства. Благодаря этому они имеют возможность собрать дополнительную информацию.

9) системные кейсы – в данных кейсах представляется и описывается существующая ситуация. Необходимо представить предложения по ее улучшению.

10) открытые кейсы – в данном кейсе проблемы не даны, необходима короткая информация.

11) кейсы-айсберги – отсутствует достаточное количество информации, ее нужно найти, чтобы решить поставленную проблему.

12) серийные кейсы – имеется ряд незавершенных кейсов, где следующий кейс является продолжением предыдущего [5].

Объем кейса составляет, как правило, 1-2 страницы.

Структура кейса:

1) название кейса (код) (определяется разработчиком в соответствии с тематикой кейса, его целями);

2) цели кейса (что он оценивает, т.е. на оценку каких общих и профессиональных компетенций направлен кейс);

3) план работы обучающегося с материалом кейса (задание);

4) предисловие – вводная часть кейса. Предисловие дает общую информацию о кейсе, может содержать небольшое вступление, интригующее обучающегося [4].

Нетекстовый материал кейса может включать наглядные приложения (схемы, графики, таблицы, фотографии), слайды, компьютерные симуляции.

При использовании кейсов необходимо не просто подобрать ситуационные задания, адекватные проблемам будущей профессиональной деятельности, но и обеспечить надежность и сопоставимость результатов педагогических измерений. Следовательно, при разработке кейс-заданий для оценки общих и профессиональных компетенций необходимо статистическое обоснование качества измерений и специальных методов шкалирования результатов обучающихся, полученных ими при решении заданий кейса.

Поскольку речь идет о неоднозначных решениях, оценивание результатов выполнения заданий необходимо проводить экспертными методами и разрабатывать стандартизованные методики для работы экспертов. По результатам оценивания строится порядковая шкала, в которой откладываются ранговые баллы обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаева, Ф.Б. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов //Современные научные исследования и инновации. 2016. №1 [Электронный ресурс] URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/6279>

2. Бахтиярова, В.Ф. Теория подготовки полифункционального специалиста нового типа [Текст]: Монография / В.Ф. Бахтиярова и др. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 124 с.

3. Ермаков, Д.С. Применение кейс-метода в профорientационной работе с учащимися [Электронный ресурс] URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/112958/discussion_platform

4. Ибрагимова, Н.В. Кейс-метод как педагогическая технология. [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-1683319.html>

5. Кофанова, С.Л. Метод Case-stady (разбор конкретных ситуаций): как один из вариантов применения в практике образования современных педагогических технологий [Электронный ресурс] URL: <http://conseducenter.ru/index.php/pedagoghtenya/153-kofanova-yarikina>

6. Крившенко, Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е. Педагогика [Текст]: учебное пособие / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева. - М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2014. - 432 с.

7. Цимбалист, Э.И. Рекомендации по созданию Фонда оценочных средств учебной дисциплины: Учебно-методическое пособие для преподавателей//Из-во Томского политехнического университета, 2013– 84 с.

© Зайтунова Л.З., Бахтиярова В.Ф., 2017

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОЦЕНКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ

В данной статье описывается структура сайта, предназначенного для тестирования знаний обучающихся с предварительной оценкой психологического состояния студента.

Современное общество в целом зависит от информационных технологий, интернет порталов и все что с ними связано. Компьютеры используются во всех сферах деятельности человека, в том числе и при обучении учащихся в высших учебных заведениях. Кроме того, современные технологии и ритм жизни требует разрабатывать способы качественного дистанционного обучения. В результате постоянного совершенствования и развития информационно-компьютерных технологий произошла глобальная перестройка структуры образования. Студенты находят нужную им информацию в сети Интернет, что значительно экономит их время. Также обучающимся предоставляется возможность проходить онлайн тесты для проверки своих знаний. На подобных платформах студент изучает нужный ему раздел через текстовые документы, либо обучающие видео.

Платформа сайта для тестирования обучающихся по дисциплине должна базироваться на программном модуле с интерактивным общением и может выглядеть следующим образом (Рис. 1):

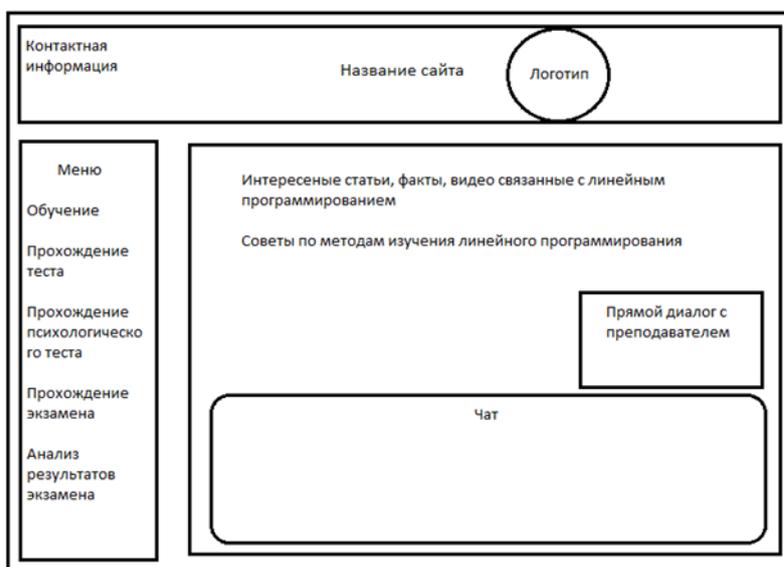


Рис. 1. Макет платформы сайта для тестирования знаний студентов

В разделе «Образование» находятся пункты:

«Исторические сведения», где описывается историческое развитие определения «программирование»

«Теоретические сведения», где студенту предоставляется возможность выбрать, какими ресурсами он предпочитает воспользоваться (видео, текст). После выбора ему предлагается курс изучения раздела: «Основы линейного программирования», где обучающийся может найти теоретическую справку по одной из интересующих его тем по данной дисциплине

В разделе «Прохождение теста» студент сможет проверить свои знания, после чего он получит результаты теста, с комментариями на ошибки. После чего ему будет предоставлена возможность исправить данные ошибки

Прежде чем студент приступит к экзаменационному тесту, ему будет предложено прохождение психологического теста, для оценки его настроения, моральной готовности к выполнению экзамена.

В разделе «Прохождение психологического теста» студенту предстоит пройти психологический тест «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности» [1].

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и выберите соответствующую цифру в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Варианты ответа: 1 – нет, это совсем не так; 2 – пожалуй, так; 3 – верно; 4 – совершенно верно.

1. Я спокоен 1 2 3 4
2. Мне ничто не угрожает 1 2 3 4
3. Я нахожусь в напряжении 1 2 3 4
4. Я испытываю сожаление 1 2 3 4
5. Я чувствую себя свободно 1 2 3 4
6. Я расстроен 1 2 3 4
7. Меня волнуют возможные неудачи 1 2 3 4
8. Я чувствую себя отдохнувшим 1 2 3 4
9. Я встревожен 1 2 3 4
10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения 1 2 3 4
11. Я уверен в себе 1 2 3 4
12. Я нервничаю 1 2 3 4
13. Я не нахожу себе места 1 2 3 4
14. Я взвинчен 1 2 3 4
15. Я не чувствую скованности, напряженности 1 2 3 4
16. Я доволен 1 2 3 4
17. Я озабочен 1 2 3 4
18. Я слишком возбужден и мне не по себе 1 2 3 4
19. Мне радостно 1 2 3 4
20. Мне приятно 1 2 3 4

Обработка: Оценка состояния тревожности производится следующим образом: из суммы вопросов № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17,18 вычитается сумма вопросов № 1,2,5,8, 10, 11, 15, 16, 19, 20. К полученной разнице прибавляется цифра 50. Итоговый показатель меньше 30 баллов указывает на наличие низкого уровня состояния тревожности, 30 – 45 баллов – среднего, свыше 45 баллов – высокого. № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16,19, 20 – обратные значения.

После выполнения данного теста, студент получает уведомление о его психологическом настрое: «Готов к выполнению экзамена», «Ваше психологическое состояние помешает успешному прохождению экзамена». К каждому из подобных сообщений будет прилагаться объяснения результатов.

В случае если студент успешно прошел психологическое тестирование, он приступает к выполнению экзаменационных заданий. Когда студент завершил экзамен, ему приходит сообщение с результатом прохождения, к чему будет прилагаться документ с проверенными заданиями.

Предложенный информационный сайт с программой тестирования знаний обучающихся может использоваться как самостоятельно так и в комплексе общей

платформы ВУЗа в качестве модуля обучения по дисциплинам. Психологическое тестирование и характеристика состояния в он-лайн режиме позволит повысить качество обучения и дает возможность студенту получить реальную оценку знаний по дисциплине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прохоров А.О., Методики диагностики и измерения психических состояний личности [Текст] / Прохоров А.О. // Шкала ситуативной (реактивной) тревожности. – 2005. – С.46-47.

© Зиганшина Р.С., Филиппова А.С., 2017

УДК 373.31

Е.С. Иваха, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа,

А.С. Кобыскан, канд. филол. наук, старший преподаватель

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Актуальность избранной нами темы заключается в том, что в настоящее время отечественная педагогика ставит перед собой цель воспитания и обучения, всестороннего развития гармоничной личности ребенка, но она будет достигнута, только тогда, когда в процессе воспитания одновременно и намеренно учитываются все составные части воспитания, а именно: физические, нравственные, умственные, трудовые и эстетические. В целостном педагогическом процессе все эти части переплетаются между собой. Так же большое внимание в настоящее время уделяется физическому, умственному, трудовому воспитанию, но часто эстетическое и нравственное воспитание отодвигается на второй план.

Проблема данного исследования – найти наиболее благоприятные условия для эстетического воспитания учащихся начальных классов на уроках чтения.

Эстетическое воспитание в настоящее время занимает значительное место в процессе формирования личности ребенка. Воспринимая красоту искусства и действительности, человек постигает и укрепляет в собственном сознании общественные идеалы, совершенствует себя и свои взаимоотношения с людьми. Эстетические явления становятся реальными факторами общественно полезной деятельности, определяющими отношение человека к реальному миру [1, 6].

Формирование эстетической культуры личности младшего школьника в процессе его образования приводит нас к необходимости создания условий для эффективного вхождения ребенка в мир культуры в процессе творческой деятельности, т.е. к эффективной инкультурации личности.

Эстетическое воспитание – это целенаправленная система действенного формирования человека, способного с позиций общественно - экономического идеала осознавать, оценивать и понимать эстетическое в жизни, природе и искусстве. На основе полученных впечатлений и знаний, эстетическое воспитание формирует разносторонние способности эмоционально-чувственной жизни человека и его ценностного отношения к миру. В процессе эстетического воспитания так же формируются индивидуально-эстетические творческие способности.

Литературное чтение является базовым гуманитарным предметом в начальной школе, с помощью которого можно решать не только узкопредметные задачи, но и общие для всех предметов задачи гуманитарного развития младшего школьника. Чтобы научить детей работать с произведением, необходимо сформировать специальные риторические умения. Эти умения, сформированные в начальной школе, будут

необходимы и достаточны для того, чтобы в основной школе учащиеся умели полноценно читать и выступать перед публикой, понимать и получать эстетическое удовольствие от чтения литературы разных жанров.

Термин «риторические умения» охватывает всю литературно-учебную деятельность школьников (умения анализировать и оценивать произведение, библиографические умения); умения, необходимые для полноценного восприятия литературного произведения [5, 86].

Особая роль в формировании эстетической восприимчивости учащихся принадлежит книге. Способность маленького школьника воспринимать прочитанное, сострадать героям произведения, особая способность чувствовать искусство слова - всё это обязательно должно быть поддержано в процессе обучения чтению в начальной школе.

В.А. Сухомлинский писал: «Одна из причин духовной пустоты – отсутствие подлинного чтения, которое захватывает ум и сердце, вызывает раздумья об окружающем мире и о самом себе... Жизнь в мире книг - это совсем не то, что аккуратное, усердное учение уроков. Жизнь в мире книг - это приобщение к красоте мысли, наслаждение культурными богатствами, возвышение самого себя» [4, 46].

Воспитать любовь к книге, приобщить человека к чтению с раннего детства - задача сложная. Читательская культура - это привычка к систематическому чтению, которая воспитывается у ребёнка в семье, школе или внешкольных учреждениях. Это в то же время и высокий уровень восприятия литературы, позволяющей юному читателю постепенно включать в круг своего чтения различные книги, дающие и работу ума, и эстетическое наслаждение [2, 78].

Эстетическое воспитание детей школьного возраста считает возможным:

- формирование осознанно-правильного отношения к природным объектам и явлениям;

- ознакомление детей с природой, в основе которого должен лежать экологический подход, т.е. опора на основополагающие идеи и понятия эстетики и экологии.

Для более целостного исследования проблемы эстетического воспитания младших школьников, в нашей работе были применены такие методы исследования, как теоретический анализ и обобщение; педагогический эксперимент. В ходе педагогического эксперимента был реализован метод педагогического тестирования.

Педагогический эксперимент проходил в три этапа:

- 1) констатирующий эксперимент;
- 2) формирующий;
- 3) контрольный.

В данном эксперименте принимали участие 10 младших школьников, составляющих экспериментальную группу и 10 младших школьников, составляющих контрольную группу.

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня эстетической воспитанности обучающихся начальной школы.

В ходе текущего эксперимента, было выявлено, что в экспериментальной группе 2 человека имеют высокий уровень сформированности эстетических знаний, 6 человек имеют средний уровень и 2 человека низкий. В контрольной группе 1 человек – высокий уровень, 8 человек – средний и 1 – низкий.

Целью формирующего педагогического эксперимента являлся выбор наиболее результативного способа повышения уровня эстетической воспитанности у младших школьников. Нами был разработан комплекс мероприятий по эстетическому воспитанию обучающихся начальной школы. Так же были проведены ряд уроков, направленных на формирование эстетических знаний (знания о мире животных; о

растительном мире; о неживой природе; о временах года) и экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам. Часть эксперимента проводилась в рамках внеурочной деятельности, поскольку именно в этом формате дети «Наиболее полно раскрывают свои способности... Это обусловлено тем, что учащиеся получают большие возможности для развития художественно-творческой активности, а именно: возможность творческого освоения материала, отсутствие жесткой системы оценок и ограниченности во времени» [3,157].

При проведении формирующего эксперимента большое значение придавалось исследовательской деятельности детей, а именно, проведению опытов и наблюдений.

Так же большое значение придавалось ведущей форме деятельности младших школьников – игре (сюжетно-ролевые, подвижные, самостоятельные игры эстетического и природоведческого содержания).

Было выявлено, что один из десяти испытуемых показал самый высокий результат, а двое из десяти показали самый низкий результат в ходе формирующего эксперимента.

Целью контрольного эксперимента была проверка эффективности разработанного нами комплекса мероприятий по повышению уровня эстетического воспитания. Анализ результатов экспериментальной и контрольной групп показал, что уровень развитости эстетических знаний и экологически правильного отношения к миру природы увеличился в обеих группах; также значительно возрос уровень полученных эстетических знаний и экологически правильного отношения к миру природы у младших школьников экспериментальной группы.

В ходе контрольного эксперимента было выявлено, что в экспериментальной и контрольной группах возросло число детей с высоким уровнем сформированности эстетических знаний, а дети с низким уровнем теперь имеют средний уровень.

На основе проведенных экспериментов можно сделать вывод, что разработанный нами комплекс мероприятий по повышению уровня эстетической воспитанности младших школьников на уроках и в повседневной жизни достаточно эффективен.

Спроектированный нами комплекс мероприятий по усовершенствованию уровня эстетической воспитанности обучающихся начальной школы на уроках с использованием природоведческих рассказов Л.Н. Толстого как методов эстетического воспитания, показал свою эффективность: уровень эстетических знаний и экологически правильного отношения к миру природы младших школьников экспериментальной группы оказался выше, чем у младших школьников контрольной группы.

Одно из сильных средств воспитания литературного вкуса и эстетической отзывчивости - это развитие культуры чтения человека. На уроках чтения в начальной школе обучающиеся не только отработывают навык чтения, но и учатся воспринимать литературу как искусство слова, воспроизводить образы художественного произведения в своём воображении, тонко подмечать свойства и характеристики действующих лиц, анализировать и мотивировать их поступки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильинская И.П. Эстетическое воспитание и художественное образование в начальной школе: современное состояние и перспективы развития// Журнал Начальная школа. – 2010. – №8. – С.6.
2. Кондратьева С. Ю. Ознакомление с художественной литературой детей. – 2013. – № 12. – С. 13-19.
3. Савельева Е.А., Янгирова В.М., Гурова Е.В., Кобыскан А.С., Юнусова А.Г.Современные тенденции создания поликультурного пространства в общеобразовательной школе // Моделирование урочной и внеурочной деятельности в

поликультурном образовательном пространстве начальной школы. Сборник методических рекомендаций по материалам научно-методического семинара. – 2017. – С.156-160.

4. Сухомлинский В.А. О воспитании. Изд. 2-е. М.: Подлитиздат, 2013. – С. 641.

5. Яковлева Е.А. Краткий словарь основных понятий и терминов риторики. Издательство Пермского областного института повышения квалификации работников образования. – Пермь, 1995. – С. 86.

© Иваха Е.С., Кобыскан А.С., 2017

УДК 37.01

Г.К. Изгарина, аспирант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

И.В. Сергиенко, доктор пед. наук, профессор

БГПУ им. М. Акмуллы

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

В условиях модернизации образования России особо актуальной стала проблема развития экономической культуры учителя. Экономическая культура – это уровень владения учителя специальными знаниями, способствующими развитию экономического мышления и экономической грамотности.

Мы рассматриваем экономическую культуру в двух аспектах:

- 1) теоретическом, как освоение экономических понятий, терминов;
- 2) практическом, как развитие экономического мышления, экономического сознания.

Высокий уровень экономической культуры позволяет обладать не только прикладными знаниями, но и дает возможность использовать полученные знания в практической деятельности.

Мы в своем исследовании выделяем следующие моменты в определении этого понятия:

-экономическая культура - это система экономических знаний;

-экономическая культура - это определенный уровень экономической грамотности, умение применять экономические знания в практической деятельности.

Мы считаем, что уровень экономической культуры определяется уровнем экономического образования, которое относится к числу важнейших приоритетов в современном обществе на сегодняшний день.

Особенно важным в отношении развития экономической культуры является отношение учителей к данному понятию. Анкетирование, проведенное среди учителей школ г.Уфа (100 человек), выявило, что многие из учителей преуменьшают роль экономической культуры в педагогической деятельности. На вопрос "Какое значение экономическая культура имеет в педагогической деятельности учителя?" только 10% ответили, что она имеет огромное значение, 19% отмечают, что её значение незначительное, 71% ответили, что она не имеет никакого влияния на их профессиональную деятельность. Тем самым, отрицают необходимость и значимость развития экономической культуры учителя.

Выявив отношение учителей к экономической культуре в своей профессиональной деятельности, в рамках нашего исследования мы обратили внимание на слабую экономическую подготовку учителя. Необходимо готовить учителей дифференцированно, с учётом их базового образования, обучая на курсах ИПК г. Уфы, в педагогических обществах, на проблемных семинарах в школе.

Одной из задач нашего исследования является разработка модели изучаемого объекта. В связи с этим, мы исходили из того, что моделирование является одним из

важных средств педагогического исследования, так как предполагает построение системы, которая адекватно отображает предмет исследования и функционирует аналогично исследуемому процессу. Этот метод, широко используемый в различных педагогических исследованиях, имеет важное значение в связи с тем, что способствует идеальному воссозданию реальной образовательной действительности, необходимой для развития экономической культуры учителя [13].

В результате проведенной опытной работы мы пришли к выводу о необходимости разработки и внедрения теоретической модели развития экономической культуры в педагогический процесс.

Рассмотрим определение понятия «модель». Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [12].

Данная модель должна обеспечить:

- рассмотрение процесса развития экономической культуры учителя как привитие экономических знаний, умений и навыков, развития экономического мышления и экономического сознания;

- включение мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов в содержание процесса развития экономической культуры учителя;

- определение внешних и внутренних условий, оказывающих влияние на развитие экономической культуры учителя;

- определение критериев развития экономической культуры учителя.

Рассмотрим структуру модели развития экономической культуры учителя. Модель состоит из нескольких блоков:

1. Мотивационно-целевой блок направлен на формирование у учителя потребности в необходимости развития экономической культуры.

Роль мотивационно-целевого блока в данной модели состоит в определении целевой установки и формировании потребности учителя в овладении экономическими знаниями, умениями.

2. Содержательно-технологический блок модели представлен компонентами (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и функциями экономической культуры [14].

Мотивационный компонент модели предполагает приобретение учителем экономических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и дальнейшей профессиональной деятельности, а также овладение навыками работы с источниками экономической информации.

Когнитивный компонент модели представляет собой систему экономических ориентаций учителя, мотивов его деятельности, направленных на повышение своего уровня экономической культуры.

Деятельностный компонент модели раскрывает возможности учителя выразить себя в различных видах социальной и экономически значимой деятельности, обеспечивает развитие экономически значимых качеств личности учителя и применение их на практике.

Функции экономической культуры: познавательная, ценностная, культуuroбразующая, адаптивная, интегративная.

3. Организационно-управленческий блок состоит из содержательно-технологического, организационно-управленческого и контрольно-оценочного этапов.

Содержательно-технологический этап обеспечивает учителя экономическими знаниями, умениями работать с источниками экономической информации.

Организационно-управленческий этап предусматривает управление процессом развития экономической культуры, адаптированность к постоянно меняющейся экономической среде.

На контрольно-оценочном этапе осуществляются контроль и оценка изменения уровня развития экономической культуры учителя.

Результативность разработанной модели характеризуется единством и цельностью взаимосвязанных между собой блоков, которые несут определенную смысловую нагрузку и направлены на конечный результат – высокий уровень экономической культуры учителя.

Таким образом, можно отметить, что разработанная модель развития экономической культуры учителя представляет собой совокупность основных взаимосвязанных между собой компонентов образовательного процесса, что позволяет обеспечить высокий уровень развития экономической культуры.

© Изгарина Г.К., Сергиенко И.В., 2017

УКД 373.31

А.Ю. Ильина, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Е.В. Гурова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является необходимость формирования у детей внимательного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих их людей. Это объясняется тем, что в последнее время наблюдается рост общего уровня заболеваний среди младших школьников.

Основными направлениями охраны и укрепления здоровья младших школьников, согласно ФГОС НОО, являются: формирование знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья; овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры и т. д.); пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье; формирование установки на использование здорового питания; использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом; становление навыков противостояния вовлечению в табакокурение и употребление алкоголя, других веществ [5, 23].

Требованиями ФГОС НОО установлено, что основная образовательная программа начального общего образования должна содержать программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Целью данной программы является сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся младшего школьного возраста [5, 27].

Здоровье является бесценным достоянием не только конкретного человека, но и всего общества в целом. Это самый драгоценный дар, который человек получается от природы. Здоровье зависит от следующих факторов: наследственность, экология и деятельность здравоохранения. Но наиболее сильное воздействие на организм человека оказывает его образ жизни, ценности и установки [1, 169].

Именно поэтому необходимо с раннего детского возраста закреплять в подсознаний детей знания о здоровом и безопасном образе жизни, а также формировать умения и навыки по сохранению и укреплению своего здоровья.

Интерактивные методы являются наиболее эффективными методами формирования здорового и безопасного образа жизни. Это объясняется тем, что они ориентированы на более широкое взаимодействие ученика с учителем и одноклассниками. В совместной деятельности каждый из учеников вносит свой вклад. Они обмениваются идеями, знаниями и способами деятельности. При использовании данных методов в процессе обучения доминирует активность учащихся.

Интерактивный метод – это форма взаимодействия, при которой учитель и ученики находятся в режиме диалога друг с другом. Учитель при этом только направляет деятельность детей на достижение целей урока. Педагог разрабатывает план урока, предлагая учащимся различные интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых изучается учебный материал.

Таким образом, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания [4, 15].

Наиболее эффективными интерактивными методами, обеспечивающими формирование здорового и безопасного образа жизни младших школьников являются:

- 1) работа в группах;
- 2) мозговой штурм;
- 3) дискуссия;
- 4) интерактивные игры;
- 5) анализ конкретных ситуаций;
- 6) метод проектов;

Рассмотрим их подробнее.

Работа в группах предполагает разделение учащихся на мини группы, каждая из которых изучает интересную проблему или тему. Участники группы совместными усилиями находят наилучшее, по их мнению, решение проблемы. Такая работа позволяет учащимся улучшать навыки общения и сотрудничества. Она учит их распределять обязанности, контролировать своё участие в работе, уважать правила группы, обосновывать и отстаивать своё мнение.

При изучении в рамках классного часа темы «Режим питания» учитель может организовать работу следующим образом: разбить класс на 3 группы. I группа рассказывает про полезную и вредную пищу; II группа рассказывает про витамины и полезные вещества, находящиеся в продуктах; III группа изучает этикет и правила поведения во время приёма пищи.

Суть мозгового штурма заключается в том, что принимаются абсолютно все ответы детей, имеющие отношение к обсуждаемой проблеме или теме. Школьники активно выдвигают свои идеи. Все предложения детей записываются на листочке или доске. Идеи детей не критикуются. После этого происходит обсуждение и оценка идей, их ранжирование по значимости [4, 20].

Таким образом, за краткое время собирается максимальное количество различных идей; у учеников развиваются мышление и творческие возможности. Данный метод помогает приобщить к работе даже самых пассивных и скромных учеников. Мозговой штурм может послужить хорошим началом для последующего обсуждения в группах.

Дискуссия – это организованный процесс формирования и защиты своих позиций участниками по конкретной проблеме. Целью дискуссии является всесторонний анализ, обсуждение проблемы, не имеющей простого решения. Для того, чтобы провести дискуссию сначала необходимо сформулировать проблему или вопрос. После этого, учащимся предлагается найти определенную позицию в данной проблеме. На

протяжении отведенного времени они формулируют аргументы в защиту своей позиции. Ученики обмениваются своими мнениями, после чего им даётся возможность опровергнуть аргументы оппонентов.

Примером использования данного метода может послужить дискуссия «Здоровье – наш выбор». В данной дискуссии участникам предлагается обсудить что такое здоровье, здоровый образ жизни, что оказывает отрицательное влияние на здоровый образ жизни и т.д.

Большое значение в педагогическом арсенале учителя имеют интерактивные игры. Интерактивная игра - это активный метод обучения, основанный на опыте, полученном в результате специально организованного социального взаимодействия участников с целью изменения индивидуальной модели поведения. То есть, это такие методы, которые организуют процесс социального взаимодействия, на основании которого у участников возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса, либо явившееся его результатом. Интерактивные игры закрепляют ролевые стереотипы (умение сказать «Нет!» в критических ситуациях, критического осмысления вредных привычек и т.п.).

Суть анализа историй и ситуаций заключается в детальном разборе реальной или придуманной истории, в которой описана какая-то ситуация в жизни конкретного человека или группы людей. Младшие школьники анализируют поведение главных героев и оценивают его последствия. Также, учитель может предложить детям незавершенную историю. Тогда ученики сами будут решать, какие последствия могут быть и что необходимо сделать, чтобы история завершилась благополучно.

Данный метод помогает вырабатывать навыки комплексного анализа проблем и ситуаций; развивает творческое и критическое мышление учащихся; формирует способность принимать решения в реальных жизненных ситуациях.

Метод проектов предполагает самостоятельное создание учащимися проектов по предложенной теме. Учитель объясняет общий замысел и создаёт положительный настрой. Ученики предлагают свои идеи. Затем составляется план действий, устанавливаются критерии оценки результата. Учащиеся собирают материал и разрабатывают свои проекты. Учитель при этом является координатором. Он наблюдает за детьми и оказывает необходимую помощь и поддержку. После изготовления проектов обучающиеся представляют их своим одноклассникам. Происходит коллективное обсуждение и содержательная оценка результатов.

Примером данного метода по формированию здорового и безопасного образа жизни является создание проектов по теме «Сохранение здоровья».

Таким образом, для эффективной организации работы по формированию здорового и безопасного образа жизни младших школьников учителю начальных классов необходимо использовать различные интерактивные формы и методы: ролевые игры, мозговые штурмы, дискуссии, интерактивные презентации, проектную деятельность, анализ историй и ситуаций и т.д. Всё это позволит сформировать у них бережное отношение к своему здоровью и умение вести здоровый образ жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурова, Е.В., Умиргалина, Э.А. Организация системы работы по формированию здоровых привычек первоклассника [Текст] / Е.В. Гурова, Э.А. Умиргалина // Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития: Материалы V Междунар. научной конференции. – 2017. – С. 166-172.

2. Двучичанская, Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Текст] / Н.Н. Двучичанская // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2011. – №4. – С.13.

3. Петренко, И. Г. Формирование здорового образа жизни младших школьников средствами интерактивных технологий в процессе физического воспитания [Текст] / И.Г. Петренко. - APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – №4. – 26 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-022995-1.

© Гурова Е.В., Ильина А.Ю., 2017

УДК 372.4

Л.Н. Исламова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

А.Г. Юнусова, канд. пед. наук, ст. преподаватель

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИГР И ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В современном мире главной задачей государственной образовательной политики является формирование условий для достижения лучшего и новейшего качества образования, которые соответствуют перспективным потребностям нынешней жизни, гарантированное обеспечение доступности образования для всех детей.

Игровые упражнения считаются одной из уникальных видов обучения, который дает возможность сделать занимательным и интересным как работу учеников на творческо-поисковом уровне, так и повседневные шаги по обучению школьных предметов. Увлекательность придуманного мира игры, вызывает положительные эмоциональные чувства, а эмоциональность пробуждает все психологические процессы и функции детей. Игра имеет и другую положительную сторону, где она способствует использованию новых знаний в определенной ситуации, таким образом, ученики усваивают материал через интересную и увлекательную практику, благодаря этому вносят многообразие и интерес в школьный процесс.

Русский язык считается одним из сложных предметов в школе. Следовательно, необходимо регулярно развивать и формировать у учеников интерес к данному предмету, например, добавить в урок элемент занимательности. Посредством игровых упражнений на уроке у учеников формируются психические процессы, а изучаемый материал лучше запоминается и усваивается, чем на стандартных уроках. Игровые упражнения способствуют повышению интереса к обучению, растет качество обучения и формируется прочность полученных знаний.

В игре дети с огромным желанием и интересом делают то, что на уроке кажется очень сложным и скучным. В.А. Сухомлинский говорил, что дети – это пытливые и любопытные исследователи, которые познают мир и осуществляют новые открытия через игру.

Значимым средством стимулирования заинтересованности к обучению можно отметить познавательные или дидактические игры, которые создают в учебном процессе игровые ситуации. Игровые упражнения всегда используются как средство пробуждения интереса к обучению.

Игровые упражнения всегда связаны с различными эмоциями и переживаниями ребят: трепетным волнением, ощущением ответственности, радостью победы и успеха, унынием, грустью в случае неудачи и др. Введение элементов занимательности,

которые напрямую связаны с изучением материала данного предмета формирует положительные и позитивные эмоции, которые обеспечивают успешное продвижение целенаправленной деятельности учеников.

Каждая игра пробуждает в ученике желание испытать чувство преодоления, чувство победы и особенно это относится к эстафетам, играм-соревнованиям («Кто лучше и быстрее?», «Кто самый первый?»).

Привлекает ребят в игре и другая, тоже очень существенная ее сторона – простота и легкость методов деятельности. Правила игры, для ребенка, всегда понятны, просты и доступны.

Игровые упражнения не могут быть главными и единственными в образовательной работе с учениками. Игра не создает способность учиться, но формирует познавательную активность и инициативность детей.

В основе любой игровой методики, которая проводится на уроках в образовательной школе, должны лежать следующие принципы:

1. Актуальность изучаемого материала (актуальные формулировки задач обучения школьников в этом периоде и др.) помогает ученикам воспринимать задания как игру, пробуждать заинтересованность в получении правильного результата и стремиться к лучшему из вероятных решений.

2. Коллективность, которая позволяет сплотить учеников в единую группу, в единый мир, где дети способны решать задания более сложного уровня, нежели доступные одному ученику.

3. Соревновательность, у ребенка или группы учеников начальной школы создается желание сделать задание быстрее и лучше всех, что позволяет сократить определенное время на выполнение задания и добиться реально хорошего результата.

На основе данных принципов можно сформулировать требования к проводимым на уроках в начальной школе игровым упражнениям:

1. Игровые упражнения должны основываться на знакомых ребятам играх. Поэтому необходимо наблюдать за учениками, выявлять их предпочтения, анализировать, что детям по душе.

2. Необходимо, чтобы в каждой игре присутствовал элемент новизны. Категорически нельзя навязывать ученикам ту или иную игру, которая кажется необходимой, так как игра – это дело добровольное, и она должна пробуждать только положительные эмоции у ребенка. Дети должны иметь право отказаться от определенной игры, если она им не нравится, и дать возможность ребенку выбрать другую игру.

3. Игра – это не урок. Игровые упражнения, которые включают ребят в новую тему, элемент состязания, тайну, путешествие в мир придуманной сказки и многое другое - это не только методическое богатство преподавателя, но и богатая впечатлениями и эмоциями работа школьников на занятии.

4. Эмоциональное состояние преподавателя необходимо соответствовать тому школьному процессу, где он участвует. В отличие от других методических средств игра и игровые упражнения реально требуют особого необыкновенного состояния от того, кто проводит игру. Важно не только уметь проводить правильно игру, но и необходимо уметь играть вместе с ребятами.

5. Игра – это средство диагностики. Дети раскрываются в игре во всех своих лучших и плохих качествах.

6. Категорически нельзя применять дисциплинарные меры наказания к ребенку, который нарушил правила данной игры или игровую атмосферу. Это может послужить лишь поводом для мирного разговора и объяснения поступка, а еще лучше, когда,

собрать всех детей, анализируют и разбирают, кто и как из ребят проявил себя в данной игре и что нужно было сделать, чтобы не было конфликтных ситуаций.

Игровые формы занятий чаще всего используют при проверке результатов обучения. В процессе определенной игры у детей формируется целеустремленность, ответственность, положительные эмоции к занятиям.

Игры в образовательном учреждении должны выделяться своей дидактической направленностью, т.е. вести учеников по пути познания и развития. Рассмотрим функции таких игр.

Первая функция – облегчать школьный процесс, сделать его более оживленным. Данную роль выполняют сказочные и воображаемые элементы, занимательные и интересные картинки, подбор увлекательных текстов и пр.

Вторая функция – «театр реализации» учебного процесса: игровые формы вводят ролевых героев, например, сказочных персонажей – Красная шапочка и волк, Незнайка и Звездочет... Артистические элементы можно использовать в ролевых диалогах, в составлении различных упражнений и задач.

Третья функция – соревновательная. Игра вносит элемент состязания, эстафеты, пробуждает активность, стремление к победе. Самый простой вариант – «кто первый решит задание и проверит орфограмму», «придумать простое предложение: чье предложение интереснее?». Следовательно, от этих простейших элементов игра переходит к олимпиадам, к литературному творчеству, к соревнованию в качестве знаний и быстроте мышления.

Названные три функции игры представляют собой ступени от игры-забавы к игре-увлечению познанием. Это высшая и лучшая ступень – от игры к творчеству, к научной логике, к опережению учебных программ.

Для школьников начальной школы игра – это прощание с розовым беззаботным детством. Дети нуждаются в любви, в ласке, в простоте, в красоте. В игровой методике с наибольшей полнотой проявляется артистизм преподавателя, его чуткость, теплота и внимание к своим ученикам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козлова, О.А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников [Текст] / О.А. Козлова – Журнал «Начальная школа», 2004. - № 11 – С. 6 – 9.

2. Бетенькова, Н.М. Игры и занимательные упражнения на уроках русского языка. [Текст] / Н.М. Бетенькова, Д.С. Фонин. – М.: АСТ: Астрель, 2006 – С. 8-15.

3. Тюрина, И.А. Игра на уроках русского языка. [Текст] / Начальная школа. - 2008 - №2. - С. 28 - 34.

4. Савельева, Е.А. Современные тенденции создания поликультурного пространства в общеобразовательной школе [Текст] / Е.А. Савельева, В.М. Янгирова, Е.В. Гурова, А.С. Кобыскан, А.Г. Юнусова // В сборнике: Моделирование урочной и внеурочной деятельности в поликультурном образовательном пространстве начальной школы. Сборник методических рекомендаций по материалам научно-методического семинара, 2017. - С. 156-160.

5. Юнусова, А.Г. Активизация речевой деятельности младших школьников на уроках русского языка посредством игр и игровых упражнений [Текст] / А.Г. Юнусова / диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Уфа, 2005.

6. Яковлева Е.А. Расширение языковых и профессиональных компетенций на примере изучения отраслевых подязыков [Текст] / Е.А. Яковлева, А.С. Кобыскан // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. –№ 6 (61). – С. 109 - 113.

7. Янгирова, В.М. Развитие функциональной грамотности на уроках русского языка в начальной школе [Текст] / Янгирова В.М., Имашева Г.З. // В сборнике:

Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития материалы IV Международной научной конференции. 2016. С. 166-172.

© Исламова Л.Н., Юнусова А.Г., 2017

УДК 8.81

С.В. Кади, *ст. преподаватель Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого, г. Санкт-Петербург*
В.Ф. Аитов, *доктор пед. наук, профессор БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ УЧЕТА МНОГООБРАЗИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Вхождение Российской Федерации в общеевропейское и мировое образовательное пространство обуславливает возрастание роли иноязычного образования, перед которым ставятся задачи повышения эффективности овладения иностранным языком (ИЯ) с целью использования его в будущей профессиональной деятельности. В этой связи современному преподавателю следует уметь работать одновременно со студентами с разной языковой подготовкой. Это подтверждает важность индивидуализации обучения, которая предполагает учет интеллектуальных особенностей обучаемых с последующей адаптацией учебного процесса.

Особую роль в создании оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей каждого студента играет организация учебного процесса по иностранному языку с учетом индивидуальных различий каждого студента. В первую очередь, здесь следует учитывать особенности психических процессов, состояний и свойств, отличающих людей друг от друга, а также развития интеллекта.

До недавнего времени в теоретических исследованиях считалось, что интеллект является общей врожденной способностью, присущей каждому индивиду. Однако, как показывает практика, под интеллектом следует понимать нечто большее. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой интеллект представляет собой «способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей, в том числе и способностей к изучению языков» [3, 94].

В контексте обучения иностранному языку, в том числе и на неязыковых факультетах, особый интерес представляет теория множественной природы интеллекта, разработанная Говардом Гарднером. Теория Г. Гарднера предполагает, что люди обладают, по крайней мере, семью разновидностями умственных способностей или типами интеллекта: лингвистическим, логико-математическим, пространственным, кинестетическим, музыкальным, межличностным и внутрличностным [2].

Можно с уверенностью утверждать, что каждый студент при наличии одного из типов интеллекта обладает, по крайней мере, еще тремя-четырьмя типами. Поэтому применение теории множественного интеллекта Г. Гарднера в вузе имеет свои особенности. Здесь должно соблюдаться главное условие — образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы молодые люди имели возможность подключать различные типы интеллекта.

Проведенные исследования в рамках БГПУ им. М. Акмуллы в этом контексте представляют определенный интерес. Как показали результаты опроса, существует связь между спецификой факультета и типом интеллекта. Так, у студентов филологического и биологического факультетов преобладает лингвистический

интеллект; на физико-математическом факультете преобладает логико-математический интеллект; на художественно-графическом – пространственный интеллект и т.д. Следует заметить, что музыкальный интеллект имеет примерно одинаковое развитие на всех факультетах, за исключением исторического факультета.

Не менее интересными были и результаты опроса по половому признаку. Так, опрос показал, что среди студентов вуза: (1) лингвистический интеллект преобладает у 61% девушек, в то время как у юношей – 54%; (2) логико-математический – у 56% девушек и 89% юношей; (3) пространственный – у 67% девушек и 50% юношей; (4) кинестетический – у 65% девушек и 78% юношей; (5) музыкальный – у 61% девушек и 55% юношей; (6) межличностный – у 61% девушек и 51% юношей; (7) внутриличностный – у 56% девушек и 62% юношей.

Сопоставив результаты опроса, направленного на изучение развития типов интеллекта юношей и девушек, мы видим, что логико-математический, кинестетический и внутриличностный интеллекты у юношей преобладают, в то время, как лингвистический, музыкальный, пространственный и межличностный несколько ниже, чем соответствующие типы интеллекта у девушек.

В связи со сказанным выше перед преподавателем встает проблема, которую необходимо решить, во-первых, с помощью определенных тестов выявить эти индивидуальные особенности и, во-вторых, организовать учебный процесс таким образом, чтобы на каждом занятии были задействованы все типы интеллекта.

В действительности же большинство учебных учреждений направлены только на развитие двух из них – лингвистического и логико-математического. По мнению Т. Армстронга, любой студент, который хорошо владеет речью, читает, пишет, считает и рассуждает, всегда становится ведущим в группе [1].

Встает вопрос о предоставлении возможности каждому студенту осваивать новый иноязычный материал тем способом, который ему наиболее близок и удобен. В этой связи возникает необходимость создания условий для раскрытия интеллектуальных способностей студентов, используя для этого разные формы подачи одного материала.

К примеру, В.П. Белянин видит процесс обучения иностранным языкам следующим образом:

- выявить склонность студентов к разным способам усвоения языка;
- предложить задания, подходящие каждому, отдельно взятому типу студентов (визуалам, аудиалам, кинестетикам, дискретам, или дигиталам);
- воздействовать на все репрезентативные системы (каналы восприятия и переработки информации);
- расширить способы решения студентами учебных задач с учетом их репрезентативных систем;
- учитывать возможные расхождения репрезентативных систем студентов [4].

Проведение психолого-педагогического тестирования студентов для изучения стилей мышления и ведущей сенсорной репрезентативной системы в вузе необходимо, поскольку учащиеся усваивают иностранный язык по-разному, с точки зрения каналов восприятия и стилей мышления, влияющих на процесс усвоения ИЯ. Личностно-ориентированный подход требует учета возрастных интересов, психологических и интеллектуальных особенностей учащихся не только при отборе содержания, но и при организации учебно-познавательной деятельности, которая призвана обеспечить каждому возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную практику для формирования необходимых навыков и умений.

По итогам опроса студентов СПбПУ (120 человек) за период 2015-2017 гг. по тесту Торренса, определяющего стили мышления, получены следующие результаты (Рис. 1):

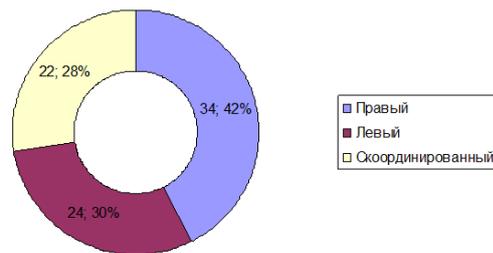


Рис. 1. Анализаторы, определяющие стили мышления

Многие студенты воспринимают информацию, приходящую на разные полушария:

- Правый анализатор приходится на 42% опрошенных.
- Левый анализатор – у 30% опрошенных.
- Скоординированный анализатор мышления (правое и левое полушарие) у 28% респондентов.

Восприятие человека, таким образом, неразрывно связано с мышлением, оно выступает как активный поиск наиболее осмысленной интерпретации данных. Образ, складывающийся в результате процесса восприятия, предполагает взаимодействие, скоординированную работу сразу нескольких анализаторов. В зависимости от того, какой из них работает активнее, перерабатывает больше информации, получают наиболее значимые признаки, свидетельствующие о свойствах воспринимаемого объекта, различают и виды восприятия. Соответственно, при восприятии, хранении и переработке информации студенты в разной степени используют зрительный, слуховой и чувствительный канал. Это происходит в образах (визуальная система), звуках (аудиальная система) и ощущениях (кинестетика).

Применение в иноязычном образовании современных информационных коммуникационных технологий (ИКТ), как показывает, многолетний опыт, создает равные возможности для студентов различных психотипов для приобретения новых знаний, формирования и совершенствования речевых навыков и развития речевых умений. Образ, складывающийся в результате процесса восприятия иноязычной информации, предполагает взаимодействие, скоординированную работу сразу нескольких анализаторов. Рациональное использование ИКТ дает возможность преподавателю нагружать аудиальный и визуальный каналы восприятия обучаемых до любых разумных пределов и активизировать их речевую деятельность в курсе освоения ИЯ.

В отличие от традиционных учебников, где подача информации статична, применение ИКТ предполагает подачу учебного материала с помощью аудио, видео и анимации, раскрывается возможность для реализации одного из важнейших дидактических принципов – принципа наглядности.

С учетом результатов психолого-педагогического анкетирования студентов, отобрана специальная тематическая профессионально-ориентированная лексика, разработан комплекс учебных заданий, упражнений и тестов, а также критерии оценки выполнения заданий, позволяющие сделать контроль усвоения максимально объективным.

Таким образом, следует отметить, что студентов неодаренных нет. У всех людей развиты различные способности, которые находятся во взаимозависимости от типа интеллекта. Основная часть людей обладает определенным типом (или несколькими типами) интеллекта, которые в предлагаемых условиях получают особое развитие. Существующий традиционный подход направлен лишь на развитие двух типов

интеллекта: лингвистического и логико-математического. Применение современных информационных технологий, предусматривающих механизм управления познавательной деятельностью студента, позволяет в конечном итоге повысить интенсивность процесса иноязычного образования на неязыковых факультетах благодаря учету многообразия личностных качеств и познавательных способностей студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Armstrong Thomas. Seven Kinds of Smarts: Identifying and Developing your Intelligences. // <http://scareers.com> URL: <http://school.familyeducation.com/intelligence/> (дата обращения: 9.07.2012).
2. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. – URL: <http://www.multi-intell.com/search> (дата обращения: 10.10.2017).
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков). – СПб: «Златоуст», 1999.
4. Белянин, В.П. О конкордансе и диссонансе языковых личностей преподавателя и студента в обучении иностранным языкам [Текст] / В.П. Белянин // Итоги и перспективы развития методики: теория и практика в преподавании русского языка и культуры России в иностранной аудитории. – М.: МАПРЯЛ, РУДН, 1995.
5. Ливер, Б.Лу. Обучение всей группы [Текст] / Б.Лу. Ливер // М.: Новая школа, 1995.

© Аитов В.Ф., Кади С.В., 2017

УДК 378:574

А.А. Кадырова, А.В. Науширванова, магистранты
БГПУ им. М.Акмиллы

Л.А. Хасанова, доктор биол. наук, профессор,

З.М. Хасанова, доктор биол. наук, профессор,
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа

ПРОФИЛАКТИКА САХАРНОГО ДИАБЕТА В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО, СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в России зарегистрировано более 4 млн. больных сахарным диабетом, при этом считается, что 4-14 млн. человек не знают о том, что страдают этим заболеванием.

Результаты эпидемиологических исследований свидетельствуют о том, что чрезмерное потребление сахара может быть напрямую связано с развитием сахарного диабета. Так, на каждые дополнительные 150 калорий сахара, доступных для человека в день, распространённость диабета в популяции растёт на 1% даже после контроля ожирения, физических нагрузок, других типов калорий и ряда экономических и социальных показателей. Необходимо отметить, что не только повышенное потребление сахара коррелирует с риском развития диабета, но и более длительное потребление избыточного сахара в популяции повышает частоту развития диабета после контроля ожирения и других факторов. При этом частота развития диабета может уменьшаться со временем по мере снижения потребления сахара, независимо от изменений в потреблении других калорий, физической активности или частоты ожирения [1-8].

В связи с этим было проведено социологическое исследование по потреблению сахара среди 30 школьников (15 девочек и 15 мальчиков) 7-8 классов Уфимской средней общеобразовательной школы №29 в возрасте 15-16 лет, 30 студентов (15 девушек и 15 юношей) 2 курса Уфимского медицинского колледжа в возрасте 17-18 лет, 30 студентов (15 женщин и 15 мужчин) 3-4 курса БГПУ им. М.Акмиллы в возрасте

20-21 год. Социологический опрос проводился в конце занятий анкетным методом. Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Соблюдаете вы на диету и правильное питание?
2. Как часто вы занимаетесь физическими упражнениями?
3. Любите ли вы сладкое?
4. Как часто вы употребляете сладкое?
5. С какой целью вы покупаете сладкое?
6. Какую молочную продукцию вы чаще всего употребляете?
7. Есть ли среди ваших знакомых больные диабетом?
8. Есть ли у вас наследственная предрасположенность к сахарному диабету?
9. Знаете ли вы о симптомах сахарного диабета?

В результате проведенного исследования было установлено, что школьники употребляют сладкое практически каждый день, женская половина студентов колледжа и университета – в среднем раз в неделю, а мужская половина в основном не употребляет сладкое. Необходимо отметить, что с возрастом пристрастие к сладкому убывает.

Физическими упражнениями чаще всего занимаются школьники, поскольку физкультура в школе представлена тремя уроками в неделю, к тому же школьники посещают дополнительно различные секции в отличие от студентов колледжа и университета, среди которых физическими упражнениями занимаются преимущественно юноши.

Примечательно то, что уже со школьного возраста дети знают, есть ли у них предрасположенность к сахарному диабету, причем с возрастом приходит более глубокое осмысление ситуации, так студенты колледжа и университета уже лучше знают симптомы сахарного диабета.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что в процессе взросления потребление сладкого в молодежной среде уменьшается, усиливается осознанное отношение к своему здоровью, необходимость его поддержания путем регулярных занятий спортом и физическими упражнениями, разумного сочетания умственной и физической деятельности, активного отдыха на свежем воздухе, своевременного и глубокого сна, а главное, посредством полноценного сбалансированного питания с минимизацией потребления сахара

В связи с этим особое значение приобретает просветительская работа в системе школьного, среднего специального и высшего образования с целью популяризации здорового образа жизни, как часть превентивной деятельности по профилактике сахарного диабета в молодежной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров Ю.Л., Корсун В.Ф. Диабет. Москва, изд-во «ПБОЮЛ Гарнов», 2002, - 506 стр.
2. Питерс-Хармел Э. Сахарный диабет: диагностика и лечение 2008-224 стр.
3. Румянцева Т. Лечебное питание для диабетика. СПб., изд-во «Литера», 1998, 383 стр.
4. Смолянский Б.Л., Лифляндский ВТ. Сахарный диабет — выбор диеты. Москва-СПб., изд-ва «Издательский Дом „Нева"», «ОЛМА-Пресс», 2003, 157 стр.
5. Шабалов Н.П. Диагностика и лечение эндокринных заболеваний у детей и подростков. 2002,-532 стр.
6. Шерил Фостер. Диабет. Москва, изд-во «Панорама», 1999. - 395 стр.
7. Эндокринология; ГЭОТАР-Медиа - Москва, 2012. - 384 с.
8. Эндокринология; Е-нот - Москва, 2013. - 640 с.

© Кадырова А.А., Науширванова А.В., 2017

ПРОБЛЕМЫ ЗАКРЕПЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЗА УЧЕБНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНОГО ПЛАНА

Рассмотрим проблемы закрепления компетенций за учебными дисциплинами (модулями), возникающие при составлении учебного плана.

После создания и внедрения федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения, произошел переход от дидактических единиц и знаний, умений, навыков к компетенциям. Понятие компетенция чаще применяется для обозначения:

- образовательного результата, выражающегося в подготовленности, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;
- такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды;
- совокупность характеристик (мотивы, убеждения, ценности), обеспечивающая выполнение профессиональной деятельности и достижение определенного результата;
- соответствие специалиста предъявляемым требованиям компетенции.

Таким образом, общим для всех определений компетенции является понимание ее как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности [3] очень важно правильно определить какие учебные дисциплины будут реализовывать те или иные компетенции из ФГОС ВО (рис.1).

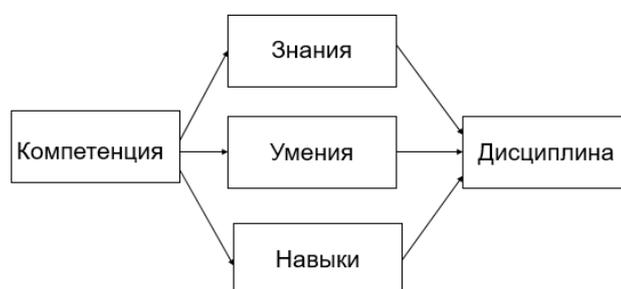


Рис.1. Проектирование образовательных программ

Несмотря на то что для многих направлений подготовки профильными учебно-методическими объединениями были созданы примерные образовательные программы, на основе которых в вузах сформированы учебные планы, рабочие программы дисциплин, в педагогической среде, даже в рамках одного вуза, не сложилось единого мнения по поводу того, как необходимо формировать универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Проблема это сложная и разносторонняя, поэтому остановимся подробно лишь на некоторых важных вопросах. Первый – это «распределение» компетенций между дисциплинами и учебными модулями. Одни вузы (кафедры) выбрали путь, который можно назвать модульным. Они объединили дисциплины в смысловые блоки и то же сделали с компетенциями. Каждая из дисциплин блока отвечает за все или почти за все компетенции, закреплённые за этим блоком. Как правило, это достаточно обширный перечень –15-20 компетенций, а иногда и больше. За основу этого подхода взято убеждение в том, что

компетенции не могут быть сформированы в рамках изучения одной дисциплины –они являются результатом усилий многих преподавателей и, конечно, самого студента; это целое, сложившееся из разных фрагментов. Такой вариант, конечно, имеет свои преимущества, которые в полной мере реализуются при высокой степени согласованности содержания дисциплин. Для этого, в свою очередь, необходимы непротиворечивость подходов, взглядов, используемого терминологического аппарата преподавателей, ведущих дисциплины одного модуля. При этом они должны не повторять, а уточнять друг друга, детализировать или, наоборот, обобщать, вырабатывать и совершенствовать навыки и умения.

Другая часть вузов (кафедр) предпочла иной вариант – обоснованно «разделить» компетенции между дисциплинами там, где это возможно, сведя к минимуму повторения. Исключение составляют такие компетенции, как: стремление к личностному и профессиональному саморазвитию, осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, способность анализировать социально значимые проблемы и процессы и ряд других. В их формировании задействованы практически все учебные дисциплины, входящие в образовательную программу. Таким образом, за каждой дисциплиной закрепляется не более 3-5 компетенций, их число хорошо коррелируется с трудоёмкостью освоения (количеством зачётных единиц). Этот метод позволяет чётко определить главную цель каждой дисциплины и её содержательное ядро, не допустить дублирования учебной информации, сохраняя при этом преемственность курсов, повысить ответственность преподавателей за формирование отдельных, в первую очередь профессиональных, компетенций [1].

В нашей работе рассматривается второй подход, с учетом того что каждая дисциплина должна формировать минимальное количество компетенций, при этом все компетенции (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные) должны быть включены в учебный план. Кафедра прикладной информатики БГПУ им. М. Акмуллы занимается разработкой приложения для минимизации количества закрепленных за дисциплиной компетенций по матрице соотнесения распределения компетенций по всем учебным дисциплинам и практикам при составлении учебных планов по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, 09.04.03 Прикладная информатика с учетом новых ФГОС ВО (3++), утвержденных в 2017 году. Разработана математическая модель для решения данной задачи на основе линейного программирования. Возможно, при разработке приложения также будут учитываться и веса компетенций [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Беркович, М.Н. Методические вопросы формирования компетенций в системе высшего профессионального образования [Текст] / М.Н. Беркович, И.Г. Беркович. – Вестник Самарского муниципального института управления №3(22), 2012. – С. 167-172.

2. Карпачев, А.А., Бакланов, Е.Н. Стародубцев, П.А. Процесс формирования компетенций в учебных планах и программах третьего поколения [Электронный ресурс] / Интернет-журнал «Наукоеведение». – 2014. – №6(25). – Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/176PVN614.pdf>. – Дата обращения: 29.11.2017.

3. Кондурар, М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании [Текст] / М.В. Кондурар. – Вектор науки ТГУ. №1(8), 2012. – С. 189-192.

© Картак В.М., Рамазанова Р.Р., 2017

К.Р. Калкеева, доктор пед. наук,
профессор ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, г. Астана

Г.Е. Джантемирова, магистрант
ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, г. Астана

ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ – ТЕОРЕТИКО-ОБЪЕКТИВНЫЙ ОРИЕНТИР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В связи с модернизацией общественного сознания все острее осознается задача актуализации уже имеющихся и поиска новых познавательных возможностей историко-педагогического знания, которое будет служить общему и устойчивому в развитии отечественного образования, обусловливаемых ее качественным состоянием.

Анализ исторического развития истории отечественной педагогики и образования наиболее важных педагогических проблем — актуальная потребность современной теории и практики воспитания и обучения. Он необходим для научно обоснованного использования опыта прошлого при решении насущных задач модернизации современного казахстанского образования.

Целью исторического анализа науки является раскрытие, тех связей отношений в ее развитии, которые чисто теоретическим способом обнаружить невозможно. В этой связи Э.В. Ильенков писал: «История, не только понятая диалектически вооружает теоретико-объективным ориентиром, с помощью которого можно дать верное логическое изображение предмета, добиться того, чтобы эта логическая стала действительным, а не мнимым, изображением объекта в его развитии, а не в статистике».

С каждым годом учеными Казахстана все более глубоко и содержательно освещаются исторические, методологические проблемы в области образования, что способствует оживлению историко-педагогических исследований.

Развитие образования отнюдь не прямолинейно. Оно представляет собой сложный процесс, процесс полный противоречий, спадов, подъемов, возвращений на новом уровне к старым, оставленным или забытым взглядам, борьбы различных мнений, гипотез, теорий, всегда незаметно меняющихся, преобразующихся, впитывающих в себя новые элементы. Ее развитие определяется не только логикой движения научных идей, но и прежде всего самой жизнью, ее требованиями, условиями.

Достоверные педагогические источники, из которых педагогика черпает научные факты и новые идеи, для реализации в педагогической теории и практики будут способствовать созданию отечественной образовательной политики в русле современных требований общества.

Разнообразные по форме представления и способу сохранения информации, по происхождению, содержанию, применению расширяют поля историко-педагогических исследований. Поэтому необходимость повышения историко-научной культуры ученых-педагогов с целью достижения оптимальной результативности и обоснованности историко-педагогических исследований в области педагогики и образования, направленных на воспроизведение в научном познании общего хода его развития, обуславливает разработку проблемы педагогического источниковедения.

Объект историко-научного исследования представляет собой идеализированную модель прошлой - историко-научной реальности. Но поскольку любое историко-научное явление имеет свои специфические закономерности возникновения, существования, изменения, развития функционирования, то перед историком педагогической науки Казахстана стоит нелегкая задача, заключающаяся в создании предельно полной, конкретной и динамичной картины прошлой, историко-

педагогической реальности. Системное, целостное и конкретное представление о прошлой действительности образования становится на определенном этапе историко-научных исследований историко-научным идеалом. В более широком философском плане об этом можно сказать как о необходимости выработки диалектико-материалистических образов событий, явлений и процессов, прошлого педагогической науки, органическое единство и внутренняя субординированность которых позволяют создать диалектико-материалистическую картину историко-педагогического процесса, описывающего и изображающего его в целостности и конкретности. Возможности историко-педагогических исследований в решении таких задач, разумеется, различны. Но общая линия их развития, видимо, такова, что ведет ко все большей полноте, глубине и конкретности в изображении соответствующего периода прошлого развития науки.

Историк педагогической науки не только изображает, реконструирует, описывает и оценивает, он еще и отражает тот или иной процесс в истории образования, наделяет его свойствами, конкретности и эмоциональной насыщенности. Поэтому историко-педагогическое описание, имеет субъективную форму и основывается на критическом анализе историко-педагогических источников, что составляет элементы объективной историко-научной истины.

Цель истории образования и его образовательные задачи во многом определяются тем, что она является уникальной лабораторией, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем образовательных. Только изучение истории образования позволяет ответить на вопросы:

Как, когда и почему возникали, развивались и трансформировались различные подходы к образованию и способы их реализации?

Чем объяснялись причины успехов и неудач любых педагогических начинаний и инноваций?

Какая реформаторская идея в области образования, при каких условиях оправдывали себя, а какие оказывались малоэффективными, бесполезными, иногда вредными и опасными?

Как и почему утвердились современные подходы к образованию? Какие исторические тенденции они выражают?

Реконструкция решает задачу восстановления событийного ряда, составляющего реальное содержание разворачивающегося в пространстве и во времени, вписанного в конкретный социокультурный контекст историко-педагогического процесса. Объяснение имеет своей целью постижение сущности и значения историко-педагогических событий, вычленение в них главного и второстепенного, выявление причинно-следственных связей, раскрытие механизмов их возникновения и трансформации, познание закономерностей функционирования и развития педагогических событий прошлого.

Определяя свой предмет, история педагогики и образования Казахстана интерпретирует историко-педагогический процесс с точки зрения целостной реконструкции образования как целенаправленно организованного процесса развития человека, его отдельных элементов, а также представлений о нем у различных народов, отдельных людей и их групп в условиях различных цивилизаций, эпох, культур, обстоятельств жизни. Целью этой интерпретации является раскрытие всеобщих и конкретно-исторических форм существования образования, их генезиса, трансформации, успехов и неудач, логики осуществления, условий, тенденций, закономерностей и альтернатив развития, а также приращения и концептуализации педагогического знания.

Изучение источников по истории педагогики и образования, отражающих факты и реалии как развития институтов образования, так и педагогической мысли и теории, базируется на теоретических и методологических принципах исторического источниковедения. Историко-педагогическое источниковедение заключается в том, что исследователь ставит свои «педагогические» вопросы и заставляет ответить на них наибольшее количество разнообразных исторических источников: письменные, вещественные, этнографические, лингвистические, кино-фото-фоно-документы и др.

Для развития науки, в целом, педагогики, как любой науки, необходимы факты. Иногда факты могут «лежат на поверхности», нужно только «посмотреть в нужном направлении». Некоторые требуют углубленного изучения и рассмотрения и анализа педагогических явлений. Наконец, третьи создаются самим исследователем в результате применения разработанной им новой педагогической технологии.

Источниковедческий анализ педагогических фактов позволит установить степень их надежности, добротности, достоверности, достаточности и полноты. Оценка концептуальных основ найденных, разысканных, собранных фактов по происхождению бывают философские, политические, идеологические, психолого-педагогические.

Иногда в связи с давностью происхождения факта, установление авторства каких-то фактов, наличием однофамильцев, коллективным творчеством, есть вероятность непреднамеренного или преднамеренного искажения фактов, которые не основаны на конкретные источники.

Факты и эмпирический материал рассматривается как база и основа для научно-педагогического исследования. По мнению И.П. Павлова "Факты - воздух ученого".

Педагогические источники - это "хранилища" продуктов педагогической деятельности человека и общества, т.е. база фактов педагогического содержания, откуда исследователь черпает первичную информацию о педагогическом процессе.

Педагогические источники по содержанию классифицируются: по исследованию проблемы обучения и воспитания в различных направлениях, а также различных конкретных проблем педагогики. Классификация педагогических источников, их характеристика:

а) по характеру опредмеченности и способу фиксации фактов;
б) по происхождению; в) по содержанию. Номенклатура педагогических источников как пересечение признаков классификации.

Письменные педагогические источники: учебники и учебные пособия, педагогические монографии, учебные планы и программы, труды классиков педагогики, методические рекомендации и разработки, руководящие документы органов образования, государственных органов и общественных организаций (по вопросам воспитания); учетно-отчетная школьная документация: планы отчеты, классные журналы, дневники учащихся и учителей, служебная переписка, акты инспекторских проверок, протоколы собраний, совещаний, материалы педагогических чтений (разных уровней), программы школьных вечеров, праздников, фестивалей, КВН, спартакиад, олимпиад; материалы прессы, художественно - педагогическая литература, мемуарная и эпистолярная литература, графические, символические изображения и т.д.

Устные педагогические источники – все, что устно воспринимается в данный момент: лекции, доклады, беседы, инструкции, содержание конференций, совещаний, семинаров, консультаций, диспутов, "круглых столов", трансляций фонозаписи и т.д.

Педагогическая практика как педагогический источник; функция практики как критерия истины. Особенности ее как источника: неисчерпаемость, непрерывное возобновление, массовость, фрагментарность опыта; теоретическое и утилитарное, конкретное и абстрактное в практике.

Статистические источники и их особенности в педагогике: обобщенность однородного эмпирического материала, отрыв данных от их носителя.

Наглядно-изобразительные источники: фоно-, фото-, кино-, видеозапись и документы педагогического содержания; хронометраж.

Наглядность и конкретность как их достоинство. Фрагментарность и возможность случайного, необходимость аппаратуры для наглядного воспроизведения - их недостатки. Схемы, диаграммы, таблицы, чертежи, имеющие материал педагогического содержания.

Вещественные источники - предметы и вещи, используемые или изготовленные человеком, которого изучают: учебные принадлежности, вещи школьника, модели, макеты, приборы и другие поделки, рисунки и т.п.

Принципы накопления и эмпирической информации в педагогическом исследовании: научная объективность; всесторонность; соответствие источников содержанию и логике исследования; историзм. Критерии отбора и подбора фактов: валидность, точность, бесспорность фактов, репрезентативность.

Вышеизложенное позволяет приводить следующее определение искомой нами феномена: «педагогическое источниковедение - отрасль педагогической науки или вспомогательная педагогическая дисциплина, которая разрабатывает методологию, теорию и методику сбора и накопления фактов, изучения и использования педагогических источников.

Анализируя знания в развитии воспитания и образования, история педагогики и образования Казахстана формирует не только общую мировоззренческую и педагогическую, но и национальную культуру человека. Обращение к истории отечественных педагогических учений позволяет уяснить ход и результаты взаимодействия общества и педагогики. Возникают систематические представления, каков механизм педагогических ответов на требования времени, как воспитание и обучение закрепляют приобретаемые национальные культурные ценности. Формируются убеждения, что педагогика, является хотя и не единственным, но всегда была заметным двигателем культурной и общественной эволюции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильянков И.В. Диалектическая логика.- М.: Политиздат, 1984.-238 с.
2. Введенский А. А. Высшая школа России: научные исследования и передовой опыт. -М., 1994.- Вып.5-6.- С.69.
3. Черепнин Л.В. Источниковедение // БСЭ.- М., 1953.- Изд.2.- Т.19.- 44 с.
4. Тихомиров М.Н. Источниковедение истории СССР с древнейших времен до конца XVIII в. - М., 1949.- Т.1.- С.122.
5. Быковский С.Н. Методика исторического исследования.- Л., 1931.- 9 с.
6. Раскина Д.И. Философия науки и методология историко-научных исследований // В кн.: Вопросы истории естествознания и техники.- 1984.- №3.- С.91.
7. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. -М.: Наука, 1974.- 172 с.
8. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования.-М., 1987.- С. 134.
9. Нечкина М.А. Вступительное слово // В кн.: XXV съезд КПСС задачи изучения исторической науки. - Калинин, 1978.- Ч. 1.- 5 с.
10. Старостин Б. А. У истоков историографии науки.- Вопросы истории естествознания и техники.- 1982.- № 3.- 68 с.
11. Сычева Л.С. Современные процессы формирования наук: Опыт эмпирического исследования. - Новосибирск, 1984.-217с.

12. Нечкина М.В., Городецкий Е.Н. Историографические исследования в СССР.- Калинин, 1976.- 79 с.

13. Косминский Е.А. Историография средних веков. V-середина XIX вв. - М., 1963.- 7 с.

© Калкеева К.Р., Джантемирова Г.Е., 2017

УДК 542.97:542.91.821.4

З.Б. Кираманова, *учитель истории и обществознания
ГБОУ Уфимская коррекционная школа-интернат № 13
для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата,
магистрант БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа*

Р.Г. Аслаева, *доктор психол. наук, профессор
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа*

К ИЗУЧЕНИЮ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ ПО ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ ПРИРОДНЫЙ МИР» У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

На современном этапе развития общества вопрос социализации умственно отсталых детей вызывает особый интерес у специалистов в условиях инклюзивных практик. Общеизвестно, что одним из механизмов социализации умственно отсталого ребёнка является познание окружающего мира, в процессе которого ребенок учится использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях. В результате полученных и усвоенных представлений об окружающем мире у ребенка с умственной отсталостью развиваются конкретные формы словесно логического мышления и самосознание. В данном направлении работы учебному предмету «Окружающий природный мир» отводится основная роль в обучении детей с умственной отсталостью. Для того, чтобы ребёнок усвоил изученный материал, а также умел воспользоваться полученными знаниями в обыденной жизни каждый педагог должен алгоритмизировать свою деятельность, а именно:

1. тщательно изучить психолого-педагогические особенности детей с умственной отсталостью при различных ее проявлениях (от легких форм умственной отсталости до тяжелых, глубоких форм с множественными нарушениями);
2. выявить особые образовательные потребности;
3. создать психолого-педагогические условия для их обучения, воспитания и социализации;
4. разработать коррекционно-развивающую программу по формированию жизненно важных знаний, умений и владений.

Действуя согласно алгоритму, необходимо обратить внимание на характеристике детей с ТМНР. Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью по исследованиям ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) характеризуются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний. Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. У детей с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи, что требует для большей части обучающихся использование разнообразных средств невербальной коммуникации, а также логопедической коррекции. Внимание у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости,

неустойчивости, отвлекаемости. Слабость активного внимания препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий, однако, при продолжительном и направленном использовании методов и приемов коррекционной работы становится заметной положительная динамика общего психического развития детей, особенно при умеренном недоразвитии мыслительной деятельности.

Далее, согласно второму пункту, необходимо выявить особые образовательные потребности. Под особыми образовательными потребностями детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР следует понимать комплекс специфических потребностей, возникающих вследствие выраженных нарушений интеллектуального развития, часто в сочетанных формах с другими психофизическими нарушениями. Учет таких потребностей определяет необходимость создания адекватных условий, способствующих развитию личности обучающихся для решения их насущных жизненных задач. Современные научные представления позволяют выделить общие «аспекты реализации особых образовательных потребностей» разных категорий детей с нарушениями психофизического развития (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И.). К ним относятся: время начала образования, содержание образования, создание специальных методов и средств обучения, особая организация обучения, расширение границ образовательного пространства, продолжительность образования и определение круга лиц, участвующих в образовательном процессе. Особые образовательные потребности при умственной отсталости прописаны в ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью /интеллектуальными нарушениями. Согласно Стандарту удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития обеспечивается:

- существенным изменением содержания образования, предполагающим включение учебных предметов, отсутствующих при обучении обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек» и другие;
- созданием оптимальных путей развития;
- использованием специфических методов и средств обучения;
- дифференцированным, «пошаговым» обучением;
- обязательной индивидуализацией обучения;
- формированием элементарных социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания;
- обеспечением присмотра и ухода за обучающимися;
- дозированным расширением образовательного пространства внутри организации и за ее пределами;
- организацией обучения в условиях разновозрастных классов (групп);
- организацией взаимодействия специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося (в условиях организации и дома).

Следующим моментом в организации учебной деятельности является обязательное создание психолого-педагогических условий для обучения, воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее полные требования к специальным условиям обучения детей с ОВЗ изложены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), вступившем в силу с 01.09.2016 года. В статье 79 Закона «Об образовании

Российской Федерации» уточняется, что «под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». На уровне образовательной организации эти условия дополняется задачей создания адаптивной образовательной среды, включающей:

- организацию пространства, в котором обучается ребенок с ОВЗ;
- организацию временного режима обучения;
- организацию рабочего места ребенка с ОВЗ;
- технические средства обеспечения комфортного доступа ребенка с ОВЗ к образованию (ассистирующие средства и технологии);
- технические средства обучения для каждой категории детей с ОВЗ (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);
- специальные учебники, рабочие тетради и дидактический материал, отвечающий особым образовательным потребностям детей на каждой ступени образования в соответствии с выбранным уровнем и вариантом стандарта образования;
- специальное коррекционно-развивающее оборудование.

Далее, заключительным пунктом, идёт разработка и составление коррекционно-развивающей программы по формированию жизненно важных знаний, умений и владений у детей с умственной отсталостью. Так, например, с целью выявления уровня сформированности знаний по предмету «Окружающий природный мир» у детей с умственной отсталостью нами была отобрана группа детей в ГБОУ Уфимской коррекционной школы-интернат № 13 для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

С целью проведения экспериментального исследования мы использовали методы наблюдения, беседу и тестирование с помощью разработанной методики С.Я. Рубинштейн «Найди лишнее в картинках (четвертый лишний)». Качественно-количественный анализ результатов экспериментальной работы показал, что у детей низкий уровень сформированности знаний по предмету «окружающий природный мир».

Качественно-количественный анализ результатов исследования показал, что трудности при выполнении заданий во многом обусловлены низкой умственной работоспособностью, быстрым наступлением охранительного торможения, истощаемостью нервной системы. Обучающиеся нуждались в дозировании нагрузок и частом смене видов деятельности. В результате исследования были получены следующие результаты: запас знаний и представлений о диких и домашних животных существенно ниже показателей относительно других форм умственной отсталости. Дети испытывают большие трудности при классификации домашних и диких животных, анализе характерных особенностей представителей животного мира, определении существенных и несущественных признаков диких и домашних животных, отличительных их особенностей, часто допускает ошибки при

распределении представителей животного мира по видам, не аргументируют свой выбор, не соотносят представителей фауны со средой обитания. Ответы на поставленные вопросы вызывают определенные трудности или отвечают не верно, не интересуются животными и не проявляют эмоционального отношения к животным, птицам и насекомым. Более отчетливо недостаточность знаний об окружающем мире выявляется у детей с выраженными нарушениями интеллектуальной деятельности. Это следует учитывать при организации индивидуальной коррекционной работы. Наибольшую трудность для умственно отсталых детей представляет осмысление и объяснение причинно-следственных зависимостей в мире природы. Наиболее трудными для детей явились вопросы, связанные с пониманием, почему среди диких животных лишним является домашнее животное.

По итогам результатов исследования было выявлено, что дети экспериментальной группы нуждаются в коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование понятия «домашние животные», на формирование полного представления о классификации домашних и диких животных, знаний по ознакомлению с окружающим миром.

Основным показателем эффективности коррекционно-развивающей работы можно считать проявление активности детей в процессе работы, формирование предпосылок повышения уровня познавательной деятельности, уровень сформированности представлений об окружающем мире. Улучшение качественной стороны этих показателей является залогом успешной их социализации.

Таким образом, при формировании недостатков запаса знаний об окружающем мире у детей с ТМНР необходимо учитывать основные закономерности становления познавательной активности при нарушениях интеллектуальной деятельности, зону актуального уровня знаний об окружающем мире, использование информационно-образовательных технологий, применение интерактивных методов обучения. Концептуальными основами организации коррекционного процесса является обеспечение оптимальных условий для системного, непрерывного комплексного обучения детей с умственной отсталостью. Разработка программы коррекционных мероприятий в зависимости от характера происхождения и конкретного механизма нарушений должна быть направлена на их предупреждение, уменьшение или устранение тех или иных недостатков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бгажнокова И.М. Об изучении, воспитании и обучении детей тяжёлыми формами физического и психического недоразвития /И.М. Бгажнокова //Специальная психология. 2007. № 1. с. 16-22.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития /И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульяновцева, С.В. Комарова и др.; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. 239 с.
3. Забрамная С.Д. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжёлой и умеренной умственной отсталостью /С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. М.: В. Секачёв, ТЦ «Сфера», 2007. 64 с., 32 ил.
4. Забрамная С.Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения /С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева //Коррекционная педагогика: теория и практика. 2008. № 1. С. 5-13.
5. Закрепина А.В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в

развитии /А.В. Закрепина, М.В. Браткова //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008 № 2. С. 9-19.

6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида подготовительный, 1- 4 классы. / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М. Просвещение, 2008.

7. Ульянкова У.В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы развития /У.В. Ульянкова, Е.Е. Дмитриева //Коррекционная педагогика: теория и практика. 2008. № 4. С. 5-12.

8. Уфимцева Л.П. Диагностические материалы для работы с младшими умственно отсталыми школьниками /Л.П. Уфимцева, Е.В. Благодатская //Специальная психология. 2007. № 1 С. 16-22.

© Аслаева Р.Г., Кираманова З.Б., 2017

УДК 372.834

Г.А. Ковалева, *магистрант, БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа*
Н.Л. Филлипов, *канд. пед. наук, доцент*
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ В ШКОЛЬНОМ ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сегодня российское образование претерпевает существенные изменения, направленные на развитие личности учащегося. Современное образование должно не только удовлетворять познавательные потребности ученика, но и готовить его применять полученные знания в жизни. Обществу требуются творческие, самостоятельные, целеустремленные, грамотные личности, обладающие собственным видением реальности, активной гражданской позицией и высоким уровнем культуры. Это подразумевает изменения в подходах к обучению, прогрессивное развитие существующих концепций и технологий преподавания.

Одним из наиболее важных нововведений в образовании сегодня является межпредметная интеграция. «Интеграция научного познания – это прежде всего движение взаимного обмена научными закономерностями и взаимосвязанного развития тех или иных научных дисциплин... Под структурой интеграции выступает сложная иерархия взаимопроникновения различных элементов и уровней, видов и типов, направлений и общих закономерностей» [2; 34].

Под интеграцией понимается процесс становления целостности, связанный с обменом идеями, понятиями, методами, переплетением элементов различных областей знаний. Этот процесс ведет к уплотнению и концентрированию знаний, увеличению их познавательных способностей. Именно в интеграционном процессе лучше всего реализуются общие методы и приемы обучения. На стыке дисциплин рождаются наиболее смелые идеи, развивая и преобразуя научное знание. Межпредметная интеграция может проводиться в таких направлениях, как перенос идей из одной области в другую, формирование междисциплинарных научных проблем и векторов исследований, эффективное использование понятийного аппарата, методов и приемов одних областей педагогической науки с другими. Так же может быть сделана попытка создать новые педагогические дисциплины «пограничного» типа на стыках известных ранее областей знаний, сблизить научные дисциплины разных типов (фундаментальных и прикладных, эмпирических и теоретических), с разными предметными областями (гуманитарные и технические), выработать общенаучные формы и средства познания [2;35].

Однако ошибочно думать, что это совершенно новое явление. Идея осуществления интеграции в процессе обучения возникла в то время, когда вся сумма знаний, собранная и систематизированная философией, перестала укладываться в рамки одной науки. Так философия стала прародительницей различных областей знаний. В дальнейшем дифференциация наук стала углубляться, что повлекло за собой изменения и в образовательном процессе – раздельное преподавание учебных дисциплин. Существует мнение, что к настоящему времени в результате усугубления дробления учебных предметов, естественная связь между ними и реальной действительностью очень сильно нарушена [5;14]. Я.А.Коменский, работая над выделением принципов обучения и воспитания, призывал давать учащимся целостную картину окружающего мира. Он считал, что все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи [3;135]. И.Ф.Гербарт утверждал, что область «умственной сферы» проявляется в способности воспроизвести ранее усвоенные знания в связи с теми, которые усваиваются в данный момент. А.Дистервег призывал устанавливать межпредметные связи как между родственными предметами, так и между предметами различных циклов [1;123]. На протяжении всего развития научной педагогической мысли обосновывалась объективная необходимость отражать реальные взаимосвязи реального мира в учебном процессе, подчеркивалась мировоззренческая функция межпредметной интеграции, их роль в общем умственном развитии учащихся, производились попытки скоординировать методики преподавания различных учебных предметов.

Проблема межпредметной интеграции нашла отражение в научных трудах таких исследователей, как В.В.Гузеев, С.М.Арефьева, В.М.Панфилова, С.Ю.Страшнюк. Интеграционные процессы в обучении подразумевают сочетание разных форм, методов, средств и приемов обучения. Прежде всего, это создание интегрированных курсов, интеграции предметов и их составляющих. Несмотря на то, что учеными предлагаются различные пути реализации межпредметной интеграции, все они сходятся во мнении, что она оказывает благотворное влияние на процесс обучения и воспитания. Выделяются следующие положительные черты интеграции в образовании: исключение неоднократного повторения учебного материала, возможность опираться на уже полученные знания при изучении нового материала, формирование в сознании учащихся целостной картины мира, основ научных знаний и умений и повышение заинтересованности учеников в обучении [6;105]. Несомненно, что интегративный подход, наряду с непрерывностью и преемственным характером, должен применяться и к обучению права.

Кропанева Е.М. предлагает, в зависимости от особенностей программы, использовать следующую структуру курса права с 1 по 11 классы: систематический курс, модульный курс наряду с интегрированным курсом обществознания, часть интегрированного курса обществознания. Данный курс нацелен на комплексное изучение основополагающих понятий политологии, культурологии, философии, экономики, этики и права [4;152]. Интегрированные уроки права являются для учащихся источником достоверных знаний об окружающем мире, о правилах жизни в нем, о существовании мира материальной и духовной культуры. Большую роль играет развитие образного мышления и творческой активности. Это позволяет использовать содержание всех учебных предметов, привлекать сведения многих научных дисциплин, а также из областей культуры, искусства, обращаясь к явлениям окружающего мира.

Выделяются следующие характерные черты структуры интегрированного урока права: четкость, компактность, сжатость, логическая взаимообусловленность учебного материала на каждом этапе урока, большая информативная емкость материала. Очень большую роль интегрированные уроки права играют в старших классах. Такие уроки

ведут два и более учителей. Через учебную информацию, получаемую на них процессе обучения, учащиеся знакомятся с взаимосвязанностью различных наук. С точки зрения исследователя, целесообразно проводить систематизацию интегрированных наук. И начинать необходимо прежде всего с согласования программ учебных предметов, обсуждения и формулирования общих понятий, согласования времени их изучения и взаимных консультаций учителей-предметников. Учитель должен проявить творчество, выбирая и продумывая форму проведения интегрированного урока, однако необходимо соблюдать и учитывать следующие закономерности такого урока: весь урок должен подчиняться авторскому замыслу, которые проходит красной нитью на протяжении всего урока. Каждый этап урока представляет собой часть одного целого и логически связан с остальными частями, не противореча замыслу учителя. Подобранный учебный материал должен полностью подчиняться и соответствовать главной мысли урока. Соблюдение перечисленных закономерностей «позволит рассматривать интегрированный урок как научно-деловое построение, в котором с точки зрения содержания важны: комплекс знаний и умений и свободное оперирование ими; соотношение изученного и изучаемого; соединение отдельных зачетов в одно общее; предупреждение недочетов» [4;154].

Трапезникова Е.В. в своем исследовании утверждает, что помимо полной картины мира учащиеся, посредством межпредметной интеграции получают возможность развивать свою интеллектуальную культуру. Наличие среди результатов обучения метапредметных результатов, включающие универсальные учебные действия, говорит о том, что очень важную роль в процессе обучения сегодня играют овладение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями. Достижение же метапредметных результатов возможно только при переходе на компетентностный подход, который подразумевает усвоение учеником не только знаний, но и формирование у него умения эти знания применить в жизни, то есть различных компетенций. Это, в свою очередь, способствует усилению роли практической работы на уроке, что поможет закрепить теоретические познания. Важнейшим фактором решения перечисленных выше задач является межпредметная интеграция. Интеграционные процессы в образовании дают возможность синтезировать фундаментальные, теоретические знания и умение их применять для решения конкретных жизненных задач. Это значит, что межпредметная интеграция способствует развитию самостоятельного ученика, способного к творческому преобразованию окружающей действительности.

В то же время интеграция учебных предметов, ее планирование и реализация – это одна из сложнейших проблем и задач современной методологической науки [7;104].

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Буторина Т.С. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб.пособие для студентов ВУЗов / И.Н.Андреева, / под ред. З.И.Васильевой. М.: «Академия», 2005. – 432 с.
2. Иванов В.Г. Теория интеграции образования: Научное издание. Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2005. -172 с.
3. Каменский А.Я. Избранные сочинения / А.Я.Коменский. М.: Учпедгиздат, 1955 г.- 287 с.
4. Кропанева, Е.М. Теория и методика обучения праву: Учеб.пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф. - пед. ун-та, 2010.- 166 с.
5. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе/ Вестник ЮУрГУ, №16, 2006 г.- С. 14-17

6. Панфилова В.М. Политехнические основы проектирования интегративного содержания специальных дисциплин: дис.кан.пед.наук / В.М.Панфилова. – Казань: КПИ, 1993. – 201 с.

7. Трапезникова Е.В. Междисциплинарная интеграция как важнейший фактор формирования интеллектуальной культуры учащихся в рамках перехода на ФГОС / Научно-теоретический журнал, №3(8), 2011. – С.99 – 104

© Ковалева Г.А., Филлипов Л.Н., 2017

УДК: 376.37

В.В. Кошелева, студент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.В. Фархутдинова, доктор мед. наук, профессор

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ЭКСКУРСИИ В ГОРОДСКОЙ ПАРК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Одним из ключевых индикаторов успешной адаптации ребенка в обществе является готовность к восприятию и передаче полученной информации при помощи речи. Связная речь, являясь связующим звеном между умственным и речевым развитием ребенка, выполняет такие важные социальные функции, как установление связи с окружающими людьми, регулирование норм поведения, принятых в обществе, развитие личности ребенка.

Речевое развитие детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью характеризуется несформированностью всех компонентов и диалогической и монологической речи, что оказывает отрицательное влияние на процесс развития, обучения и социализации ребенка.

Проблемами развития связной речи у детей с умственной отсталостью занимались такие научные как Р.К. Луцкина, А.Р. Маллер, Л.Б. Баряева, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицина, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и др. При этом в исследованиях отмечается, что у детей с умственной отсталостью недостаточно развита и импрессивная, и экспрессивная формы речи. Так, ребенок с умственной отсталостью с трудом вступает в разговор со сверстниками и со взрослыми; не всегда понимает и адекватно реагирует на обращенную речь; испытывает значительные затруднения в переключении с говорящего на слушающего, и наоборот; не проявляет заинтересованности в получении информации, что нарушает коммуникативную функцию [3].

Монологическая речь умственно отсталого ребенка характеризуется искажением логической стороны и последовательности построенного высказывания, его фрагментарностью, соскальзыванием с текущей темы, приводящее к появлению сторонних ассоциаций. В монологической речи ребенка с умственной отсталостью наблюдается бедность и шаблонность, присутствующая в грамматическом строе, явление ситуативности речи, характеризующееся наличием большого количества местоимений, постоянное перескакивание с одного события на другое.

Л.М. Шипициной также отмечается, что причинами нарушения процесса формирования связной речи у детей с умственной отсталостью является быстрая истощаемость и слабость внутреннего побуждения и мотивации к речевой деятельности [5].

Современными образовательными стандартами предусмотрено: «...создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношения с самим собой, другими детьми, взрослым миром...» [1]. При этом основополагающим принципом,

заложенном в образовательном стандарте, является поддержка инициативы детей в различных видах деятельности, способствующая формированию познавательных интересов и действий ребенка. Исходя из вышеизложенного, необходимым условием успешного развития связной речи у детей с умственной отсталостью является разработка и применение наиболее эффективных методов и приемов коррекционно-педагогического воздействия, побуждающих ребенка к заинтересованности в активной речевой деятельности.

В связи с тем, что дети с умственной отсталостью понимают чужую речь на примитивном уровне, преимущественно улавливают тональную окраску, интонацию, мимику говорящего и обращают внимание на опорные слова, которые в текущий момент времени связаны с их непосредственными потребностями, наиболее успешными способами развития связной речи будут являться занятия, направленные на то, чтобы новые слова и высказывания способствовали осмыслению практических знаний и опыта, приобретённого в быту, при самообслуживании. В этом плане представляют интерес и экскурсии.

Неоценимый вклад экскурсий в развитие связной речи детей с умственной отсталостью определяется тем, что большое значение для интеллектуального развития ребенка имеет развитие наблюдательности, так как правильно подобранные и организованные наблюдения дают богатый и разнообразный материал и провоцируют мотивацию к речевой продукции. При правильно выстроенном образовательном процессе можно добиться со стороны ребенка осмысления и прочного увязывания со словом полученных в процессе наблюдения представлений и понятий.

В современных образовательных стандартах экскурсия определяется как методически продуманный показ находящихся перед детьми объектов при обязательном условии сопровождения умело и увлекательно построенного рассказа об объекте и событиях связанных с ним, позволяющего обратить внимания у детей с умственной отсталостью именно на те элементы, которые предположительно могли бы вызвать активный интерес ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

Важное направление коррекционной работы в формировании связной речи у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью посредством экскурсии является формирование представлений о природе, ведь наиболее яркими и интересными проявлениями окружающего мира для ребенка являются природные явления [2]. В связи с этим, формирование у детей с умственной отсталостью представлений о природных явлениях выступает важным инструментом развития его интеллектуальных способностей и речевой деятельности; развивается интерес к природе, наблюдательность, речь. При этом необходимо отметить, что развитие представлений о природных явлениях способствует развитию интеллектуальных умений, так как оно представляет собой обширный и разнообразный материал для операций сравнения, установления причинно-следственных связей, а также для применения полученных знаний в новой ситуации и в коммуникативной сфере.

Приоритетными задачами организации экскурсий в городской парк с умственными отсталыми детьми дошкольного возраста в рамках речевого развития являются: коррекция зрительной памяти на основе упражнений в запоминании; мышления на основе упражнений в установлении логических связей; обогащение активного словаря ребенка; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи; расширение кругозора и пробуждение интереса к окружающему миру.

Так, экскурсия в городской парк стимулирует у детей с умственной отсталостью множество эмоций и впечатлений, что очень важно для развития связной речи ребенка.

Ребенок активно стремится передать испытанные яркие эмоции окружающим людям, что невозможно без использования не только обычных бытовых слов, но и красивых, ярких, емких слов-признаков, слов-действий, разнообразных наречий. У умственно отсталых детей они, как правило, присутствуют в пассивном словаре, но активно не используются в повседневной речи, и именно экскурсионная форма работы позволяет стимулировать и побуждать ребенка разнообразить и активизировать свой словарь.

Нами проводились экскурсии с детьми с умственной отсталостью старшего дошкольного возраста МБДОУ № 125 г. Уфы в городские парки - Парк Победы, Первомайский парк, Парк Лесоводов. Сравнив результаты уровня развития связной речи до и после проведенных на экскурсиях занятий, мы отметили следующие изменения:

– повысилась (с 45,3% до 57,6%) доля воспитанников, имеющих средний уровень развития связной речи: рассказы по представленным картинкам составляют, используя распространенные предложения; последовательность описаний событий не нарушена; состав предложений включает 3-6 слов, связанных по смыслу; предложенный к прочтению текст на наблюдаемую в парке тематику понимают, при этом выделяя главную мысль; выразительность и последовательность пересказа не нарушена; помощь педагога минимальная;

– повысилась доля (с 17,6% до 26,2%) воспитанников, имеющих уровень развития связной речи ниже среднего: ответы построены из предложений, включающих 3-4 слова, между предложениями делается значительная пауза; предложенный к прочтению текст на наблюдаемую в парке тематику понимают, при этом затрудняются выделить главную мысль без помощи педагога; выразительность и последовательность пересказа нарушена; помощь педагога обязательна, принимается не всегда;

– снизилась доля (с 37,10% до 16,20%) воспитанников, имеющих низкий уровень развития связной речи: предложенный к прочтению текст на наблюдаемую в парке тематику самостоятельно не понимают; ответы построены из предложений, включающих 1-2 слова, между предложениями делается длительная пауза; на картинках обозначают и называют только видимые предметы и их действия; помощь педагога обязательна, принимается не всегда.

Таким образом, эти результаты подтверждают, что во время экскурсии происходит значительное обогащение словаря ребенка за счет выполнения разнообразных заданий, в процессе выполнения которых ребенок совершенствует себя и свое мышление. Так, формируя умение отвечать на вопросы полными предложениями, генерируя описание предметов и явлений, анализируя свое высказывание, ребенок активизирует познавательную деятельность. «Живая» наглядность позволяет ребёнку тренировать навык составления рассказа, а впоследствии, – отсроченного во времени и оторванного от наглядности объекта пересказа по памяти. В таких условиях речь умственно отсталого ребенка становится более развернутой и последовательной.

Помимо учебных ценностей, экскурсии также имеют большое оздоровительное значение, в связи с чем экскурсии должны быть предусмотрены в календарно-тематическом планировании с учетом индивидуальных особенностей детей, их физического и эмоционального состояния и с учетом использования естественных факторов здоровья [4]. Таким образом, на сегодняшний день такая форма образовательного процесса, как экскурсии, является эффективным способом развития связной речи детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного

образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013г. №30384) // Российская газета. - 25.11 2013.- № 265.

2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] // В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002.

3. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников [Текст] // Р.И. Лалаева. – Л.: Союз,1988.

4. Санникова А. Ю., Соломина Н. А. Социальная адаптация обучающихся с умственной отсталостью посредством экскурсионного метода в рамках реализации внеурочных проектов [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 243-245.

5. Шипицына Л.М. Коррекция и развитие. Коррекционно-образовательные программы для детей с глубоким нарушением интеллекта. – СПб.: Образование, 1996.

© Кошелева В.В., Фархутдинова Л.В., 2017

УДК 377.6

Л.Б. Кошкумбаева, магистрант

ЕНУ им.Л.Н. Гумилева, г.Астана

Р.М. Фатыхова, д-р психол. наук, профессор

БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Наблюдая за изменениями, происходящими сегодня в мире, можно заметить, что современное стремительно развивающееся общество ставит перед личностью все новые и новые задачи, заставляя приспосабливаться к его вызовам. Этот же динамизм и транзитивность усложняет процесс самоопределения и, в частности, профессионального самоопределения.

Это выражается в появлении новых профессий. Единым тарифно – квалификационным справочником насчитывается около 20.000 наименований профессий, имеющих в России. Однако процесс обновления видов труда происходит очень быстро. В результате возникает противоречие между интенсивностью обновления видов профессионального труда и относительно длительным периодом овладения профессиональными компетенциями [7; с. 127]. Наряду с появлением новых профессий, система требований к уже существующим профессиям становится сложнее и многообразнее. К примеру, функции и уровень квалификации бухгалтера десять-двадцать лет назад могут существенно отличаться от сегодняшнего. И это не говоря о падении интереса к ряду традиционных профессий.

Появление вышеперечисленных и других проблем современного общества заставляет задуматься о превентивных мерах, позволяющих подготовить молодое поколение к новым и так быстро меняющимся реалиям.

В связи с вышесказанным постановка проблемы профессионального самоопределения в студенческом возрасте не является столь уж не логичной, а при детальном рассмотрении – вполне обоснованной.

В труде Е.А.Климова «Психология профессионального самоопределения» среди прочих обсуждаемых тем одной из важнейших является соотношение профессиональной направленности (устремлённости), осуществлённого профессионального выбора, всего дальнейшего хода профессионального становления и жизненного пути человека в целом. По мнению В.А. Михеева, это ключевая проблема, не имеющая однозначного решения. Именно поэтому, а не только в силу внешних

обстоятельств многие люди в какой-то момент своей жизни вдруг резко меняют свои профессиональные устремления и подыскивают новую область приложения сил. Не получив ожидаемого удовлетворения и разочаровавшись в первоначальном выборе, они вынуждены вновь оказаться в ситуации, требующей профессионального самоопределения [5].

Вполне очевидно, что наиболее уязвимым звеном в процессе профессионального самоопределения становится молодежь студенческого возраста. На первый взгляд, такая постановка проблемы может показаться странной, ведь студенты фактически уже сделали профессиональный выбор, а значит - профессиональное самоопределение можно считать сформированным. Но, по словам Е.И. Головахи, состояние молодежи, её представление о будущем не только объект регуляции и коррекции, но и весьма чувствительный «инструмент», с показаниями которого можно сверять многие наши представления о перспективе развития общества, т.е. не стоит пренебрегать важностью роли молодежи в обществе [1]. К тому же, сегодняшняя картина рынка труда указывает на неоправданность такого подхода. Конечно, в идеале выпускники должны сознательно и тщательно выбирать будущую профессию. Однако реальность такова, что большая часть студентов подходит к профессиональному выбору достаточно поверхностно и безответственно, что в итоге приводит к фрустрации, отказу и смене профессиональной деятельности.

Ниже представлены факторы, актуализирующие исследование изучаемой проблемы:

1. Динамичное развитие общества предъявляет особые требования к профессиональной деятельности. С каждым годом увеличивается количество новых профессий (это и смежные, находящиеся на границе двух профессий или объединяющие их, и совершенно новые, появляющиеся по мере развития науки и технологий).

2. Требования к существующим профессиям обновляются каждый день. А значит студент, поступая на выбранную специальность, рискует оказаться неподготовленным к новым изменениям и требованиям. Точно также специалисту, имеющему существенный стаж работы в данной сфере, приходится повышать квалификацию, доучиваться, а порой и переучиваться соответственно запросу профессиональной деятельности. Ещё К. Маркс говорил о «гармонично развитом индивидууме», постоянно меняющем свои профессиональные функции, подчеркивая что, это «суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности», т.е. гармоничность понимается как разносторонность в разных видах труда. Самое страшное «ругательство» для К. Маркса – это «профессиональный кретин» (или - «профессиональная идиотия»), т.е. человек «хорошо знающий только свою профессию, ограниченный ею и не участвующий в жизни общества»... Другое «ругательство» К. Маркса - «призвание», которое также сильно ограничивает человека, т.к. закрепляет его за определённой трудовой функцией. «Признавая призвание, мы вынуждены признать фатальность человеческой жизни, но человек – это творец своей судьбы», - писал К. Маркс [6; с.18].

Мысли К. Маркса актуальны и в сегодняшнем обществе. Из чего следует, что в сегодняшнем профессиональном образовании нет места узкой специализации, сегодня специалисты должны быть готовы к любым изменениям в обществе и более того должны уметь прогнозировать их.

3. На сегодняшний день молодежь имеет совсем иные ценности, отношение к труду и представления о своём будущем, стремясь к успеху и благополучию, но при этом имея смутные псевдо идеалы. В век аддиктивного отношения к интернету и различной технике, в частности к смартфонам и компьютерам, становится все сложнее оказывать влияние на молодежь путём бесед и педагогического вмешательства. Так как

практически все идеалы и ценности внедряются под влиянием интернета. Вследствие этого, юноши и девушки имеют искажённое представление о тех или иных видах деятельности, о профессиях и требованиях к ним, что негативно сказывается на правильности, осознанности и объективности профессионального выбора.

4. Ещё одной проблемой в современном образовании является выбор профессии по наличию бюджетных мест. Не секрет, что не многие выпускники школ имеют возможность получать высшее образование на платной основе. И даже имея такую возможность, выпускники стараются, так или иначе, получить бюджетное место. Иногда стремление к бесплатному обучению затмевает желание учиться по той специальности, которая является наиболее желаемой. Это в итоге приводит к тому, что выпускник заведомо выбирает ту специальность, с которой себя не идентифицирует и по которой в дальнейшем не желает или не планирует работать. Таким образом, общество и государство несёт существенные потери как материальных, так и трудовых ресурсов. Ведь выделяя определённое количество бюджетных мест, государство рассчитывает на получение такого же количества специалистов в той или иной сфере [4; с.154].

Таким образом, сегодня студентами вузов становятся в основном профессионально не определившиеся выпускники, сделавшие свой профессиональный выбор под влиянием различных факторов (мнение родителей, друзей, одноклассников, профориентационная работа в школе, собственные убеждения и стремления и т.д.).

Первыми на пути первокурсников оказывается педагог высшего учебного заведения, работа которого определяет дальнейшее формирование и развитие мотивации к обучению и профессиональной деятельности, а также позитивного отношения к выбранной профессии.

В процессе профессионального поэтапного самоопределения студентов в вузе особую значимость имеет этап ранней профессионализации. Он определяется как сензитивный по следующим причинам:

- происходит изменение личного и социального статуса студента, опробование им новых жизненных ролей, в том числе и профессиональных;
- осуществляется перестройка ведущей деятельности с учебной на учебно-профессиональную;
- изменение социально-экономических условий жизни заставляет многих студентов не только учиться, но и работать, что, с одной стороны, стимулирует их профессиональное самоопределение, а с другой – затрудняет, если работают «не по профилю»;
- идёт активный период построения студентом жизненной программы, соответствующей потребностям, способностям и возможностям личности [2; с.16].

Из чего следует, что данный этап диктует необходимость стимулирования профессионального самоопределения студента, путем наиболее полного введения его не только в общее представление о будущей профессии, но и ознакомление со специальностями в ней, при возможности даже введения в практическую деятельность; активизации их субъектной позиции в решении профессиональных задач; формирования личного профессионального самосознания; ознакомления с требованиями конкретной профессии и личностных возможностей; формирования гармонии личностных интересов и потребностей общества.

По мнению Жуковой Т.В., стимулирование профессионального самоопределения – это комплекс мер – информационных, диагностических и практических, направленных на помощь в познании студентами себя и профессии, развитии своих возможностей в процессе обучения в ВУЗе с целью формирования профессиональной готовности,

позволяющей сознательно и активно включаться и развиваться в профессиональной сфере [2; с.10].

О.В. Зиннурова и М.В. Журавлева выделяют несколько этапов стимулирования профессионального самоопределения в вузе.

Первый этап – информационная поддержка, которая на младших курсах расширяет кругозор о будущей профессии, обеспечивает видение перспектив получения профессии, возможности карьерного роста. Чем полнее и лучше информированы студенты о будущей профессиональной деятельности, тем выше эффективность формирования профессионального самоопределения, принятие требований профессиональной подготовки.

Формированию дополнительных мотивов получения выбранной специальности у студентов, коррекции и помощи в правильности выбранного направления профессиональной деятельности, уверенности в том, что данная специальность востребована рынком труда, способствует следующий этап стимулирования профессионального самоопределения. Здесь большое значение в процессе формирования профессионального самоопределения имеют: общественная поддержка, гуманистический стиль отношений педагогов и представителей предприятий со студентами, совместная научная работа с ними, рекомендации на конференции, стажировки, участие в конкурсах по специальности и т.д. Также действенны материальные стимулы, у студентов это стипендия, надбавки за хорошую учебу, премии и другие денежные вознаграждения.

Профессионально-утверждающий этап стимулирования имеет своей целью – создание условий формирования основ профессиональной культуры, целевых установок специалиста. Стимулирование профессионального самоопределения студентов на этом этапе осуществляется исходя из выявленных индивидуальных профессиональных планов, и заключается в создании условий их реализации за счет организации индивидуального гибкого образовательного процесса.

Производственно-сопровождающий этап стимулирования предполагает содействие выпускникам вуза в трудоустройстве (предварительное распределение, сопроводительные письма, рекомендации вуза).

Начало работы по специальности – реализующий этап, свидетельствует о сформированности профессионального самоопределения выпускника, как результат осознанного выбора вида профессиональной деятельности, места работы [3; с.280].

Таким образом, стимулирование профессионального самоопределения студентов имеет особую важность и значимость на ранних этапах профессиональной подготовки, так как именно оно определяет эффективность и успешность дальнейшего профессионального обучения и развития студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи/ Е.И. Головаха - Киев: Наукова Думка, 1988. - 144с. <http://cheloveknauka.com/zhiznennaya-perspektiva-i-professionalnoe-samoopredelenie-molodezhi#ixzz4XnCVLqoF>

2. Жукова, Т.В. Стимулирование профессионального самоопределения студентов в вузе [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ Т.В. Жукова. - Москва, 2006. - 267 с.

3. Зиннурова, О. В., Журавлева, М. В. Этапы стимулирования профессионального самоопределения студентов технологического вуза в условиях социального партнерства с предприятиями нефтехимического комплекса // Вестник Казанского технологического университета. 2010. №7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/etapy->

stimulirovaniya-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-tehnologicheskogo-vuza-v-usloviyah-sotsialnogo-partnerstva-s (дата обращения: 23.11.2017).

4. Кошкумбаева, Л.Б. Профессиональное самоопределение: сущность и особенности проявления в студенческом возрасте [Текст]/ Кошкумбаева Л.Б. Фатыхова Р.М. // Вестник Башкирского Государственного Педагогического университета. – 2017. - № 1. – С. 142-157.

5. Михеев, В. А. Психология профессионального самоопределения и помогающие психотехники [Текст] / В. А. Михеев // Мир психологии. – 2016. – № 4. – С. 75–87.

6. Пряжников, Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие [Текст] – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.

7. Ренёва, Г.Ф. Профессиональное самоопределение личности на различных этапах профессионализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-samoopredelenie-lichnosti-na-razlichnyh-etapah-professionalizatsii> (дата обращения: 23.11.2017).

© Кошкумбаева Л.Б., Фатыхова Р.М., 2017

УДК 542.97:542.91.821.4

Е.А. Култыгина, учитель химии

*ГБОУ УКШИ №28 для слепых и слабовидящих обучающихся,
магистрант БГПУ им. М. Акмуллы г.Уфа*

Р.Х. Аслаева, доктор психол. наук, профессор
БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ

Вопросы формирования жизненно важных навыков и использования их детьми с нарушениями зрения активно исследуются в специальной психологии и коррекционной педагогике (Б.К. Тупоногова, Л.И. Солнцева, Г.В. Никулина, В.З.Денискина и др.). Тем не менее, данная проблема в процессе организации учебной деятельности в рамках тех или иных предметов остается недостаточно изученной и требует тщательного изучения как со стороны представителей разнонаправленных профессий, так и учителей предметных областей. Так, в частности, проблема формирования навыков использования вредных химических веществ и их дифференциации (различение крахмала и сахарной пудры, воды и глицерина, этилового и метилового спиртов, маркировка блистера с лекарствами, флаконов с бытовой химией, правильные условия хранения нашатырного спирта, мест их нахождения и хранения и т.д.) с целью организации и обеспечения собственной безопасной жизнедеятельности детьми с нарушениями зрения мало изучена. Зрительно-пространственные представления приобретают особо важное значение в процессе обучения в целом, и при обращении с вредными веществами и в процессе использования предметов бытовой химии, в частности.

Итак, остановимся более подробно на особенностях формирования знаний, умений и владений, представленных в федеральных государственных образовательных стандартах как «жизненные компетенции», при изучении тем по безопасному применению, маркировке и хранению бытовой химии на уроке. Обучающиеся с нарушениями зрения должны овладеть жизненными компетенциями в области производственных сфер, а также научиться конструктивно решать трудовые и бытовые задачи, необходимые им в жизни. В рамках реализации этих задач формирование жизненных навыков осуществляется на основе представленных макетов тех или иных объектов, предметов с помощью ручного обследования при регулирующей роли речи. В данном случае большое значение приобретает применение учебной тифлотехники

(приборы для преобразования оптических сигналов в звуковые и тактильные для проведения физических и химических опытов, рельефные изображения, макеты). Также в процессе обучения способам безопасного использования бытовых химических соединений широко используется система наглядно-условных обозначений (готовые формулы, схемы и рисунки, чертежи с физической символикой и т.п.). Кроме того, применяются специальные технические, оптические и наглядные средства, направленные на компенсацию недостатков функций нарушенного зрения.

Важной задачей для учителя химии при формировании жизненных компетенций обучающихся при обращении с вредными химическими веществами является правильно сформированный образ об объекте, на который направлены действия учеников. Неполное или ложное представление об объекте приводит к ошибкам в планировании действий, выборе материалов, инструментов, которые можно применять в практической деятельности при использовании бытовой химии, ее маркировки и хранении, определении форм и размеров тар, в которой химические вещества должны храниться.

В процессе формирования навыков обращения с вредными веществами для слепых и слабовидящих учащихся большое значение имеет использование сохранных анализаторов. Поэтому, приучая учеников к планомерному и последовательному наблюдению за предметами бытовой химии, учитель должен ориентировать их на обязательное выявление и отражение визуальных, осязательных и других свойств веществ.

Нельзя не отметить, что для того, чтобы незрячий человек мог сориентироваться в том, что находится в той или иной упаковке и не перепутать вредные и опасные для здоровья вещества с пищевыми продуктами или лекарствами, используются специальные тактильные знаки в соответствии с ISO 11683 1997 Packaging - Tactile warnings of danger – Requirements [4]. Очевидно, что ученики должны уметь читать соответствующие знаки, правильно их распознавать, что является отдельным направлением в обучении.

Стандартизация требований к рельефно-точечным изображениям во всех странах может быть полезной в подготовке и проектировании основных и вспомогательных технологических процессов с учетом особенностей продукции для незрячих (учебно-методические средства, книгоиздания шрифтом Брайля, нанесение такого шрифта на различные виды упаковок, доступ к информации и т.п.). Стандартизация процессов нанесения шрифта Брайля на упаковку требует, в частности, стандартизации шрифтов и их размещения, согласования профиля элемента, программно-аппаратных средств и тестовых систем контроля качества.

Итак, подводя итоги, следует отметить, что формирование жизненно необходимых компетенций у детей с нарушением зрения обучающиеся имеют свои специфические особенности, которые заключаются в том, что учебные процессы осуществляются учениками в условиях отсутствующего или недостаточного зрительного самоконтроля, что затрудняет их ориентацию и выбор правильных методов работы. Использование тактильного самоконтроля учебных движений связано с большой потерей времени, а отсутствие зрения ограничивает представление слепых учеников об объектах исследования и их особенностях. Все это вызывает необходимость в подборе специальных средств и методов обучения в процессе урока, так на практических занятиях по их применению в быту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кучинский В.Ф. проведение практических работ со слабовидящими и незрячими учащимися // Химия в школе. - 2015. - №7. - С. 55-58.
2. Зорин С.С. Адаптация учебного процесса к детям с нарушенным зрением // Психология обучения. - 2015. - №11. - С. 111-118.
3. Молчанова М.А. Общие особенности обучения детей с нарушениями зрения //

Научное мнение. - 2016. - №8-9. - С. 64-67.

4. Бахмудкадиева Д.Б. Игровые методы обучения рельефно-точечной системе Брайля и в развитии ориентировки в пространстве слепых и слабовидящих школьников // European Social Science Journal. - 2016. - №5.- С. 157-161.

© Култыгина Е.А., Р.Х. Аслаева, 2017

УДК 159.9

К. Кульманова студент

Актюбинский университет им. С.Баишева, г.Актобе

А.С. Мустояпова, канд. пед. наук, доцент

Актюбинский университет им. С.Баишева, г.Актобе

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цель и смысл инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательном учреждении – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы (государственного образовательного стандарта), важнейших социальных навыков наряду со сверстниками с учетом их индивидуально-типологических особенностей в познавательном, физическом, эмоционально-волевом развитии.

Сегодня инклюзивным или включающим образованием называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями в такой практике смогут расти и развиваться вместе с другими ребятами, посещать обычные учебные заведения, заводить в них своих друзей. В общем, жить, как живут все остальные дети. Идея состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе, детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми. Но не менее важно такое общение и тем детям, которые не имеют никаких ограничений в своём развитии или в здоровье. Все это существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с инвалидностью [1].

Как стратегическое направление развития системы образования инклюзивное образование требует перестройки образования на всех уровнях. Ориентиры перестройки системы образования в направлении инклюзии детей с ОВЗ задаются основными принципами инклюзивного образования, предусматривающими реализацию равных прав на образование и социализацию при неравных возможностях.

Основные принципы инклюзивного образования:

- по отношению к ребенку с ОВЗ – учащемуся общеобразовательного учреждения: баланс академических знаний и социальных навыков, приобретенных в процессе обучения - адекватный его индивидуально-типологическим особенностям и соответствующий потребностям ребенка и его семьи;

- по отношению к соученикам ребенка с ОВЗ – учащимся инклюзивного класса: триединство ориентиров - на высокое качество освоения общеобразовательной программы (академических знаний), конструктивную социальную активность (развитие социальной компетентности) и сотрудничество (толерантность, взаимопомощь);

- по отношению к педагогу – учителю инклюзивного класса: принятие и учет различий, индивидуального своеобразия учащихся; создание ситуации успеха для всех учеников; баланс коллективного и индивидуального в учебно-воспитательном процессе; компромисс между общим и специальным в обучении; создание и поддержание атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества в классе;

- по отношению к общеобразовательному учреждению, реализующему инклюзивное образование детей с ОВЗ: адаптивность образовательного процесса, образовательной среды, учебно-методического комплекса учреждения; вариативность подходов, методов и форм социальной адаптации и реабилитации; командное взаимодействие педагогов, организующих процесс обучения и социализации, его психолого-педагогическое сопровождение; развитие толерантного взаимодействия участников образовательного процесса, сотрудничество с родительской общественностью; оптимизация финансово-экономического обеспечения процесса обучения и социализации;

- по отношению к системе образования города в целом: оптимизация ресурсов городской системы образования (материально-технических, нормативно-методических, финансово-экономических, организационных) по созданию базовых общеобразовательных учреждений для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ вблизи места жительства; поддержка инноваций в инклюзивном образовании; повышение психолого-педагогической культуры педагогического сообщества и общественности [3].

Реализация основных принципов инклюзивного образования детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях базируется на следующих содержательных и организационных подходах, способах, формах: индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося – ребенка с ОВЗ - по развитию академических знаний и жизненных компетенций.

Идея инклюзии основана на концепции «включающего общества». Она означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья). Причем предполагается такое изменение институтов, чтобы это включение содействовало интересам всех членов общества, росту их способности к самостоятельной жизни (включая лиц с ОВЗ), обеспечению равенства их прав и т.п. Если инклюзия не обеспечивается соответствующим изменением институтов, то ее результатом может становиться углубление социальной дезадаптации людей с ОВЗ и рост интолерантности к ним со стороны тех, кто подобных ограничений не имеет. Важно, чтобы практика инклюзии не опиралась на стремление или, тем более, принуждение «быть как все», поскольку в этом случае она вступает в противоречие с правом «быть самим собой» [5]. Готовность общества к изменениям навстречу другому – важная предпосылка успешной инклюзии, и она должна воспитываться.

Таким образом, инклюзивное образование является следующим шагом в развитии образования не только детей с ОВЗ, но и всей образовательной системы. В данный момент, при внедрении ФГОС в систему дошкольного образования, инклюзия в детских садах становится более доступной и реальной. Мы отходим от фронтальных форм обучения дошкольников, широко внедряя интегрированные формы работы с дошкольниками. Формируется развивающая среда по принципу вариативности, осуществляется индивидуальный подход при подаче обучающего материала, развивается самостоятельная активность ребёнка, внедряется модульная организация образовательных программ. Всё это позволяет достигать высокой эффективности образовательной деятельности [4].

Недостатками инклюзивного образования является психологическая неготовность общества к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, несовершенство системы социальной поддержки и обеспечения таких лиц и инвалидов. Трудность решения проблемы работы с детьми с ОВЗ усугубляется профессиональной некомпетентностью специалистов образовательных учреждений, недостаточным

пониманием в обществе возможностей таких детей, равноправно участвующих в жизни общества. Исходя из этого, требуется разработка и создание условий для повышения уровня профессиональной компетентности педагогов города, осуществляющих инклюзивное обучение в общеобразовательных учреждениях, и родителей имеющих детей с ОВЗ [2].

Инклюзивное образование требует постоянного творческого вклада от каждого, в созидательный процесс образования включаются все его участники – педагоги, родители, дети, администрация.

Для успешного осуществления инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями нужны изменения самой системы образования, Исходя из принципов социальной модели, обществу необходимо преодолеть негативные установки в отношении детской инвалидности и необычности в развитии и предоставить им равные возможности полноценного участия во всех сферах социальной жизни.

Инклюзивное образование в Казахстане пока носит экспериментальный характер и имеет ряд недостатков. Можно отметить отсутствие специальной подготовки педагогических работников, незнание ими основ коррекционной педагогики и специальной психологии, а также несформированный программный и методологический аппарат «инклюзии», недостаточное материально-техническое оснащение учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битов А.Л. "Особый ребенок исследования и опыт помощи" проблемы интеграции и социализации, – М.: Правда, 2000 – С.254

2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.

3. Кротова Т. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников: дисс...канд. пед. наук – М., 2005. – 179с.

4. Необходимость введения инклюзивного образования в дошкольные учреждения// <http://doshkolnik.ru/prezentacii/8743-incluzivnoe-obrazovanie.html>

5. Екжанова Е. А. Двухкомпонентная инклюзивная модель обеспечения прав на образование детей с различным уровнем психофизического развития// http://psyjournals.ru/files/43985/Inclusive_edu_Ekzhanova.pdf.

© Кульманова К., Мустояпова А.С., 2017

УДК 37. 035

С.Б. Курманова, кандидат филос.наук, доцент,

Актюбинский университет им.С.Башева (г.Актобе, Казахстан)

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ И МЕТОДОЛОГИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Сегодня, в период становления информационного общества, когда для успешного функционирования государства необходимо эффективное использование и дальнейшее развитие высоких технологий, нехватка специалистов технического профиля является для Казахстана серьезной проблемой.

Казахстан унаследовал в основном принципы и методику советского образования и педагогики. Что касается естественных, точных и технических наук, то здесь

сохраняется относительно высокий уровень количественного и качественного состояния образования. Изменения здесь незначительны, за исключением не востребоваемости специалистов в области этих наук, что ведет к «утечке мозгов из республики».

Вместе с обновлением в Казахстане также наблюдается резкий спад образовательного уровня населения. Это связано с двумя факторами. Первое, это маргинализация постсоветского общества, которая не могла не затронуть учебные заведения. В результате этого процесса увеличивается число вузов с низким уровнем основного контингента преподавателей и выпускниками, далеко не все из которых умеют грамотно читать и писать. Второе – материальное неблагополучие населения, что является основой полуграмотности и нового витка невежества в обществе.

В системе высшего профессионального образования увеличивается разрыв во взаимодействии вузов с сектором науки, производством и экспериментальными базами, что ведет к снижению качества учебного процесса и практической подготовки будущих специалистов. Немало вопросов вызывает и методика определения рейтинга вузов Казахстана. В основном она базируется на количественных показателях. В методике определение рейтинга вузов не рассмотрено как базовая категория качество преподаваемых программ и знания студентов. Содержание рейтинга не интерпретировано отчетливо. В методике определение рейтинга вузов используется ограниченный набор показателей и численность методов сбора данных. Сравнительный анализ методики определения рейтинга вузов Казахстана с другими зарубежными методиками позволяет выявить различия в содержании показателей и критерий. В целом анализ критериев рейтинга позволяет констатировать то, что данная методика определения рейтинга вуза Казахстана требует существенных доработок и внесения изменений и дополнений в некоторые индикаторы, а также добавления новых показателей. Как сказал глава государства Н.А. Назарбаев на совещании о ходе реализации Госпрограмм в сфере здравоохранения и образования, необходимо повсеместно внедрить в сфере высшего образования международную оценку качества отечественного высшего образования [1, с.152]. Для этого казахстанским вузам необходимо участвовать в международных рейтингах высшего образования.

В подготовке кадров с высшим образованием происходит «вымывание затратных специальностей», в частности, естественно-научного и технического направлений, без чего невозможно научно-техническое развитие общества. Абсолютная часть специалистов заканчивает образование после первой ступени высшего многоуровневого образования, что существенно снижает общий уровень высшего образования в республике. В системе профессионального образования не уделяется необходимое внимание обучению трудовым навыкам и их совершенствованию. Нет достаточных исследований этой проблемы, на основании которых следовало бы создать условия, обеспечивающие гибкость, обновление и продуктивность образовательного процесса, передачу необходимых умений и навыков, учитывающих требования изменяющегося рынка труда.

Министерству образования и науки необходимо признать, что нынешняя система высшего образования в Казахстане является неэффективной и дискриминационной. Она сформировала неравные условия для различных социальных слоев, снизила образовательный уровень населения и стала причиной беспрецедентной коррупции.

Государству в ближайшее время надо провести аттестацию вузов, посредством которого должны остаться на рынке образовательных услуг лишь конкурентоспособные. Ранее принятые Министерством образования и науки

Республики Казахстан меры по сокращению количества вузов в Республике на данный момент не дают никаких положительных результатов.

Для того, чтобы поднять высшее образование в Казахстане на новый международный уровень, необходимы постоянные и стабильные инвестиции в сферу образования и науки, которые помогут максимально увеличить возможности по подготовке конкурентоспособных отечественных кадров. Это касается в первую очередь оплаты работы профессорско-преподавательского состава. Только путем увеличения заработной платы преподавателей и принятием жестких административных мер, коррупция в вузах может быть снижена. Должны быть приняты все необходимые меры по модернизации системы высшего образования в стране, в особенности стоит уделить внимание политике повышения качества образовательных услуг и их доступности всем слоям населения [2].

Расходы на образование у стран, ориентированных на лидерство, растут высокими темпами. Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века подчеркивается, что без адекватного высшего образования и современных научно-исследовательских учреждений, создающих критическую массу квалифицированных и образованных людей, ни одна страна не в состоянии обеспечить реального устойчивого развития. Высшее образование приобретает массовый характер. В развитых странах уровень поступления выпускников школ в высшие учебные заведения в среднем составляет 68 процентов, а в Северной Америке – 84. Стремительно растет число студентов. Если в 1960 году, по данным ЮНЕСКО, их насчитывалось в мире 13 миллионов, то в 2016-м количество возросло почти в семь раз и составило 88,2 миллиона. В настоящее время сто миллионов человек обучаются в более 14 тысячах вузах. Среди первых ста лучших – 33 американских университета, 15 – британских, по семь университетов Австралии и Новой Зеландии, по пять – Швейцарии и Франции и по три – Гонконга, Японии, Канады и Германии. Лидеры высших учебных заведений мира – Гарвард, Кембридж и Оксфорд [3, с. 214].

Одной из главных проблем высшего образования является его недоступность, а точнее дороговизна. Согласно статистическим данным из 18 миллионов населения только 20 процентов казахстанцев находятся в возрастной группе, вовлеченной в образовательный процесс. На самом деле, реальное число желающих получить высшее образование в стране значительно выше. Например, в сельской местности, аулах много талантливой молодежи, которая в силу финансовых проблем не в состоянии получить высшее образование.

Преимуществом знаний и свободный доступ к образованию является условием развития любой цивилизации. Когда государство сознательно превращает образование в сферу извлечения прибыли, это не только пагубно сказывается на качестве образования, но неотвратимо ведет к деградации государства. Одним из важнейших направлений развития образования являются вопросы международного сотрудничества, главной задачей которого является интеграция системы образования Казахстана в мировое образовательное пространство. Международное сотрудничество в области образования регулируется законодательством РК и осуществляется на основе международных договоров, соглашений и конвенций. Взяв за основу реформирования мировой стандарт образования, необходимо использовать опыт индустриально развитых стран, давно осознавших роль образования в развитии государства.

В области высшего образования немало проблемных ситуаций, в разрешении которых опыт зарубежных стран, можно смело применять на практике и у нас. Среди них – вездесущая проблема недофинансирования. Решив ее, можно одним махом разрешить несколько, очень важных для развития высшего образования, проблем. Это

вызванная низкой заработной платой так называемая «утечка мозгов», причем не столько за границу, сколько в различные коммерческие структуры. «Кадровый голод» касается не только профессорско-преподавательского состава, но и потенциальных преподавателей, ученых из числа студентов, предпочитающих зарабатывать деньги, а не развивать отечественную науку. Для сравнения в Южной Корее заработная плата молодого преподавателя составляет 2000-2500 долларов США, что в полтора раза выше средней по стране. Недостаток финансирования сказывается также на материально-технической оснащенности высших учебных заведений и, что сегодня наиболее актуально, на внедрении информационных технологий в сферу образования. Как известно, модернизация в современном мире в большей степени подразумевает собой информатизацию. А введение любых новшеств вообще немыслимо без внедрения информационных технологий.

Известно, что прямое измерение качества высшего образования затруднительно. Аналитиками применяются различные методы для определения качества образования, однако ни один из них не дает полной картины работы в этом направлении. Один из способов тестирование студентов и выпускников вузов проводится нерегулярно, в нем применяются различные методики, что затрудняет сопоставимость результатов, и существуют сомнения в беспристрастности и надежности подобных процедур. Более объективны индикаторы ресурсной обеспеченности вуза (уровень финансирования, численность преподавателей, в том числе с учеными степенями, в расчете на одного студента, фонды библиотек, наличие компьютеров, доступ в Интернет, и т.п.), но они дают представление о возможностях качественного обучения, не позволяя судить о том, в какой мере эти возможности реализуются. Оценка качества высшего профессионального образования также может осуществляться через систему рейтингов высших учебных заведений. Систематическое составление рейтингов учебных заведений разных уровней по определенным критериям создаст в системе высшего образования конкурентную среду. Учебные заведения создают внутреннюю систему управления качеством и постоянно совершенствовать ее, чтобы отвечать запросам общества, личности и рынка труда. Однако в этом случае необходимо четко отработать технологию составления рейтингов, так как необходимо не допускать несправедливой оценки деятельности учебных заведений. О качестве высшего образования можно также с определенными оговорками судить по рыночной оценке вузовского диплома [4, с.16].

Работодатели, будучи заинтересованными в способных и знающих работниках, должны ценить диплом вуза, известного высоким уровнем своих программ, качеством преподавания и требовательным отношением к знаниям студентов и выполнению ими учебного плана. Такой диплом является, во-первых, свидетельством профессиональной компетентности его обладателя, а во-вторых, достоверно подтверждает способности владельца диплома, сумевшего успешно справиться со сложной академической программой. Обладатели подобных дипломов могут рассчитывать на получение хорошей высокооплачиваемой работы, что делает сам вуз престижным и привлекательным для студентов, обеспечивая его профессиональное и финансовое благополучие. Таким образом, рыночные стимулы к повышению качества высшего образования зарождаются на рынке труда.

Образование является основным приоритетным направлением и основным индикатором развития во всех цивилизованных странах мира. Ведь по сути, страны конкурируют не только товарами и услугами – они конкурируют системами общественных ценностей и системой образования. Задача вхождения Республики Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира может быть решена в том случае, если у страны будут высококвалифицированные специалисты,

обладающие знаниями наукоемких технологий, управленческими навыками, умеющие ориентироваться в рыночной экономике, если будет создана эффективная система образования, удовлетворяющая потребностям мировой рыночной экономики.

Важнейшими направлениями развития высшего профессионального образования являются:

- Укрепление ведущих позиций университетов в образовании Казахстана, расширении присутствия вузов Республики в мировом образовательном пространстве; поддержка и развитие интеграции системы высшего образования Казахстана в мировое образовательное пространство; согласование подходов к государственным образовательным стандартам; расширение мобильности студентов, преподавателей, стажеров, аспирантов и докторов, научных работников и специалистов в рамках единого образовательного пространства; расширение межгосударственного информационного обмена по вопросам образования; разработка согласованных критериев и технологий мониторинга состояния и качества образования, тенденций его развития в государствах-участниках.

- Решение проблемы качества подготовки специалиста на всех этапах преддипломной и последипломной подготовки путем систематического обновления содержания образовательно-профессиональных программ на кардинально новой – научно-педагогической основе, обеспечивающей высочайший уровень подготовки специалистов. В фокусе образовательного процесса должна быть методологическая подготовка специалистов по каждой дисциплине, где особое значение должны приобретать не только прочность и глубина, но и востребованность фундамента, на котором выстраивается профессиональная подготовка. Общность фундаментальной подготовки должна создавать равные возможности для «образования через всю жизнь», способствовать творческому развитию и самореализации личности [5]. Это станет возможным, если вуз вооружит выпускника общей интегральной (междисциплинарной) методологией профессиональной деятельности. Иначе говоря, подготовит его как специалиста – методолога, умеющего востребовать и использовать «аппарат» каждой отдельной дисциплины в междисциплинарной связи с другими как средство решения задач в познавательной и профессиональной деятельности.

- Совершенствование кредитной технологии организации образовательного процесса.

- Дальнейшее развитие новой модели формирования студенческого контингента в направлении обеспечения доступности высшего образования с учетом принципа «образование по выбору» и расширением возможности выбора типа вуза, вида образовательно-профессиональных программ, форм обучения.

- Развитие дистанционно-виртуального обучения как системы, позволяющей человеку получать свободный доступ к образованию, приобретению или изменению профессии, повышению своей квалификации и удовлетворяющей образовательные потребности личности, ориентированной на постоянную самоперестройку, самосовершенствование [6].

- Выработка новой концепции развития фундаментальной университетской науки и повышения роли вузов как научно-исследовательских учреждений за счет передачи академических институтов, исследовательских подразделений некоторых производств, предприятий военно-промышленного комплекса в ведение учебных заведений в форме лабораторий и кафедр, а также путем привлечения известных ученых к преподавательской деятельности в виде передачи «ноу-хау», поддержки приоритетных тем и направлений, имеющих крупные теоретические прорывы, со скорым выходом на новые и новейшие технологии; дальнейшего развития

гуманитарных наук, той особой их университетской сущности, которая всегда была главным стержнем жизни университетов.

- Организация более эффективной и четкой экономической, финансовой и хозяйственной деятельности для обеспечения работы университетов и социальной защиты каждого работающего и обучающегося.

Реформы в системе высшего образования призваны вывести Казахстан на передовые позиции в мире, обеспечить будущее казахстанской нации, достойную жизнь каждому гражданину.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.А. В потоке истории. - Алматы, «Атамұра», 1999. - 296с.
 2. Байденко В.И., Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко// Высшее образование сегодня. – 2004. № 2. С. 1419.
 3. Беркимбаева Ш., Высшая школа: курсом обновления, Алматы, 2004
 4. Кунанбаева С.С., «Болонская конвенция и международное научнообразовательное пространство» – круглый стол, Алматы, 2007.
 5. Лукичев Г.А., Развитие образования в государствах участниках Болонского процесса / Г.А. Лукичев // Высшее образование сегодня. – 2003. № 8. С.343.
 6. Рахимбек Х. М., зав. лаб. содержания и стандартов высшего образования ИНО КАО им. Ы.Алтынсарина, доктор педагогических наук/ Реформирование высшего образования в Казахстане и Болонский процесс. - Алматы, «Мектеп», 2007- С.350.
- © Курманова С.Б., 2017

УДК 37.08

Р.С. Кутлуева, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.В Вахидова, канд.пед.наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ СПО

На современном этапе развития системы образования в России в значительной степени возрастает роль и значение преподавателя, повышаются требования к его профессиональным и личностным навыкам. Однако, на сегодняшний день можно наблюдать ситуацию нехватки педагогических кадров, которая вызвана снижением престижа профессии педагога, низким уровнем оплаты труда, а также «старением» педагогических кадров.

Принимая во внимание высокие темпы развития технологий во всех сферах деятельности, особую значимость приобретают вопросы привлечения и закрепления в образовательных организациях среднего профессионального образования молодых специалистов. Одной из особенностей трудовой деятельности начинающих педагогов является то, что они, не имея опыта работы, несут ту же ответственность и имеют те же самые обязанности, что и педагоги со стажем.

Решение задач полного освоения педагогической профессии, профессионального становления молодого педагога, нахождения педагогических контактов, адаптации в трудовом коллективе – всё это возможно путём создания системы наставничества в рамках образовательной организации среднего профессионального образования.

Под наставничеством принято понимать систему социально-педагогических воздействий более опытных специалистов на чувства и сознание подопечного с целью формирования у них широкого мировоззрения, воспитания определенной жизненной

позиции и стремления овладения профессией и получение ими соответствующего опыта.

К примеру, в современной теории образования за рубежом уделяется большое внимание наставничеству как способу и методу адаптации молодого специалиста в профессиональной деятельности. Особый интерес вызывает позиция Г. Льюиса, рассматривающего понятие «наставничество» как систему процессов и отношений, когда один человек предлагает помощь, руководство, поддержку и совет иному лицу. Наставник – человек, который обладает высоким уровнем коммуникации, определенными знаниями и опытом, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, достаточный и необходимый для овладения профессией.

К основным категориям процесса наставничества относят: воспитание, развитие и профессиональная адаптация человека в трудовой производственной деятельности. Под развитием человека здесь понимается процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов, а под воспитанием – целенаправленный процесс формирования интеллекта, духовных и физических сил личности, подготовки ее к жизни, а также к активному участию в трудовой деятельности.

Профессиональная адаптация определяется как процесс приспособления человека к условиям, организации, к коллективу, содержанию и режиму труда, благодаря которым развивается положительное отношение работника к своей деятельности, сближение личной и общественной мотивации трудовой деятельности.

Наставничество несёт пользу не только для начинающего специалиста, но и для самого наставника, так как для него это наиболее эффективный способ развития инновационного содержания собственной трудовой деятельности, повышения своей квалификации, и тем самым выхода на более высокий уровень профессиональной компетенции.

Стоит отметить, что наставничество является двусторонним процессом: с одной стороны – деятельность наставника, с другой – деятельность подопечного и является одной из разновидностей педагогического взаимодействия. Резюмируя вышесказанное, можно предположить, что наставник должен обладать такими качествами, как целеустремленность и терпеливость, иметь знания в различных областях науки, владеть высокой профессиональной компетентностью.

К основным этапам взаимодействия наставника и молодого специалиста можно отнести следующие: адаптационный, практический, аналитический.

На адаптационном этапе педагог-наставник определяет ряд полномочий и обязанностей молодого специалиста, также в этот период отмечаются недостатки в имеющихся навыках и умениях.

На практическом этапе наставник реализует программу адаптации молодого коллеги, проводит работу по совершенствованию навыков и умений. Также на этом этапе наставник помогает молодому специалисту определить пути для профессионального роста.

На аналитическом этапе наставник может проверить готовность к выполнению своих обязанностей молодого специалиста и соответственно его компетентность. Традиционно используются следующие формы обучения преподавателей: научно-исследовательская работа; обучение без отрыва от основной работы; участие в конференциях и семинарах; обучение по собственной программе, основанное на личном опыте и практике; обучение на курсах переподготовки и повышения квалификации.

Наставничество как форма повышения квалификации педагога и профессиональной адаптации занимает среди этих форм отдельную нишу, так как эта

деятельность включает в себя все вышеперечисленные виды деятельности, дополняя и наполняя их новым смыслом. Широкая направленность, гибкость, многообразие методов и форм работы с молодыми специалистами в системе среднего профессионального образования в условиях реальной трудовой деятельности – являются главными достоинствами этой формы деятельности.

Таким образом, в процессе наставничества осуществляется анализ сильных и слабых профессиональных позиций конкретного молодого специалиста, тесный межличностный контакт сторон, что помогает получить грамотного, опытного и квалифицированного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большаков, А.С. Организация процесса профессиональной адаптации молодого специалиста в системе образования [Текст] / А.С. Большаков // Управление образованием. – 2016. – № 1. – С. 58-65.
 2. Давыдовская, А.Ф. К вопросу оказания помощи молодому учителю [Текст] / А.Ф. Давыдовская // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2015. – № 1. – С. 27-31.
 3. Золотарева, Н.Н. Наставничество как фактор становления молодого педагога [Текст] / Н.Н. Золотарева // Современное образование. – 2016. – № 8. – С. 9-11.
 4. Килина, И.А. Наставничество как процесс формирования личности молодого специалиста [Текст] / И.А. Килина // Образование. Карьера. Общество. – 2015.
 5. Кушкова, Т.В. Наставничество как эффективная форма адаптации сотрудников образовательных учреждений / Т.В. Кушкова // Сев. Двина. - 2016. - № 5. - С. 32-35.
- © Вахидова Л.В., Кутлуева Р.С., 2017

УДК 372.851

Л.В. Латыпова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Д.Б. Давлетов, канд. физ.-мат. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВОЙ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Контроль знаний учащихся является составной частью процесса обучения. По определению «контроль» – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения.

Для контроля усвоения учебного материала в школе все чаще находит применение тестовая форма. Основоположником теории тестов по мнению исследователей Цатуровой И.А., Аванесова В.С., Майорова А.Н. был Дж. Фишер, который в 1864 г. в Великобритании впервые применил тесты в педагогических целях (для проверки знаний учащихся). В России интерес к разработке тестов и практике их использования формируется в 20-гг. XX века [1].

Тесты обладают определенной стабильностью и устойчивостью результатов, практичность теста также определяет его качество. На первый план выходят доступность инструкций теста и содержание заданий теста для оптимального понимания. Упрощенная форма организации тестирования и проверки его результатов, а также возможность проведения теста в обычных условиях являются приоритетными. Контрольно-тренировочные задания в форме теста для определения уровня обученности предполагают тщательный отбор учебного материала, разработку оптимальных форм его предъявления, постановку конкретной цели теста, наличие

определенной шкалы оценок, которая позволит объективно оценить состояние обученности тестируемых. Также нужно учитывать возраст тестируемых при составлении теста. Время, которое выделяется учащимся для работы над тестовыми заданиями, должно быть оптимальным. Слишком большое время тестирования, как и слишком малое, имеет свои негативные и позитивные стороны [2].

Содержание теста не может быть только легким, средним или трудным. Легкие задания теста создают только видимость наличия знаний у учащихся, потому что ими проверяются минимальные знания. Искажает результаты тестирования и подбор заведомо трудных заданий, в результате чего у большинства школьников оказываются заниженные баллы. Комплекс заданий тестов должен обладать разнообразием [3].

Следует различать промежуточное и итоговое тестирование, то есть обучающие и контролирующие тесты. Промежуточное тестирование реализует обучающую функцию, так как происходит демонстрация ошибок и пробелов в знаниях, над которыми нужно поработать. В обучающих тестах, как правило, представлен текущий теоретический материал, который нуждается в дополнительной систематизации и усвоении. Целесообразно использовать тестовые задания в процессе обработки теоретического материала, поскольку простой фронтальный опрос правил, свойств и теорем - недостаточно эффективный способ проверки теоретических знаний учеников.

Итоговое тестирование представляет собой контрольную процедуру, объективно подтверждающую достигнутый обучающимися уровень обученности. Контролирующие итоговые тесты включают в себя изученный материал целого тематического блока, который был изучен в течение достаточно большого отрезка учебного времени.

Тестовые задания во время урока очень удобно использовать при организации самостоятельной работы учащихся в режиме самоконтроля, эта форма контроля эффективна и при повторении учебного материала.

В методической литературе выделяются следующие виды тестовых заданий:

- закрытой формы;
- открытой формы.

В тестовых заданиях закрытого типа предусматриваются различные варианты ответа на поставленный вопрос: из ряда предлагаемых выбираются один или несколько правильных ответов, выбираются правильные (или неправильные) элементы списка и др.

К тестам открытого типа относятся:

- дополнения (тестируемые должны самостоятельно давать ответы на вопросы, однако их возможности);

Пример:

Отрезки, соединяющие не соседние вершины многоугольника, называются _____ (диагоналями).

- свободного изложения или свободного конструирования (тестируемые могут давать свободные ответы, без ограничений).

Пример:

Задание: Ответьте на поставленный вопрос.

Какая связь между гипотенузой и катетами в прямоугольном треугольнике? (Ответ: В прямоугольном треугольнике квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов).

Тесты множественного выбора находят наиболее частое применение, однако подвергаются критике. С одной стороны, наличие нескольких неправильных вариантов ответа и одного правильного позволяет сэкономить время учителя и ученика, а с другой стороны, выбор правильного варианта может быть и случайным, что не является

показателем уровня владения пройденным материалом. К недостаткам этой формы относят также возможность запоминания неправильного ответа.

Приведем пример.

Сколько углов имеет выпуклый многоугольник, каждый угол которого равен 135° ?

1. 6

2. 12

3. 8

4. такой многоугольник не существует

(Ответ: 3)

Сегодня тесты являются одной из распространенных форм контроля знаний, в последние годы в России неуклонно растет число массовых тестирований по математике, в которые вовлечены сотни тысяч школьников. Наиболее известные из них – Единый Государственный экзамен, централизованное тестирование, телетестинг, математический конкурс – игра «Кенгуру», поэтому при обучении в школе просто необходимо внедрять тесты [4].

Тест, как форма контроля по математике, обладает несомненными преимуществами: отличается большей объективностью, повышают мотивацию обучающихся, экономят учебное время, дает возможность включать большой объем материала, ограничивает межличностное взаимодействие учителя и ученика с целью активизации самостоятельной работы, позволяет проверять одновременно всех учеников, предоставляет достоверную информацию об уровне обученности того или иного ученика.

Тестирование, таким образом, рассматривается как один из эффективных и доступных способов организации контроля при обучении математике, позволяющий выявить степень готовности учеников к переходу на следующий уровень обучения.

ЛИТЕРАТУРА

3. Кадневский, В.М. История тестов [Текст] / В.М. Кадневский. - М.: Нар. образование, 2004. – 65 с.

4. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования [Текст] / А.Н. Майоров. - Москва: «Интеллект-Центр», 2002. – 54 с.

5. Аванесов, В.С. Теория и методика педагогических измерений (Материалы публикаций в открытых источниках и Интернет) [Текст] / В.С. Аванесов. Подготовлено ЦТ и МКО УГТУ-УПИ, 2005. – 29 с.

6. Кириенко, Н.В. Применение тестов при обучении математике в средней школе для контроля знаний, умений и навыков учащихся [Текст] / Н.В. Кириенко, 2005. – 21 с.

© Давлетов Д.Б., Латыпова Л.В., 2017

УДК 008

Ю.А. Лепаловская, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

Л.Р. Садыкова, канд. ист. наук, ст. преподаватель

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

РОЛЬ ДИСЦИПЛИН КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В настоящее время дисциплины культурологического цикла в учебных планах среднего образования занимают весьма скромное место. Многие из них были переведены в вариативный блок, а некоторые и вовсе исчезли. Вместе с тем эти

дисциплины позволяют сформировать у выпускника школы общекультурные компетенции, которые отражены во ФГОС. Дисциплины культурологического цикла выполняют, на наш взгляд, очень важные в процессе подготовки ученика функции. Во-первых, данные дисциплины развивают общую культуру человека. Их цель состоит в том, чтобы способствовать формированию гуманистических культурных ориентаций, которые должны быть целенаправленными и самостоятельными, а также помогать развитию способностей личности. [1, с. 24-26]. Во-вторых, дисциплины культурологического блока помогают решить важную для общего среднего образования задачу общей инкультурации ученика, которая заключается в том, что обучаемый осваивает систему языков социальной коммуникации, ее методы, а также входит в систему ценностных, смысловых и нормативных установок исторических и современных сообществ [2, с. 39]. В-третьих, особенностью этих курсов является то, что они помогают сформировать восприятие целостной картины мира, поскольку интегрируют знания многих учебных дисциплин, изучаемых учениками в школе, и тем самым дисциплины культурологического цикла обеспечивают гуманизацию и гуманитаризацию образования. И, наконец, все эти дисциплины расширяют общее представление человека о системе общественных отношений, о законах и правилах отношений между людьми, дают представление об общечеловеческих тенденциях, которые остаются главными и признаваемыми независимо от времени и типа культуры и поэтому имеют огромное значение в формировании личностных и профессиональных качеств личности будущего выпускника. При этом потенциал дисциплин культурологического цикла заключается в гуманистическом характере решаемых ими задач: обогащать духовный мир будущего специалиста, воспитывать его чувства, научить человека понимать культуру и воспринимать ее в течение жизни как источник личностного развития, пробуждать активное стремление к утверждению истинно человеческих отношений в повседневной деятельности [3].

Проблемы влияния дисциплин культурологического блока на формирование личностных качеств ученика остаются в поле внимания многих ученых. С.В. Лапина, например, отмечает, что самое важное в процессе освоения дисциплин культурологического цикла – это то, что в процессе их изучения происходит не простое заучивание фактов из области достижений человеческой цивилизации, а активное освоение роли создателя своей культурной реальности, взаимодействующей с окружающим социально-культурным миром и делающей каждого человека активным субъектом исторического процесса [4, с.7]. Всё это содержит в себе огромные возможности для формирования культуры личности школьника.

Мнения всех исследователей сходятся в том, что культурологические дисциплины выполняют множество функций. Они помогают:

- формировать целостное представление о картине мира, взаимодействии общества и человека, человека и другого человека (когнитивная функция);
- усваивать и реализовывать человеку определенные ценностные ориентации (аксиологическая);
- успешно взаимодействовать с окружающими людьми (интерактивная);
- воспитывать и развивать личность, её духовный и нравственный потенциал, творческие способности (социализирующая);
- применять полученные знания в повседневной жизни (утилитарно-прагматическая);
- формирует умение предвидеть изменения и правильно реагировать на них (прогностическая).

Таким образом, культурологические дисциплины предполагают духовное становление личности, заставляют критически взглянуть на собственную культуру и

присущий ей тип человека, раскрывают назначение человека: творить по законам истины, добра и красоты, готовят его к ориентации в современном мире. Изучение данной дисциплины нацеливает образовательный процесс не только на формирование широко просвещенных, но и гуманных людей, позволяет решить две важные задачи: обеспечить целостность образования и повысить реальную возможность формирования личности гражданина России. Кроме того, культурологические дисциплины интегрируют разнообразные знания большинства учебных дисциплин, которые обеспечивают гуманитаризацию образования на современном этапе, способствует формированию восприятия целостной картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Драч, Г.В. Культурология [Текст] / Г.В. Драч. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 608 с.
2. Кравченко, А.И. Культурология [Текст] / А.И. Кравченко. – Москва: Академический Проект, 2003. – 496 с.
3. Маркова, А.Н. Культурология [Текст]/ А. Н. Маркова. – Москва: ЮНИТИ, 2000. – 600 с.
4. Флиер, А.Я. Культурология в системе образования [Текст]/ФлиерА.Я. // Высшее образование в России. – Москва, 1996. – Вып. 4. – С. 39-46.
5. Шкарлупина, Г.Д. Методика преподавания предметов культурологического цикла [Текст]/ Г.Д. Шкарлупина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 252 с.

© Садыкова Л.Р., Лепаловская Ю.А., 2017

УДК: 373.3.005.7

В.В. Липаева, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

О.С. Мутраков, старший преподаватель

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Термин «педагогическая технология» и все аспекты, связанные с ней, являются довольно новыми в отечественной педагогической действительности. Раньше в педагогике использовали понятие «методика»: 1. Наука о методах и приемах преподавания учебного предмета. 2. Комплекс советов по построению и проведению учебного процесса.

Слово «технология» происходит от греческих слов *techne* – искусство, мастерство и *logos* – учение. Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве [3, с. 35].

В дидактике нашего времени есть разнообразные технологии, так как каждый автор вкладывает в педагогический процесс что-то свое. Но из многообразий сходств и общих признаков выделяют следующие технологии:

1. Проблемное обучение.
2. Обучение на разных уровнях.
3. Проектные методы обучения
4. Исследовательские методы в обучении.
5. Технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр.
6. Обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа).
7. Информационно-коммуникационные технологии.

8. Здоровье сберегающие технологии.

9. Система инновационной оценки «портфолио».

Применение новых технологий в начальной школе способствует развитию у школьников умственной активности, творчества, креативности, умения работать информацией, повышению самооценки, а главное, повышается динамика качества обучения.

Сегодня чтобы современный урок прошёл успешно, результативно, нужно обдумать свою позицию, понять зачем и для чего инновации, но и самое главное измениться самому.

Обучение будет успешным если учитель будет стремиться активизировать учебно-познавательную деятельность школьников. Суть активизации состоит в организации учебной деятельности, когда ребёнок приобретает навыки получения знаний и на этой основе учится сам добывать знания.

Идея активизации обучения имеет большую историю, начиная с учений античности и кончая нынешними психолого-педагогическими исследованиями. Работа над конкретной педагогической проблемой нашла углубленную суть в теории педагогики психологии. Вопрос роли проблемной ситуации стал рассматриваться психологами в связи задачами активизации познавательно-мыслительной деятельности учащихся.

Психологами обосновано, что «проблемная ситуация» служит важнейшим средством увеличения учебно-познавательной деятельности школьников и управления процессом, усвоения новых знаний.

Высокое качество знаний и навыков учеников, развитие мышления и личности ребенка – необходимый результат успешного обучения и воспитания – в значимой степени обуславливаются теми методическими приемами, которые использует учитель в своей деятельности [2, с. 134].

Возникновение проблемной ситуации и ее осознание детьми может быть в процессе изучения практически любой темы. На сколько готов ученик к проблемному обучению обуславливается, преимущественно навыком предвидения, который в том числе может возникнуть в ходе урока поставленную учителем проблему, умением четко ее сформулировать, а также путем применения эффективных приемов решить ее. Основываясь на многочисленные психолого-педагогические исследования, мы пришли к выводу, что определенное затруднение действий и новых знаний у младших школьников и есть проблемная ситуация. Основным принцип проблемной ситуации в том, что в этих условия ученик стоит перед противоречиями и потребностью самостоятельного решения проблемы и выхода из противоречий.

В зависимости от школы обучение может быть проблемным либо не проблемным. Если задача школы развить мышления учащихся, их творческих способностей, то обучение обязательно будет проблемным, иначе задачи не смогут воплотиться в реальность.

Центральными составляющими проблемной ситуации являются вопросы, задача, наглядность, задание. Вопрос имеет главнейшее значение, т. к. стимулирует и наставляет мыслительную деятельность учащихся.

Цикл умственных действий от зарождения проблемной ситуации до решения проблемы имеет несколько этапов:

- возникновение проблемной ситуации;
- понимание затруднения и постановка проблемы;
- выискивание способа решения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотезы;
- доказательство гипотезы;
- проверка правильности решения проблем.

На основе принципа проблемности младшие школьники сами на основе анализа, сравнения, обобщения, систематизации овладевают нужные знания и способы их применения [1, с. 38].

Эта технология привлекла нас новейшими возможностями организации любого урока, где учащиеся не пассивные слушатели и исполнители, а активные исследователи учебных проблем. Учебное занятие становится творческим. Дети лучше усваивают материал потому, что сами открывают его для себя и выражают его по-своему, а не просто учат его в готовом виде.

Для примера рассмотрим следующую ситуацию.

Например, на уроках русского языка в начальных классах при изучении новой темы детям можно задать вопрос, например, что такое однокоренные слова? Далее следует выслушать предположения детей. Предложить им записать определение в тетрадь, а потом открыть учебник и прочитать правило, и записать недостающие или вычеркнуть лишние слова в определении. Также можно написать на доске определенные слова связанные с темой урока и предложить детям распределить их по столбикам, например, одушевленные и неодушевленные имена существительные. Дети начнут затрудняться, потому что они еще не знают эту тему. Далее можно предложить детям высказать свои предположения о одушевленных и неодушевленных именах существительных и сравнить свои догадки с определением данным в учебнике. С помощью этих приемов дети сами будут добывать знания, высказывая свои предположения, а не зубрить правила из учебника.

Когда дети учатся по традиционной форме, изучение материала опиралось на репродуктивном т.е. самовоспроизводящем методе.

При самовоспроизводящем методе основной акцент делается на запоминание. Память в этом возрасте у школьников недолговременная, непостоянная. Школьники не удерживают в памяти крупный объем информации. Внимание в этом возрасте изменчивое, произвольное, что так же оказывает влияние на запоминание.

В классе, где есть проблемная направленность, обучение основывается на осознании программного материала. Поэтому степень качества знаний выше.

Педагогическая система формирования проблемного обучения на уроках в начальных классах будет педагогически целесообразной и эффективной, если: создать проблемную ситуацию и проследить, как степень проблемной ситуации влияет на активизацию познавательной деятельности младших школьников.

Итак, сегодня очень важно чтобы дети сами добывали информацию и получали знания, так как при этом развивается творческая деятельность, дети самостоятельно анализируют, сравнивают, обобщают, систематизируют необходимые знания и способы их применения. Мы считаем, что урок на основе проблемности будет наиболее эффективным, чем урок без использования проблемного обучения. Исходя из этого можно сделать вывод, что проблемное обучение является отличным средством при работе со школьниками.

За проблемным обучением стоит будущее образования!

ЛИТЕРАТУРА

1. А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина, Е.В. Ковалевская, Н.В. Самсонова, А.В. Анисимова, С.П. Микитченко, Е.А. Хохлова, Л.И. Колесник. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее [Текст]. – Издательство НГГУ, 2010. – 300 с.
2. А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие [Текст]. – Издательство М. КДУ, 2009. –190 с.

3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. [Текст] – Москва: Народное образование, 2005. – 556 с.

© Мутраков О.С., Липаева В.В., 2017

УДК 159.946

А.А. Лукьянова, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

Е.Р. Мустаева, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Одну из важнейших функций психики, обеспечивающую познавательную деятельность ребенка, как известно, выполняет моторика. Она представляет собой целостный механизм развития психики ребенка, объединяющий движения в единое целое, которые имеют сознательный и целенаправленный характер. Высокая значимость моторики определяет необходимость ее подготовки у детей дошкольного возраста, так как именно она осуществляет психическую регуляцию учебно-познавательной и речевой деятельности ребенка.

Развитие моторики ребенка представляет собой сложный диалектический процесс, при котором интенсивное созревание моторных зон коры определяет развитие психики ребенка в целом. Так, процесс формирования произвольных движений у ребенка происходит путем автоматизации моторных и ориентировочно-исследовательских действий на основе восприятия образов и слов, а тесная связь тонкой моторики и развития речи определяет речевую регуляцию движений в сложной развернутой произвольной деятельности.

Среди детей дошкольного возраста встречаются дети, имеющие детский церебральный паралич. Детский церебральный паралич – заболевание ЦНС при ведущем поражении двигательных зон и двигательных проводящих путей головного мозга. Причиной ДЦП могут явиться различные неблагоприятные факторы, воздействующие в пренатальном (внутриутробном), интранатальном (в момент родов) и раннем постнатальном (на первом году жизни) периодах. Он проявляется в недостаточной координации и подвижности органов речевой артикуляции, нарушениях статической и динамической координации рук и ног, неустойчивом мышечном тоне.

Изучением развития моторных функций занимались многие авторы, такие как А.В. Запорожец, В.В. Никандров, И.М. Сеченов. В их работах отмечается значимость психомоторики для развития всей двигательной деятельности человека. Н.А. Бернштейн основал теорию о построении движений и выделил пять уровней организации движений, что послужило основой для дальнейшего изучения и развития моторных функций в целом.

Проблемой формирования моторных функций у детей с детским церебральным параличом занимались И.В. Ипполитова, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, И.И. Панченко, К. А. Семенова, Н.В. Симонова и другие авторы. Их исследования позволили накопить фактический материал, характеризующий клинико-психологические особенности детей с детским церебральным параличом, а также создать систему обучения и воспитания детей с двигательными нарушениями.

Несмотря на достаточное количество исследований, данная тема остается актуальной в связи с тем, что нарушения моторной сферы затрудняют процесс адаптации детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом к дальнейшему школьному обучению, а из-за речевых нарушений, возникающих при данном заболевании, невозможно полноценное общение со сверстниками и взрослыми.

Это определяет необходимость более тщательного изучения проблемы моторики у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом, как одного из важнейших факторов развития ребенка в целом.

В связи со всем вышесказанным мы поставили перед собой цель изучить и выявить особенности моторных функций у детей с детским церебральным параличом.

Мы предполагаем, что выявление особенностей моторных функций у детей с детским церебральным параличом будет эффективно при условии комплексного обследования артикуляционной, тонкой и общей моторики.

В связи с этим, нами были поставлены следующие задачи:

1. Изучение специальной литературы по проблеме исследования.
2. Сравнительный анализ развития моторных функций у детей в норме и при детском церебральном параличе.
3. Определение и отбор методик для исследования моторных функций для детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.
4. Анализ и интерпретация теоретико-методологических подходов к изучению и диагностики моторных функций у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.
5. Исследование моторных функций у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

При изучении специальной литературы мы опирались на методологические исследования Н.А. Берштейна, М.О. Гуревича, В.П. Дудьева, А.В. Запорожца, В.В. Никандрова, Н.И. Озерецкого, К.К. Платонова, И.М. Сеченова.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы: что моторика- это физиологическая основа высших психических функций, а психомоторика – это связь движения с психическими процессами (познавательными, эмоциональными, волевыми), что делает ее максимально произвольной в ходе межфункционального взаимодействия различных анализаторных систем, что определяет теорию о построении движений, учение о двигательной активности, взаимосвязь моторики и психомоторики с психическими процессами и выделяет уровневую организацию движений.

Сущность развития моторики в онтогенезе заключается в биологически обусловленном дозревании морфологических структур, и в накоплении на их основе и с их помощью индивидуального двигательного опыта человека. В течение всей жизни индивид продолжает пополнять этот моторный опыт, приобретать новые навыки, умения и координационные комбинации.

Нарушение моторики может привести либо к нарушению развития в целом, если оно произошло в раннем возрасте, либо, если возникло на более поздних этапах, к недостаточному развитию той или иной высшей психической функции.

Достаточный уровень развития моторики, как явствует из уровневой организации движений, является одной из важнейших предпосылок формирования специальных навыков. Отсюда вытекает необходимость полноценного развития моторики у детей дошкольного возраста, а также своевременной диагностики ее нарушений и их коррекции.

В специальной литературе представлены различные классификации детского церебрального паралича. В данной работе использована классификация К. А. Семеновой, которая выделяет пять основных форм ДЦП: двойная гемиплегия, гемипаретическая форма, гиперкинетическая форма, атонически-астатическая форма, спастическая диплегия.

Соответственно данной классификации нарушения двигательного развития ребенка с ДЦП условно можно разделить на три группы: нарушения общей моторики,

нарушения артикуляционной моторики и нарушения мелкой моторики. Нарушения моторики характеризуются наличием примитивных врожденных рефлексорных форм двигательной активности, задержкой формирования основных моторных функций. Нарушение моторного компонента у большинства детей с ДЦП в речевом плане характеризуется дизартрией развития, обусловленной органической недостаточностью иннервации речевого аппарата. Нарушение звукопроизношения при ДЦП связано с общими двигательными расстройствами.

Длительное сохранение патологических тонических рефлексов оказывает отрицательное влияние на мышечный тонус артикуляционного аппарата. Выраженность тонических рефлексов повышает тонус мышц языка, затрудняет дыхание, голосообразование, произвольное открывание рта, движения языка вперед и вверх. Подобные нарушения артикуляционной моторики задерживают формирование голосовой активности и нарушают звукопроизносительную сторону речи. Нарушения артикуляционной моторики определенно зависят от тяжести нарушений функции рук, поэтому выраженные нарушения артикуляционной моторики отмечаются у детей, у которых значительно поражены верхние конечности. При нарушении ручной моторики, проявляются неточные, не координированные движения. Трудности вызывают у детей динамические и одновременные организации двигательного акта.

Таким образом, проанализировав специальную методологическую литературу нами были отобраны и представлены методики исследования состояния моторного развития у детей дошкольного возраста с ДЦП, при составлении которых использовались пробы на исследование общей, мелкой, артикуляторной моторики, предложенные Архиповой Е.Ф., Лопухиной И.С., Лопатиной Л.В., Дедюхиной Г.В., Акименко В.М.

В задачи диагностики моторных функций у детей дошкольного возраста с ДЦП соответственно входят:

1. Изучение общих моторных функций
2. Изучение мелких моторных функций
3. Изучение артикуляционных моторных функций

Исследование моторных функций предполагает анализ по следующим позициям:

- состояние мышечного тонуса (гипертонус, гипотонус, дистония);
- возможность осуществления произвольных и произвольных движений (кинестетическая, кинематическая диспраксия, апраксия);
- качество движений (точность, ритмичность, амплитуда, сила мышечного сокращения, время фиксации позы, количество правильно выполненных движений, переключаемость с одного движения на другое и др.).

Для исследования общей и ручной моторики были взяты методики Архиповой Е.Ф. и Лопухиной И.С., а для исследования артикуляционной моторики мы выбрали методики Лопатиной Л.В., Дедюхиной Г.В. и Акименко В.М. Данные методики включают в себя блоки упражнений под каждый вид моторики, и критерии оценки к ним.

Блоки упражнений оцениваются по бальной системе, при том, что каждый автор методики приводит свою систему оценивания. Так, Архипова Е.Ф., Лопатина Л.В. и Дедюхина Г.В. предполагают 4 балла за правильное и точное выполнение заданий и 0 баллов за невыполнение заданий. Лопухина И.С. предлагает 3 балла за точные и координированные движения, и 1 балл за низкую активность ребенка и невыполнение упражнений. Акименко В.М. предлагает 5 баллов за высокий уровень сформированности моторики и 1 балл за низкий уровень сформированности моторных навыков ребенка.

Результат анализов обследования позволил сделать вывод, что при комплексном обследовании артикуляционной, тонкой и общей моторики представленные нами

методы и приемы диагностических технологий к обследованию моторных функций детей дошкольного возраста с ДЦП могут быть эффективны и использованы в практике дефектологами, психологами и логопедами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 45 с. (Библиотека логопеда).
2. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). – М., 1989.
3. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. - 349с.
4. Лопатина, Л.В. Нарушения мимической мускулатуры и артикуляционной моторики у детей со стертой формой дизартрии // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л., 1987.
5. Лопухина, И.С. Логопедия – речь, ритм, движение: пособие для логопедов и родителей – СПб.: Дельта, 1997.
6. Запорожец, А.В. Развитие произвольных движений. АПН РСФСР. - М.: Акад.пед.наук, 1960. - 430с.
7. Никандров, В.В. Психомоторика: Учебное пособие для вузов. - СПб: Речь, 2004. – 14с.
8. Семенова, К. А. Детские церебральные параличи — М.: Медицина. - 1969. - 258 с.
9. Дудьев, В.П. Мозговая организация психомоторики. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 124с.

© Лукьянова А.А., Мустаева Е.Р., 2017

УДК 159.9

*Д.М. Максатова, ст. преподаватель,
Актюбинский университет имени С. Баишева,
г. Актобе, Казахстан*

О.А. Овсяник, доктор психол. наук, г. Москва

УСЛОВИЯ ДЛЯ УСПЕШНОГО ПРОВЕДЕНИЯ ТРЕНИНГА

Среди большого количества определений тренинга наиболее удачное, на наш взгляд, привел С.И. Макшанов: «Тренинг – многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека». Целью тренинга является наступление изменений в участниках и в группе, получение непосредственных эффектов, а также – в случае проведения корпоративной программы – изменений в организации, получение косвенных эффектов. Эти изменения могут касаться когнитивных структур участников, их личностных характеристик, установок, поведенческих моделей, ценностей и смыслов [3].

И.А. Фурманов и Н.В. Фурманова отмечают влияние тренинговой группы на процесс изменений в участниках: «Поскольку все члены группы вовлекаются в общий процесс взаимообучения, они в большей мере полагаются друг на друга, чем на руководителя. Таким образом, обучение является скорее результатом опыта самой группы, нежели разъяснений и рекомендаций руководителя. Обучение тому, как учиться, включает в себя отдельные этапы: представление самого себя, обратная связь, экспериментирование. Если в группе не удастся создать атмосферу взаимопонимания, а уровень доверия друг к другу достаточно низок, то и эффект воздействия такой группы

на ее участников бывает невысоким» [4]. По этому определению Фурмановых можно отметить, что итог тренинга все-таки зависит от личных качеств и навыков тренера. Именно поэтому мы решили исследовать, какие действия тренера вызывают успех в тренинге и причины провалов в проведении тренинга.

Настоящий тренер - это тот, кто пришел создавать чудо, формируя из разрозненных участников с разными целями, интересами, потребностями единое целое, называемое групповым пространством, в котором решаются проблемы всех участников тренинга [3].

В тренинге ответственность распределяется между тренером и участниками. В тренингах, особенно проводимых начинающими тренерами, в ответ на предложение тренера «поиграть, порисовать, похлопать в ладоши...» от участников часто можно услышать «А зачем мы это будем делать? Для чего это нам надо? Мы этого не хотим. Давайте займемся чем-нибудь другим, более интересным и полезным.» Неумение или неспособность тренера донести до участников цель предлагаемой им процедуры в категориях интересов, актуальных потребностей участников в привязке к теме занятия и рассматриваемым вопросам может привести к срыву тренинга: отказу от выполнения задания, противостоянию тренера и группы, сопротивлению части участников или всей группы.

Тренинг – это не урок и не лекция. Тренеру важно научиться создавать атмосферу совместного творчества для формирования групповых изменений, а не забрасывать новые знания на неподготовленную почву. При этом нужно учить тренеров контролировать состояния уважения и терпимости как у себя, так и у других. Состояния недовольства и нетерпимости будут возникать у группы и передаваться тренеру. Каждая группа неповторима, так как в каждой группе разный состав, разные характеры. Тренерам необходимо научиться понимать группу как единый сложный организм. Разные группы будут вызывать разные эмоциональные состояния и разные завершения тренинга. Для нормальной подстройки к группе во время тренинга необходимо формировать у будущих тренеров чувство темпа тренинга. Значимым является отсутствие спешки. При ведении группы необходимы паузы для осмысления и обдумывания.

Какое внутреннее состояние тренера способствует созданию общности с группой? В поведении тренера, по исследованиям В.Э. Пахальяна, важны сочувствие, смелость и самоотверженность [1].

При проведении тренинга важную роль играет личность тренера: его мировоззрение, практический опыт, умение общаться с людьми, энергия и чувство юмора, способности и таланты. Эти качества особенно важны, если тренер ведет открытые тренинги, куда люди приходят по собственному желанию. Обычно при выборе тренинга смотрят на личность тренера, на выработанный с годами стиль и манеру общения с участниками тренинга, на возраст, а также жизненную позицию. В каком бы возрасте ни начинал свою деятельность тренер, он должен иметь специальное образование и документы, подтверждающие его знания, умения и навыки, так как участниками тренинга могут стать и дети, и пожилые граждане, которые требуют особого внимания.

Ведущий тренинга должен иметь крепкое здоровье, быть готовым переносить большие эмоциональные нагрузки, так как тренинги могут длиться не один или несколько часов, а несколько дней подряд. Ведущему следует уделить особое внимание постановке голоса, чтоб не сорвать голос и на протяжении долгого времени держать внимание аудитории. Хорошим преимуществом для тренера является приятный тембр голоса, богатые мимика и жесты. В своей тренинговой деятельности тренеры обучают других людей, служат неким примером, поэтому высокие требования предъявляются не

только к его моральному облику, но и образу жизни. Уважение к тренеру растет, если участники видят, что на практике он реализует провозглашаемые им ценности. Сложно призывать вести здоровый образ жизни, если сам злоупотребляет с алкоголем, или вести тренинги коммуникативных навыков грубому и конфликтному человеку.

Наиболее частая ошибка тренера – это потеря цели. Для того, чтобы тренер постоянно концентрировался на цели тренинга, его необходимо учить целенаправленной концентрации внимания. Умение концентрировать внимание необходимо и для того, чтобы отслеживать процессы в группе и собственные чувства и переживания.

Таким образом, тренеру важно иметь такие качества, как смелость и самоотверженность, уверенность в себе, открытость и доброжелательность, умение устанавливать контакт с группой, сочувствовать к другим, умение слушать, слышать и понимать людей с полуслова, быстро реагировать на их вопросы, умело использовать опыт групповой работы и опыт публичных выступлений, чувствовать темп тренинга, иметь развитую интуицию, быть толерантным. Только такой тренер может поделиться глубокими знаниями и навыками с аудиторией.

Подведя итоги, необходимо отметить, что работа тренера предполагает постоянное сотрудничество с коллегами. Для этого необходимо посещать другие тренинги, нужно понять то, что происходит в группе, с точки зрения участников. Тренеру необходимо развивать в себе способности аналитика и наблюдателя, построить тренинг так, чтобы после него участники смогли с уверенностью сказать, что удовлетворили свою потребность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
2. Сарган Г. Подготовка профессиональных тренеров// Вестник практической психологии образования/ 2004, №1.
3. Трусъ А.А. Теория и практика социально-психологического тренинга (организационный аспект): Учеб.-метод. пособие. Минск, 2016.
4. Фурманов И.А. Основы групповой психотерапии: Учеб. пособие / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова.

© Максатова Д.М., Овсяник О.А., 2017

УДК 372.852

В.Д. Максимова, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Д.Б. Давлетов, канд. ф.-м. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

НАИБОЛЕЕ ДОПУСТИМЫЕ ОШИБКИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ НА ТЕМУ «КВАДРАТНЫЕ УРАВНЕНИЯ» В 8 КЛАССЕ

Современная дидактика и частные методики показывают, что работа над ошибками является одним из ключевых моментов в усвоении учащимися материала. При этом работа над типичными ошибками должна проводиться как фронтальная, так и индивидуальная. Любая ошибка должна быть использована для более конкретного и детального проникновения в суть каждого правила, понятия, теоремы и т.д.

О важности обращению внимания на ошибки учащихся известный чешский педагог Ян Амос Коменский писал: «Любая ошибка превращается из маленького «снежка» в большой «снежный ком» неуспеваемости, если на эту ошибку сразу же не

реагировал учитель при непременном привлечении самого учащегося к её осознанию и последующему труду, направленному на её полное преодоление».

В каждой ошибке следует различать содержание и причину ее возникновения. Как правило, содержание ошибок составляют неточности в действиях учащихся. Целенаправленная работа над ошибками требует их систематизации. При этом главную роль должны сыграть группы ошибок, которые объединены общими причинами их появления, общей методикой работы над ними. Такая систематизация ошибок позволяет наметить пути их исправления и предупреждения этих ошибок в дальнейшем. Рассмотрим подробнее наиболее допустимые ошибки.

Потеря корней.

При решении уравнений из-за выполнения нетождественных преобразований может произойти либо потеря корней, либо появление посторонних корней.

При выполнении нетождественных преобразований в процессе решения уравнения может произойти сужение области допустимых значений неизвестного, а значит, корни могут оказаться потерянными.

При делении обеих частей уравнения на выражение, содержащее неизвестное, могут быть потеряны корни, которые обращают эти выражения в ноль.

Посторонние корни.

Проверка полученного решения уравнения обычно делается с целью исключения посторонних корней, которые чаще всего появляются в результате нетождественных преобразований, приводящих к расширению области допустимых значений переменного. Рассмотрим далее некоторые случаи появления посторонних корней.

Это может случиться при умножении обеих частей дробного уравнения на выражение, содержащее неизвестную величину.

Появление посторонних корней может быть вызвано сокращением дроби на множитель, содержащий неизвестную величину.

Приведение подобных слагаемых с неизвестным в знаменателе, в том случае, если они взаимно уничтожаются, также может привести к приобретению постороннего корня.

Заметим, что аналогичная ситуация может сложиться и для слагаемых, содержащих переменную под знаком корня или под знаком логарифма.

Очень часто посторонние корни появляются при возведении в четную степень обеих частей уравнения.

Необходимо помнить, что если область допустимых значений неизвестного найдена и при решении уравнения получены корни, принадлежащие ей, то проверка корней не нужна, только если при этом в процессе решения все преобразования были равносильными.

Если при решении уравнения используется тот факт, что произведение равно нулю, когда хотя бы один из множителей равен нулю, прежде чем писать ответ, необходимо убедиться, что все найденные корни удовлетворяют области допустимых значений.

Часто причиной изменения множества корней уравнения во время его преобразования является применение равенств, правая и левая части которых имеют разные области определения. Поэтому использование этих равенств слева направо может привести к потере корней, а справа налево – к появлению посторонних корней.

Ошибки, связанные с заменой переменной.

При решении некоторых уравнений достаточно удачным является метод замены переменной. Но применение этого метода учащиеся осуществляют не всегда правильно.

Так необходимо помнить, что при наличии нескольких степеней заменять новой переменной надо ту, у которой показатель наименьший.

Правильно сделав замену и верно найдя значение вспомогательной переменной, учащиеся часто допускают ошибку, используя не то равенство, которым вспомогательная переменная вводилась.

Ошибки, связанные с использованием модуля.

При решении уравнений, в тех случаях, когда необходимо использовать понятия модуля и арифметического корня, допускаются серьезные ошибки, связанные либо с незнанием, либо с непониманием этих понятий.

Подбор корней без основания.

К ошибочным решениям можно отнести и верный подбор корня заданного уравнения, иногда просто угадывание, без доказательства его единственности.

Наиболее распространенным методом доказательства единственности корня нестандартного уравнения является использование свойства монотонности входящих в уравнение функций. Часто при этом используется производная.

Мы рассмотрели перечень ошибок, которые совершаются при изучении темы «Квадратные уравнения» в 8 классе. На каждом уроке учитель сталкивается с различными видами ошибок, с необходимостью их исправления. Ошибки учащихся, которые регистрирует и учитывает учитель, помогают ему установить, что не понимают учащиеся, что ими плохо усвоено; это даёт возможность учителю своевременно ликвидировать пробелы в знаниях учащихся и внести соответствующие коррективы в дальнейшее преподавание с целью предупреждения повторения аналогичных ошибок.

Учитель поступает правильно, если не торопится сам исправить ошибку, а привлекает для этого учащихся. При углублении материала, особенно изучении алгебры и геометрии в старших классах, перечень ошибок возрастает. Поэтому обязательно нужно дать понять ученику, к чему может привести его ошибка.

Польский математик Г. Штейнгауз, отмечая большое значение работы над математическими ошибками для активизации мыслительной деятельности учащихся, пишет: «Если учащегося заверить, что в предложенном ему доказательстве есть ошибка, то можно быть уверенным даже без специальной проверки, что материал будет изучен полностью и очень тщательно». Поэтому составление списка математических ошибок и использование его в учебных целях является одним из важных факторов повышения эффективности обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ляпин С.Е. (ред) Методика преподавания математики в 8-летней школе. // М., Просвещение, 1965. - 745 с.
2. Колягин Ю.М., Оганесян В.А., Саннинский В.Я., Луканин Г.Л. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. Учеб. пособие для студентов физ. -мат. фак. пед. институтов. // М.: Просвещение, 1975. – 462 с.
3. Блох А. Я., Гусев В. А., Дорофеев Г. В. и др. Сост. В. И. Мишин. Методика преподавания математики в средней школе: Частная методика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ.-мат. спец. // М.: Просвещение, 1987. – 416 с.
4. Столяр А.А. Методы обучения математике. // Минск, Высшая школа, 1966. - 191 с.
5. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци Педагогическое наследие. // Издательство: «Педагогика», 1988.

© Максимова В.Д., Давлетов Д.Б., 2017

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ БЕСЕД НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Литература – важнейшее средство приобщения человека к морально-этическим ценностям. Именно в литературе в языковой форме отражена система онтологических (высших) ценностей (истина, добро, любовь, милосердие, вера, правда, справедливость, свобода). В этом смысле ключевые слова литературного произведения выполняют функцию вербальных маркеров человеческой аксиосферы.

Высокие технологические возможности и темп жизни современного общества предполагают глубокие изменения в формировании идеалов современного человека. Но бессмертные общечеловеческие ценности, передающиеся из поколения в поколение, остаются неизменными. Взгляды и убеждения людей предыдущих эпох, их опыт и мудрость перешли к нам благодаря шедеврам мирового творчества. И главной задачей, стоящей перед современным поколением, является передача накопленного духовного опыта будущему нашей страны – детям.

В школьной практике сообщение и разъяснение знаний о нравственных нормах и правилах происходит постоянно: в процессе обучения, в повседневной жизни и деятельности детей. Но наблюдения за поведением младших школьников и даже подростков, изучение их знаний о нравственных нормах показывают, что у многих школьников эти знания бессистемны, неполны, а иногда ошибочны. Бессистемность знаний проявляется в том, что дети не знают всех основных норм морали и узнают о норме только в связи с данным, конкретным случаем.

В педагогической литературе описывается множество методов и приемов воспитания морально-этических ценностей. В начальных классах часто используется такой литературный жанр как рассказ на этическую тему. Воздействуя на эмоции и чувства, рассказ помогает обучающимся понять и усвоить смысл моральных оценок и норм поведения. Хороший рассказ не только раскрывает содержание нравственных понятий, но и вызывает у учеников положительное отношение к поступкам, соответствующим нравственным нормам, влияет на поведение.

Этическая беседа как метод воспитания морально-этических ценностей также часто применяется в начальной школе. В педагогической литературе беседа рассматривается как метод привлечения обучающихся для анализа поступков и выработки нравственных оценок, как форма разъяснения принципов нравственности и их осмысления, как средство формирования системы моральных представлений и понятий.

А.С. Макаренко придавал исключительно большое значение этической беседе как средству изложения теории морали. Он писал: «В своей практике я пришел к убеждению, что и для нас необходимо изложение теории морали... Я в своем опыте даже имел уже разработанные конспекты таких бесед теоретического морального типа, имел время несколько совершенствовать свою работу в этом направлении, и я видел очень хорошие, большие результаты такой теории морали... Я помню, как быстро и радостно возрождался мой коллектив в отдельных случаях и проблемах после единственной беседы на такую моральную тему. Целый ряд бесед, целый цикл таких бесед производил просто большое философское оздоровление в моем коллективе» [1, 136].

Важно, чтобы ход беседы строился не только с участием активных учеников, которые обладают выразительной, эмоциональной речью и умеют быстро формулировать свои мысли, но и со всем коллективом класса. Наблюдения за проведением бесед с младшими школьниками показывают, что очень часто интересные мысли высказывают те дети, которые не всегда преуспевают в учебных делах. Это объясняется тем, что во время проведения такой беседы детей не угнетает страх получения плохой оценки. Они говорят о том, что их беспокоит, какие чувства они испытывают. Важно широко использовать в беседе возможности развивающегося логического мышления обучающихся, побуждать школьников к непосредственному участию в обсуждении нравственных проблем. При их обсуждении перед младшим школьником должна возникнуть проблема нравственного выбора: руководствуясь усвоенными нормами, выбрать поступок из нескольких возможных.

В научных трудах педагогов И.С. Марьенко [3, 54], В.М. Янгировой [4, 217] отражаются вопросы формирования нравственных ценностей через включение детей в коллективный труд, самостоятельную творческую работу обучающихся, общественно-полезную деятельность и даже игру.

Моральные понятия, которыми овладевают младшие школьники, способствуют формированию у них нравственных мотивов поведения, умения давать нравственные оценки явлениям общественной жизни, оценки и самооценки собственного поведения, отношений в коллективе.

Важную роль в формировании морально-этических ценностей играют уроки литературного чтения. Содержание учебников обогащает моральный опыт поведения младших школьников. К примеру, произведения, включенные в учебник «Литературное чтение», предоставляют возможность расширить и углубить детские представления о доброте и милосердии человека, их проявлениях в разных жизненных ситуациях, в действиях сверстников и взрослых. В процессе чтения рассказов, сказок, стихотворений у детей формируется представление о порядочном человеке. Добрый - это тот, кто заботится о людях, оказывает бескорыстную помощь по воле сердца.

Из содержания учебников по литературному чтению обучающиеся, под руководством учителя, должны научиться выделять образцы поведения, анализировать их, сравнивать поступки героев со своими собственными. Один из приёмов такого обучения – постановка проблемных вопросов с нравственной направленностью. Вопрос должен быть обращён к фактам и событиям окружающей жизни ребёнка. Обсуждение проблемной ситуации постепенно приведёт к практическому применению полученного знания.

Приведем в пример перечень возможных вопросов, направленных на формирование морально-этических ценностей младших школьников.

Тема: «В.А. Осеева «Волшебное слово».

Цель:

- научить различать нравственное и безнравственное поведение;
- воспитывать моральные качества, уважение к старшим через содержание языкового материала.

В начале урока обучающимся предъявляется пословица: «Волшебное слово помочь всегда готово». Ученики отвечают на вопросы: «Как вы понимаете смысл этой пословицы?», «Какие волшебные слова вы знаете?», «Почему их называют волшебными?», «Зачем мы используем их в своей речи?».

Вопросы учителя после первичного прочтения текста: «Как нужно говорить это волшебное слово?», «Изменило ли поведение Павлика волшебное слово?», «Как об этом узнал старик?»

Вопросы учителя после вторичного прочтения текста: «А как бы вы поступили на месте Павлика? Может быть, кто-то из вас почувствовал на себе волшебную силу слов?»

В процесс изучения темы могут быть включены материалы наблюдений о том, как меняется отношение сверстников и значимых взрослых при активном употреблении волшебных слов в речи и без их использования.

Анализ содержания литературных текстов и организация этической беседы на уроке может оказать большое влияние на процесс формирования морально-этических ценностей, осмысления и усвоения нравственных понятий, обогащение этического словаря ребёнка младшего школьного возраста.

Таким образом, мы видим, что содержание учебников литературного чтения имеет большое значение для воспитания морально-этических ценностей младших школьников. Включенные в них тексты учат их любить и защищать Родину, заботиться о старших, бескорыстно помогать младшим; воспитывают трудолюбие, отзывчивость, честность, вежливость, справедливость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко, А.С. О воспитании [Текст] / А.С. Макаренко. - СПб.: «Гуманитарная академия», 2000. – 351 с.

2. Сафина, Р.М. Духовно-нравственное воспитание младших школьников – проектирование и реализация педагогических условий [Текст] // Педагогический журнал Башкортостан: научно-практическое издание. – Уфа. – 2011. – №6 (37) – С.156-165.

3. Марьенко, И.С. Нравственное становление личности школьника [Текст] / И.С. Марьенко. - М.: Просвещение, 2011. – 116 с.

4. Янгирова, В.М. Воспитание совестливости – основа духовно-нравственного развития младшего школьника [Текст] // Педагогика современного начального образования: состояние, проблемы и перспективы развития: Материалы III Международной научной конференции. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. – 247 с.

© Яковлева Е.А., Максютова Э.Р., 2017

УДК 373.2

Л.И. Маликова, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

И.Г. Боронилова канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА ДОО

Совершенствование качества воспитания и обучения в системе дошкольного образования зависит напрямую от уровня подготовки педагога. Современной дошкольной образовательной организации требуются высококвалифицированные педагоги, владеющие современными методиками, технологиями, принципами, методами, формами организации работы в ДОО, ФГОС ДО и т.д. Поэтому владение современными методиками воспитания и обучения детей, повышение квалификации и самообразование является важным условием качественного дошкольного образования.

Согласно ФГОС ДО выдвигаются требования к личностным качествам педагога, которые неотделимы от его профессиональных компетенций, таких как, готовность обучать всех детей, без исключения, не зависимо от их способностей, склонностей, ограниченных возможностей в здоровье, особенностей развития [7].

С 1 июля 2016 года в Российской Федерации вступил в силу Федеральный Закон № 122, принятый 24 апреля 2015 года, в котором утвержден профессиональный стандарт «Педагог». Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н утвержден профессиональный стандарт «Педагог», который вступает в силу с 01 сентября 2019 года [6].

В профессиональном стандарте педагога (воспитателя) отражены квалификационные характеристики, предусматривающие трудовые функции: необходимые умения, трудовые действия, необходимые знания. Многие педагоги ДОО могут не владеть некоторыми из этих трудовых функций и действий. Руководителю ДОО актуально, чтобы его работники соответствовали данному профессиональному стандарту.

Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога, ФГОС дошкольного образования, потребует в подготовке педагогов и системе повышения квалификации существенных изменений, а также постоянного развития и самосовершенствования педагогов. Самообразование является эффективным и доступным способом решения данной проблемы.

Уровень профессиональной компетентности педагога должен расти постоянно, и в таком случае разнообразные курсы повышения квалификации, конференции и семинары не являются эффективными без процесса самообразования. Самообразование является потребностью ответственного и творческого человека любой профессии, тем более для профессии с повышенной социальной и моральной ответственностью - профессия педагога.

Самообразование – это процесс самостоятельной сознательной познавательной деятельности. Другими словами, самообразование является целенаправленной познавательной деятельностью, которая управляется самой личностью; систематическое приобретение знаний в той или иной области техники, науки, политической жизни, культуры и т.п. Основа самообразования – это органическое сочетание интереса занимающегося самостоятельным знакомством с материалом.

Таким образом, процесс образования осуществляется сознательно, добровольно; управляется, контролируется и планируется самим человеком; необходим для совершенствования тех или иных навыков или качеств.

Самообразование в педагогике изучается различными антропологическими науками: философия, социология, психология и др.

А.Л. Андреев рассматривает самообразование как процесс, который требует специального педагогического обеспечения, процесс, который не возникает естественным образом, стихийно, а является результатом специального организованного педагогического влияния [1, с. 20].

Современный исследователь Т.Е. Климова считает, что развитие субъектности детей возможно только при взаимодействии с саморазвивающимся педагогом, у которого творческая индивидуальность проявляется, в первую очередь, в способности самоизменяться [4, с. 10].

По мнению Е.Д. Демченко педагог - это тот, кто чувствует и понимает, как учится ребенок; кто сам растет сам, развивая детское окружение [2, с. 27]. Но многие воспитатели и педагогические коллективы ДОО не способны работать в режиме саморазвития.

И.А. Копылова, изучив личностные и профессиональные качества воспитателей ДОО, выделила проблемы: негибкость поведения, недостаточный уровень самопринятия, самоуважения, низкое развитие креативности, познавательных интересов [5, с.78]. Причины данных проблем, в значительной мере, скрыты в сфере переподготовки и обучения самих педагогов, в методической работе ДОО, где

воспитатель выполняет пассивную роль исполнителя заказа социума, является «инструментом» для внедрения новых педагогических технологий и программ. Помимо этого, ключевая проблема - это неразработанность приемов и методов действий педагога, которые могли бы обеспечить педагогическое сопровождение в формировании готовности к самообразованию и сохранили бы субъектный и деятельностный характер самообразования.

Основными подходами к решению этих проблем являются:

- 1) формирование готовности к самообразованию с помощью развития психологических ее составляющих (мотивация, самообразовательные потребности, самосознание и т.д.);
- 2) обучение теории самообразования;
- 3) инструктирование педагогов в процессе их самообразовательной деятельности;
- 4) развитие готовности к самообразованию внутри другой познавательной деятельности;
- 5) помощь и поддержка в решении самостоятельно поставленной самообразовательной задачи.

Самообразование является индивидуально-личностным процессом систематического и целенаправленного совершенствования, улучшения своей деятельности и себя. В процессе самообразования педагогом расширяются и углубляются его теоретические знания, совершенствуются умения и навыки в профессии в соответствии с современными требованиями.

Самообразование является динамическим и непрерывным процессом. Формирование способности к самообразованию (самообразовательной компетентности) происходит постепенно, она определяется интеллектуальными и психологическими показателями каждого педагога в отдельности. Эта способность вырабатывается во время работы с источниками информации, самоанализа и анализа.

Самообразование педагога ДО является многоплановым. Основные направления работы по самообразованию педагогов ДО [9, с. 11]:

- знакомство с новыми нормативно-правовыми документами по вопросам воспитания детей дошкольного возраста;
- изучение научно-методической и учебной литературы;
- знакомство с новыми достижениями детской психологии, педагогики, физиологии, анатомии;
- изучение новых педагогических технологий и программ;
- знакомство с передовой практикой ДОО;
- повышение уровня общей культуры.

Существуют различные формы организации самообразования педагогов ДОО: традиционный (периодическая печать, книги, средства массовой информации, дистанционное самообразование - интернет); исследовательская деятельность; обучение на разных курсах; работа; окружающая действительность: события, передовой опыт и знания людей, общение; увлечения (хобби); работа в сетевых педагогических сообществах.

Индивидуальная работа педагога ДОО по самообразованию включает в себя: научно-исследовательские работы по конкретной проблеме; изучение учебной и научно-методической литературы, посещение библиотеки; участие в педагогическом совете, научно-методическом объединении; посещение открытых занятий коллег, обмен опытом; теоретическая разработка и практическая апробация различных форм ООД, занятий и учебного материала.

Действенная помощь в самообразовании педагогов, в приобретении умений, знаний, компетенции и навыков оказывается старшим воспитателем ДОО, который

планирует методическую, учебно-воспитательную работу с учетом опыта, профессиональных навыков педагогов. Для создания оптимальной модели в образовательном процессе в детском саду старшим воспитателем организована работа по следующим направлениям:

- повышение квалификации педагогов;
- методическая помощь педагогам (молодым специалистам - в первую очередь) в процессе подготовки и проведения занятий;
- организационная помощь педагогам в самообразовании;
- обмен опытом работы между сотрудниками детского сада;
- знакомство педагогов с достижениями педагогической практики и теории.

Таким образом, при помощи слаженной работы педагогов и старшего воспитателя удастся достичь успешных результатов в профессиональном самообразовании педагогов ДОО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Общество и образование: Социокультурный профиль России [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика – №6. – 2015. – С. 20-29.
2. Боронилова И.Г. Передовой педагогический опыт. – Уфа: Восточный университет, 2008. – 108 с.
3. Климова, Т.Е. Самообразование в системе повышения квалификации /Т.Е. Климова, С.Н. Юревич // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ЧИППКРО, 2013. - № 1. – С. 10-16.
4. Копылова, И.А. Самообразование педагога как условие профессионального роста [Текст] / И.А. Копылова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). - СПб.: Свое издательство, 2015. - 239 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.03.2017).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт о дошкольном образовательном учреждении от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <http://www.firo.ru/> (дата обращения: 10.03.2017).

© Боронилова И.Г., Маликова Л.И., 2017

УДК 159.9

А.А. Мамбеталина, аспирант
БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа
И.Ф. Шиляева, канд. филос. наук,
доцент БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Успешность решения проблемы воспитания этнотолерантности зависит от того, как в деятельности педагогов и школьных психологов реализуется ряд принципов. И как показал анализ литературы по проблеме толерантности, не существует единой классификации принципов воспитания толерантности. Так, Г.Г.Маслова, Т.В.Свиленко выделяют ряд принципов, обуславливающих процесс воспитания толерантности:

- принцип многокультурности;
- принцип целостности и целенаправленности обучения и воспитания; принцип индивидуальности;
- принцип субъектности воспитания; принцип учета синзетивных периодов развития;

- принцип единства декларируемых ценностей и реальных жизненных отношений;
- принцип социальной обусловленности процесса воспитания толерантности;
- принцип создания толерантной среды в образовательном учреждении.

Последний принцип, по мнению авторов, является квинтэссенцией всех вышеперечисленных, т.е. толерантная среда - это ареал целостной и целенаправленной системы, нацеленной на воспитание толерантности каждого из ее субъектов. При этом учитываются их индивидуальные особенности, создаются условия для самовыражения каждого в деятельности, предоставляется свобода для выражения своей идентичности или идентичностей, приветствуется плюрализм взглядов и культурных различий, пресекаются все виды предвзятости, предубеждения, угнетения и подавления.

Ряд принципов воспитания этнотолерантности таких, как принцип субъектности, индивидуальности, создания толерантной среды в образовательном учреждении встречаются в работах Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова, дополняясь принципом адекватности содержания и средств воспитания той ситуации, в которой реализуется процесс воспитания толерантности; принцип рефлексивной позиции предполагающий ориентацию на формирование у детей осознанной устойчивой системы отношений школьника к какой-либо значимой для него проблеме, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках.

А.М. Байбаков, Н.М. Борытко определяют принципы воспитания этнотолерантности в качестве нормативных требований к деятельности педагога и реализующихся в системе: принцип единства толерантной позиции педагога и автономии воспитанника как единое требование к содержанию, организации и взаимоотношению субъектов совместной деятельности направлен на построение совместной учебной деятельности и предполагает через сохранение автономии учащегося развитие у него позитивного самочувствия в малой группе. Принцип деятельностного опосредования межличностных отношений отражающий детерминацию межличностных процессов в группах содержанием, целями и социальной ценностью осуществляемой деятельности, и нацеливает педагога на постановку таких задач, которые способствуют развитию у учащихся готовности к диалогу и выполнению определенной роли в совместной деятельности в ходе обучения. Принцип причинной обусловленности поведения предполагает использование педагогом таких форм и приемов работы, где осуществляется эмоционально-деловой обмен, в котором поведение каждого участника группы одновременно является стимулом и реакцией на поведение другого. Принцип закрепления ценностей толерантности определяет постановку таких задач, которые способствуют определению у учащегося механизма индивидуальной оценки «другого» и поиска толерантных взаимоотношений, в первую очередь не от внешних обстоятельств, а от уровня развития личности самого учащегося как субъекта взаимодействия. Системообразующим является принцип единства толерантной позиции педагога и автономии другого [1].

По мнению Г.М. Шеламовой, воспитание этнотолерантности предусматривает:

- формирование толерантного пространства, характеризующееся единством всех субъектов образовательного процесса и формами организации их отношений, которые с одной стороны, являются основным компонентом педагогической этики, с другой, основой нравственного воспитания учащихся;
- культуру общения как постижение другого в диалоге, как взаимопонимание и сопереживание;
- синергетическое мышление, позволяющее менять личностные качества индивида, трансформируя их в сторону эмпатии, взаимоуважения, чувства партнерства;

- личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, основой которого являются субъект - субъектные отношения [2].

Исходя из вышесказанного, можно определить принципы, на которых основывается воспитание толерантности:

- принцип сотрудничества - установление в образовательном учреждении отношений взаимопонимания, доверительности и взаимной требовательности между администрацией, преподавателями, мастерами производственного обучения, с одной стороны, и учащимися, с другой;

- принцип экологии взаимоотношений - обеспечение благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении как основы формирования толерантного пространства;

- принцип правоведения - формирование чувства собственного достоинства, самоуважения, уважения к окружающим людям, народам независимо от их социальной принадлежности, национальности, расы, культуры и религии.

Процесс воспитания толерантности осуществляется, развивается и совершенствуется в специально организованной образовательной среде [3].

Толерантная образовательная среда включает в себя определенные педагогические условия, при которых возможно самосовершенствование, саморазвитие субъектов образовательного учреждения. Можно определить следующие педагогические условия, способствующие воспитанию толерантности:

- создание единого толерантного пространства образовательного учреждения;

- формирование установки на толерантность, состоящую в готовности и способности учащихся и педагогов к равноправному диалогу через взаимодействие;

- вариативное использование активных методов обучения;

- развитие навыков коммуникативной толерантности педагогов и учащихся;

- реализация программы повышения психолого-педагогической компетенции педагогических работников;

- организация просвещения учащихся с целью повышения уровня информированности по проблеме толерантности [4].

Толерантность представляет собой емкое и многогранное явление, составной частью которого является этническая толерантность. М.Б. Насырова исследуя проблему межнационального взаимодействия, уделяет внимание проблеме воспитания этнической толерантности, рассматривая процесс воспитания как процесс непрерывный и систематический, закономерности которого выражаются как общих, так и специфических принципах воспитания, представленных в таблице 1 [5].

Таблица 1 - Группы принципов воспитания этнотолерантности

Группы принципов	Ориентированы на то, что...
культурологические	что человек является частью культуры, развивается на основе освоенной им культуры и вносит в нее нечто новое
аксиологические	утверждение общечеловеческих ценностей, системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей.
личностно-ориентированные	признание уникальности личности, ее свободы, права на уважение независимо от этнокультурной принадлежности.
этнопедагогические	опора в воспитании на национальные традиции народа, его культуру, обряды и обычаи, фольклор

диалогические	признание личности как системы характерных для нее отношений, как носителя отношений и взаимодействий социокультурной группы.
---------------	---

Исследование показало, что этническая толерантность - качество личности, проявляющееся в понимании многообразия мира, в умении проявлять уважение, симпатию, сопереживание, стремление к позитивному полиэтническому взаимодействию, взаимообогащению, которое через внутренний мир личности выходит на уровень ценностного отношения к представителям разных этносов. Выделенные принципы развития толерантности разноаспектны, но каждый из них имеет свою специфику и оказывает свое положительное влияние на развитие данного качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбаков А.М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп : автор.дис...канд.пед.наук : 13.00.01 / А.М. Байбаков. - Волгоград: ВГПУ, 2003. - 20 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб.пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. - Ростов на Дону: ТЦ «Учитель», 1999.- 560 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко ; науч. ред. П.К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2001. - 181 с.
4. Вульфов Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства / Б.З. Вульфов // Внешкольник. - 2002. - № 6. - С. 12-16.
5. Насырова М.Б. Воспитание культуры межнационального общения : учебное пособие для студентов педагогических специальностей вузов / М.Б. Насырова. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. - 140 с.

© Мамбеталина А.А., Шиляева И.Ф., 2017

УДК 372.854

К.А. Маркус, студентка

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

С.Т. Рашидова, канд. хим. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

XXI век - век информационных технологий. С каждым годом компьютер занимает все более прочное место в нашей жизни, и поэтому было бы странно, если бы педагоги упускали возможность использования этого технического средства в учебном процессе.

Химия – один из самых сложных предметов в образовательной школе. Главной особенностью обучения химии является необходимость использования разнообразных форм наглядности во время всего урока.

Именно компьютер может стать универсальным средством обучения, который можно применять на всех этапах урока:

- объяснить новую тему учителю помогут цветные рисунки и фото, схемы, таблицы, электронные энциклопедии и презентации (Power Point);
- закрепить полученный материал помогут виртуальные лаборатории, тренажеры;
- для контроля знаний применяются компьютерные тестирования с использованием программы Power Point, составление кроссвордов – Excel, Word.

Применение информационно – коммуникационных технологий (ИКТ) при обучении химии дает возможность:

- более широкого использования аудиовизуальных средств, что делает содержание изучаемого материала более наглядным, понятным и интересным;
- моделирования и исследования закономерностей, которые в обычных условиях невозможно воспроизвести;
- воспроизведения сложных экспериментов;
- проведения быстрого и эффективного тестирования учащихся.

Занятия с применением ИКТ имеют существенное отличие от традиционной системы обучения. Теперь учитель не является основным источником знаний, его функция сводится к консультативно-координирующей.

Опрос среди учителей химии г. Уфа показал, что только 35 % педагогов регулярно используют при обучении электронные средства. Это обусловлено недостаточной технической подготовкой для использования современных методов обучения и нехваткой времени на их освоение.

Урок с использованием ИКТ поможет достичь максимального обучающего эффекта только в том случае, если он предстанет осмысленным цельным продуктом, а не случайным набором слайдов. Определенный перечень устной, наглядной, текстовой информации превращает слайд в учебный эпизод.

Остановимся на применении эксперимента в педагогической деятельности при изучении эффективности компьютерного обучения. Нами проводился эксперимент с целью определения эффективности различных методов обучения при обучении химии. В условиях эксперимента выявлялась эффективность компьютерного обучения в сравнении с традиционными методами преподавания.

Эффективность использования ИКТ на уроках химии проверялась нами в ходе уроков химии в 9-х классах МБОУ «Школа №45» г.Уфа. Во время проведения уроков использовались такие программы как Power Point, Excel, Word, Movie Maker.

Для эксперимента были выбраны два 9 класса: контрольный – 9В и экспериментальный 9Г классы.

В контрольном классе обучение велось по стандартному методу (традиционным способом), а в экспериментальном классе с максимальным использованием компьютерных технологий. Перед началом эксперимента проводилось уравнивание условий в обоих классах: классы мы подбирали примерно равные по успеваемости по химии и их общей подготовки по данному предмету.

В контрольном классе были проведены уроки с использованием традиционных методов обучения. Темами экспериментальных уроков я выбрала «Щелочноземельные металлы и их соединения» и «Алюминий. Его физические и химические свойства»

В экспериментальном классе были проведены уроки химии с компьютерной поддержкой, а именно с использованием мультимедиа. Составленные мультимедийные уроки представляют собой презентации (MS Power Point), видеофрагменты с химическими экспериментами (Movie Maker). Благодаря этому учебный материал был представлен ярко и интересно в виде различных носителей информации: иллюстраций, видеофрагментов, компьютерной анимации, слайдов, текстов, сопровождаемых словами диктора, музыкой, что способствует мотивации учебной деятельности учащихся.

В качестве критерия эффективности компьютерной поддержки урока выступает успеваемость учащихся, которая оценивалась по пятибалльной системе. Сравнение результатов проводилось по контрольной работе после изучения выбранных тем. Оценки этих контрольных работ представлены в свободной таблице № 1. Результаты

исследований показали, что учащиеся в экспериментальном классе лучше усвоили изученный материал, о чем свидетельствуют полученные оценки.

Таблица 1

Результаты контрольных работ	9 В	9 Г
«Отлично»	5	6
«Хорошо»	10	11
«Удовлетворительно»	8	6

Также нами было проведено анкетирование в 9-х классах с целью выявления заинтересованности детей на уроке с компьютерной поддержкой с использованием следующих вопросов:

1. Я лучше понимаю материал, представленный в форме презентации

А. согласен

Б. не всегда

В. Не согласен

2. Я лучше запоминаю материал, представленный в форме презентации

А. согласен

Б. не всегда

В. Не согласен

3. Мне интересны уроки химии с использованием презентаций и видеофрагментов.

А. да

Б. нет

По результатам анкетирования было выявлено, что большинство учащихся лучше понимают и запоминают материал в форме презентаций и видеофрагментов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голобокова Т. Н. Использование компьютера на уроках химии. – 2003.- №2.

2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. – М., 2003. – С. 183.

3. Маркова А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования / Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К.Марковой; Научно-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР, Научно-исслед. ин-т педагогической психологии Академии пед. наук ГДР. – М.: Педагогика, 1982. – С.163-169.

4. Титов Е. В., Морозова Л. В. Методика применения информационных технологий в обучении биологии. – М.: Академия 2010.

© Маркус К.А., Рашидова С.Т., 2017

Г.А. Махиянова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л. Р. Сайтова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Традиционно цели высшего профессионального образования определялись комплектом знаний, умений и навыков, которыми обязан обладать выпускник. На сегодняшний день такой подход оказался недостаточным. Обществу необходимы выпускники, готовые к введению в последующую деятельность, умеющие практически решать встающие перед ними актуальные и профессиональные задачи. А это во многом

зависит не от приобретенных ЗУНов, а от отдельных дополнительных свойств, новообразований, для обозначения которых и используются сегодня определения «компетенции» и «компетентность», наиболее соответствующие осмыслению современных целей образования. Подход, рассматривающий выпускника, обладающего компетенциями, т.е. тем, что он способен совершать, какими методами деятельности овладел, к чему он готов, называют компетентностным подходом (И.В. Челпанов).

Компетентностный подход обозначает постепенную переориентацию преобладающей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием способностей на создание обстоятельств для освоения комплексом компетенций, обозначающих потенциал, возможности выпускника к стабильной жизнедеятельности в обстоятельствах нынешнего многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно-коммуникационного пространств.

На сегодняшний день в педагогической концепции применяются разнообразные определения понятий: «компетенция» и «компетентность».

К числу наиболее известных точек зрения на соотношение этих понятий можно отнести следующие [3, 4]:

- компетенция - это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях;

- компетентность - это уровень владения совокупностью компетенций, степень готовности к применению компетенций в профессиональной деятельности.

В соответствии с существующем законодательством, анализ качества подготовки выпускников совершается в ходе аттестации, характерно отображающей требования ФГОС в содержании аттестационных оценочных средств. Это обозначает, что теперь в процессе аттестации оцениваются не привычные знания, умения и навыки, а степень овладения достаточно значительного комплекта общекультурных и профессиональных компетенций.

Все вышеизложенное указывает о том, что нужны новейшие оценочные средства, выстроенные на базе современных достижений концепции педагогических измерений и позволяющие определять степень сформированности многоплановых и многоструктурных характеристик свойства подготовки учащихся, которые не обязаны ограничиваться к обычной сумме предметных знаний и умений. Проблема структурирования компетенций и формирования измерителей для аттестации усложняется теми дополнительными проблемами, которые появляются при попытках оценивания компетенций.

Во-первых, компетенции многофункциональны и надпредметны, поэтому для оценивания степени их сформированности нужны групповые измерители, содержащие разнообразные оценочные средства, использование способов многомерного шкалирования и специальных способов интеграции аттестационных баллов согласно различным количественным и качественным шкалам.

Во-вторых, степень изучения компетенций во многом предопределен доминантой возможностей обучаемых, что приводит к потребности применения отдельных психодиагностических методов в ходе аттестации, не предусмотренных в нашем государстве нормативными документами. О такой потребности свидетельствует опыт многочисленных иностранных стран, где психологи принимают участие в оценивании компетенций в образовании.

В-третьих, степень изучения компетенций обязательно зависит от таких условий, как содержание образования, организационно-технологических педагогических решений, способов обучения, стиль взаимодействия со студентами, свойство

концепции контроля и оценки в институте, вовлеченность учащихся в образовательный процесс, единый «образовательный климат» университета, характер практик и стажировок и т.п. [2].

В контексте рассматриваемой задачи значимым считается и анализ расхождений среди существующих и ожидаемых компетенций. Сопоставление существующих и проектируемых основных компетенций, установление «паспортов компетенций» актуализируют проблему адекватного подбора технологий обучения, выстраивания определенных (создающих, развивающих, корректирующих) стратегий, установления механизмов внутреннего и внешнего оценивания компетенций.

Преподаватели обязаны принимать во внимание оценку продуктов деятельности студентов руководителями практик в школе (конспекты уроков и образовательных ситуаций, мероприятий и др.), отзывы представителей общественно-профессионального сообщества (педагогов, методистов, начальников) по итогам предзащит на базах практик, отзывы работодателей по результатам государственных экзаменов. На наш взгляд, в этом случае допустимо результативное планирование и формирование фонда оценочных средств.

Таким образом, можно схематично представить модель комплексной оценки результатов обучения студента:

- Оценка результатов обучения студентов
- Оценка индивидуальных достижений
- Диагностический контроль
- Отсроченный контроль
- Текущий контроль
- Рубежный контроль
- Итоговый контроль
- Оценка общественно-профессионального сообщества (опытные педагоги, работодатели)
- Изучение и оценка контекстной информации (конспекты занятий, мероприятий и др.)
- Результаты анкетирования руководителей педагогической практики в школе
- Предварительная оценка по результатам предзащиты ВКР
- Оценка на государственном экзамене

Вопрос контроля и оценки итогов обучения будущих педагогов напрямую связана с задачей раскрытия показателей качества работы преподавателей университета, так как значимым признаком качества образования университета считаются, по суждению Ф. В. Шарипова, показатели качества работы преподавателей, один из этих показателей - соответствие профессиональных умений выпускников требованиям занимаемых рабочих мест [9, с. 228]. Это положение указывает о том, что любой педагог способен приобретать обратную взаимосвязь от выпускников университета при содействии с базами практик, инновационными площадками с целью мониторинга вероятных затруднений у юных преподавателей на рабочих местах.

Оценка результатов обучения неразрывно связано с понятием качества образования. Нам близко определение понятие «качество образования», предложенное П. И. Пидкасистым и представленное им с двух позиций:

- «социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям отдельной личности, общества в формировании и развитии гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности;

- определённый уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, профессиональной компетентности, которого достигают обучаемые на определённом этапе в соответствии с планируемыми целями» [10, с. 453].

Не вызывает сомнения, что оценка считается главным направляющим компонентом педагогического процесса университета и модифицирование способов контроля и оценки станет способствовать другому отношению к учебной деятельности учащихся. В пособии В. И. Блинова, В. Г. Виненко, И. С. Сергеева отмечается, что оценка результатов обучения в современном вузе содержит, главным образом, подбор и анализ стандартов деятельности студента им лично, одногруппниками, преподавателями или работодателями [6, с. 58].

Рассмотрим особенности оценки результатов обучения на уровне преподавателя, осуществляющего подготовку магистров – существует два вида оценки: формирующая и итоговая.

Формирующая оценка подразумевает наличие обратной взаимосвязи и от учащихся, и от педагога, обеспечивает для данных субъектов представление того, на каком уровне освоен материал. Помимо того, по словам А. М. Новикова, формирующее оценивание призвано раскрывать пробелы в овладении теоретического и практического материала с целью результативного их восполнения и направлено на развитие адекватной самооценки у учащихся [7, с. 335]. Итоговая оценка в свою очередь закрепляет установленный уровень достижений обучающегося и не подразумевает обратной взаимосвязи от педагога. Но, если по результатам государственных экзаменов и защит ВКР выпускающей кафедрой проводятся семинары с участием работодателей, обратная взаимосвязь осуществляется.

Тенденции формирования высшего образования устанавливают необходимость изменения имеющейся концепции оценочных средств, дополнения ее новейшими методами контроля и оценки и использование возможности в оценке достижений учащихся работодателей. На данном периоде перед преподавателем высшей школы появляется трудность конкретизации и установления параметров и форм контроля и оценки результатов обучения в соответствии с нынешними требованиями.

В заключение хотелось бы выделить, что вопрос контроля и оценки результатов обучения будущих педагогов содержит двусторонний характер, грамотно организованная оценочная деятельность преподавателя увеличивает качество образования в вузе и ориентирована прежде всего в социально-психологическое и профессиональное развитие личности студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Р.Н. Разработка паспорта компетенции: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. [Текст] / Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. // Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высшей школы. – Москва: 2013. - 52 с.
2. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. [Текст] / Звонников В.И., Чельшкова М.Б // Университетская книга - Москва: Логос, 2014. -207 с.
3. Звонников В.И. Измерения и качество образования. [Текст] / Звонников В.И. / - Москва: Логос, 2014. ЦЯЪ: <http://www.litres.ru>
4. Зимняя Н.А. Педагогическая психология. [Текст] / Зимняя Н.А. / - Москва: Логос, 2015. - 385 с.

5. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образ. [Текст] / Звонников В.И., Чельшкова М.Б. - Москва: Академия, 2015. 224 с.
6. Блинов В.И. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практ. пособие [Текст] / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. - Москва: Юрайт, 2014. 315 с.
7. Новиков А. М. Методология образования. [Текст] / Новиков А. М. //Изд. второе. Москва: Эвгес, 2015. 448 с.
8. Опфер Е.В. Мониторинг требований работодателей как средство управления качеством образовательного процесса в вузе [Текст] / Опфер Е.В. // Известия ВГПУ – Москва: Логос, 2013. № 10 (85). С. 89-93.
9. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. [Текст] / Шарипов, Ф.В. – Москва: Логос, 2015. 448 с.
10. Шехонин А.А. Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента. [Текст] / Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш - СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 80 с.

© Махиянова Г. А., 2017

УДК 371

А.М. Миннигалеева, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

Е.Н. Булычев, канд. юрид. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫМ КОНФЛИКТАМ

На сегодняшний день, согласно исследованиям, проведенным Федеральным агентством по национальным отношениям Республика Башкортостан имеет крайне высокий индекс межнациональной нетерпимости по сравнению с показателями других регионов Российской Федерации. Многонациональность как отрицательный фактор в Республике Башкортостан отметили 32% респондентов. Негативное отношение из-за национальности ощущают 13 %, с национальной неприязнью сталкивались более 7,5 % [5]. Данная ситуация демонстрирует следующее: проблема толерантности существует в нашем обществе и требует комплексного подхода в ее решении. Основными причинами столь высоких показателей нетерпимости можно назвать следующие: непринятия нашими гражданами понятия «толерантность», отсутствие четкого понимания границ толерантного поведения, отсутствие эффективных методик, которые способствовали формированию толерантной среды в обществе в целом, и формированию толерантной среды в образовании, формальное отношение к проработке данного направления при воспитательной работе. В связи с этим, предлагается проанализировать международный опыт по формированию толерантной среды. Выделить наиболее приемлемые для нашего региона и страны в целом методики и технологии, отличающиеся эффективностью.

Европейские лидеры прекрасно понимают, что ключевая роль в формировании толерантного общества принадлежит системе образования. При должном подходе, при наличии соответствующих ресурсов, профессиональные педагоги способны сформировать ценностные и поведенческие установки, необходимые для стабилизации нашего многонационального общества. Подробнее рассмотрим международный опыт в формировании толерантной среды. По мнению европейского сообщества, обеспечение равного представительства национальных меньшинств в образовательных

организациях является ключевым для развития этнически ориентированного образования и сохранения национальных меньшинств как этнических общностей [2]. Однако, национальные меньшинства, проживающие в России, юридически попадают под разные режимы, а сами режимы четко неопределенны. Основной закон страны закрепляет в своих статьях понятия «национальные меньшинства», «коренные малочисленные народы», «малочисленные этнические общности». При этом ни в одном нормативном акте не раскрывается содержание, в свою очередь неопределенность понятийного аппарата затрудняет обеспечение прав национальных меньшинств, в том числе в сфере образования [6].

Следующее важнейшее направление - обеспечить двуязычное и многоязычное образование. Достаточно активно билингвальное обучение развито в США, Канаде. Кроме того, такое обучение поддерживается на федеральном уровне. В Канаде билингвизм, т. е. обучение на обоих официальных языках – английском и французском, гарантирован конституцией. Дело в том, что большинство детей иммигрантов не владеют ни одним из официальных языков. В связи с этим, государство вынуждено оказывать содействие в этом вопросе. Поликультурное воспитание находится в центре внимания и педагогов Западной Европы. Данные по Голландии, Франции, Великобритании, и Швеции свидетельствуют, что эти страны принимают меры в духе поликультурного воспитания по нескольким направлениям – это внедрение в образование билингвизма, обучения на родном языке; обращение поликультурного воспитания не только к меньшинствам, но и к ведущему этносу для развития взаимопонимания [1].

В настоящее время билингвальное обучение в Российской Федерации развито слабо. Внедрение билингвального обучения выявило следующие проблемы: недостаточный уровень коммуникативной компетентности преподавателей, отсутствия опыта преподавания спецдисциплин, мнимая дискриминация родного языка и отечественных научных достижений. Для решения проблем необходимы квалифицированно подготовленные кадры широкого профиля, способные осуществлять успешную профессиональную деятельность в условиях межкультурного общения [7].

Третье – использование новых методик в образовании, таких как проектное обучение, обучение в сотрудничестве, взаимное обучение. Формирование толерантности предполагает развитие активной жизненной позиции, развитие которой возможно лишь применяя в обучении активные методы. Данные методы классифицируют на имитационные: игровые (деловые игры, деловое проектирование) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение конкретных ситуаций) и неимитационные (все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях) [4]. В современных реалиях российского образования, преподаватель, использующий активные методы сталкивается с многочисленными проблемами: сложность в организации, проблемы с дисциплиной, большие затраты времени, риски связанные с вероятной потерей содержательной стороны обучения, а также трудности в оценивании работы на занятии.

Четвертое – привлекать представителей меньшинств к педагогической профессии, создание сообществ преподавателей-иммигрантов. На сегодняшний день, одним из критериев престижности образования и конкурентоспособности является не только количество иностранных студентов, но и наличие иностранных преподавателей. Привлечению содействуют вновь разработанные законодательные акты, регулирующие различные аспекты пребывания и трудоустройства, получения гражданства, постановки на миграционный учет. Однако, несмотря на предпринятые меры, предложения по

трудоустройству отвергаются иностранцами, что связано с организационными и страновыми факторами [3].

Проанализировав международный опыт по формированию толерантной образовательной среды, можно резюмировать следующее: в отечественной системе образования прослеживаются тенденции, которые уже активно используются в западных странах, однако при внедрении этих технологий и методов возникают проблемы системного характера, решение которых требует планомерного подхода со стороны государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. Воспитание в России и за рубежом. Просвещение, Москва, 2007. - 105 с.
 2. Желнович О.В. Теоретические основы воспитания толерантности у студентов//Казанский педагогический журнал. – 2007.- С. 106-109.
 3. Меликян А.В., Железов Б. В. Опыт привлечения иностранных высококвалифицированных специалистов в российские вузы //Вестник международных организаций. 2012. №1 (36) - С. 156-170.
 4. Немечкин В.Н. Реализация прав национальных меньшинств в сфере образования у условиях полиэтничности Российской Федерации // Интеграция образования.2007. №2.-С 71-74.
 5. Рахматов Р. Башкирия попала в красную зону межнациональных отношений.URL:
https://proufu.ru/news/novosti/bashkiriya_popala_v_krasnuyu_zonu_mezhnatsionalnykh_otnosheniy/
 6. Скоробогатов А.В. Понятие «национальное меньшинство» в российском законодательстве //Актуальные проблемы экономики и права.2008. №3. - 83 с.
 7. Черняева И.В. Билингвальное обучение как технология: проблем, методы оценки его результатов // Наука сегодня: сборник научных трудов по материалам VII международной научно-практической конференции: в 4 частях. 2015. - С 93-99
- © Булычев Е.Н, Миннигалева А.М.,2017

УДК 37.013.42

А.Т. Мирсяпова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
И.Б. Цилюгина, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

Повышение агрессивности информационной среды вызвало необходимость формирования системы мер профилактики, обеспечивающей устойчивость к воздействию технологий манипулирования сознанием детей и подростков. В связи с возрастающей динамикой интернет-зависимости среди детей и подростков крайне актуальной является профилактика данного вида зависимого поведения.

Цель профилактической работы – предупреждение интернет-зависимости у детей и подростков, оказание им и их семьям квалифицированной консультативной помощи и социальной поддержки, а также проведение организационно-методической работы по данному направлению.

Под социально-педагогической профилактикой понимают систему мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации

развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности [2].

Таким образом, социально-педагогическая профилактика интернет-зависимости детей и подростков характеризуется как система профилактических и воспитательных психолого-педагогических мероприятий, реализуемых в образовательном учреждении, направленных на предупреждение интернет-зависимости у несовершеннолетних, выявление и нивелирование причин, провоцирующих возникновение данного вида зависимости у детей, формирование у них адекватной модели взаимодействия с современными компьютерными технологиями.

Социально-педагогическая работа не заключается в том, чтобы несовершеннолетний больше никогда не включал компьютер. Компьютер может быть полезен в будущем для организации дальнейшего образования. Компьютер, интернет в XXI веке являются необходимостью. Просто во всем необходимо соблюдать меру [1].

Профилактика интернет-зависимости подростков должна в первую очередь задевать такие сферы жизни ребенка как семейное воспитание и образование. От интернет-зависимости можно избавиться, если переключить интерес ребенка на что-либо иное. В первую очередь следует обратить внимание на образ жизни семьи: достаточно ли времени уделяется ребенку, есть ли общие интересы у членов семьи, как часто семья собирается вместе, чтобы выехать на природу, сходить в музей, совместно заняться спортом и т.п. Главное, чтобы отношения ребенка с родителями носили не формальный, а искренний и доброжелательный характер, ведь часто дети с головой уходят в компьютер именно из-за нехватки родительской любви и внимания. Нужно стараться как можно дольше сохранять контакт с ребенком, с самого раннего возраста научиться слушать его незатейливые рассказы, «познакомиться» поближе с его любимыми игрушками, попробовать понять, что ему интересно. Тогда можно будет направлять интерес ребенка [2]. Важно самим родителям проявлять интерес к деятельности, в которую включены дети, и ненавязчиво осуществлять коррекцию поведения.

Часто бывает так, что за кажущейся интернет-зависимостью могут скрываться совсем другие проблемы, такие как неуспешность подростка в реальной жизни, неумение общаться, так называемая социальная неадаптированность. Такой подросток комфортно чувствует себя именно в виртуальной реальности. И тогда, в первую очередь, нужно обращать внимание именно на психологические проблемы подростка [2].

Если же предполагаемая причина интернет-зависимости обнаруживается в сфере общения со сверстниками, необходимо помочь подростку обрести уверенность в себе (наверное, кроме компьютера существуют и другие виды деятельности, в которых он может быть успешным), объяснить ему, что погружение в виртуальный мир – это не выход и не решение проблемы. Родители должны найти способ расширить круг общения подростка. К помощи психолога или социального педагога можно прибегнуть в том случае, если интернет-зависимость подростка затянулась или приобрела слишком серьезный характер [4].

Еще одним методом профилактики интернет-зависимости подростков является личный положительный пример. Важно, чтобы слова взрослого не расходились с делом. Не стоит бояться оказаться в роли ученика собственных детей. Они знают довольно много из того, к чему взрослые самостоятельно не проявят интерес в силу возраста и занятости. Детей просто интересно слушать, если не допускать уничижительного отношения к их уровню восприятия и их уровню осмысления различных жизненных обстоятельств.

Способствовать сближению с подростком помогут совместные занятия программированием, веб-дизайном, компьютерной графикой, анимацией. Кроме того они позволят ему повысить самооценку, раскрыть творческий потенциал, что, несомненно, будет способствовать расширению круга общения за пределами виртуальной реальности. Но для этого желательна помощь заинтересованного взрослого, не просто критикующего и запрещающего, а помогающего.

Одним из правил работы на компьютере является ограничение времени. Подростку необходимо объяснить, что компьютер не право, а привилегия, поэтому обращение с ним подлежит контролю со стороны родителей. Резко запрещать работать на компьютере нельзя, так как этот запрет может спровоцировать протест подростка или даже психический срыв.

Лучшей профилактикой интернет-зависимости среди подростков являются не физические запреты, а разъяснительная работа [3].

Если взрослые сталкиваются с отчужденностью подростка, особенно длительной и усиливающейся, если круг его знакомых сужается, а успеваемость падает, если подросток изменяется внешне и у него появляются признаки нездорового, зависимого влечения ко всему, что связано с компьютером, если он превращается в подростка с потухшим взглядом, взрослым следует задуматься, что изменилось в доме, во взаимоотношениях между членами семьи. Причины могут лежать вне семейного круга. Если и здесь родители не смогут найти однозначного ответа на вопрос о причинах изменений в подростке, то, возможно, придется обратиться вначале к обычному врачу-терапевту (чтобы исключить соматическое заболевание), а потом - к хорошему психологу. Рекомендации психолога будут для подростка значимыми только тогда, когда он будет вызывать симпатию и доверие. В противном случае результата добиться трудно.

Еще одним средством профилактики интернет-зависимости подростков является замещение иными видами времяпрепровождения. Необходимо предложить подростку составить список дел, которыми можно заняться в свободное время. Желательно, чтобы в списке были совместные с родителями занятия. Хорошей заменой может стать спорт, а также всевозможные интеллектуальные и настольные игры. Совместное творчество объединяет детей и родителей и тоже способствует профилактике интернет-зависимости.

Таким образом, процесс профилактики интернет-зависимости подростков основывается на сочетании различных методов и средств воспитания, требующих тщательного отбора содержания и средств, и предполагает комплексную работу педагогов и родителей с подростками. Для того чтобы правильно организовать эту деятельность, необходимо строить работу поэтапно.

Учет обозначенных методических рекомендаций в работе по профилактике интернет-зависимости подростков будет способствовать правильной организации процесса воспитания, формированию гармонично развитой личности.

Для того чтобы предупредить данный вид зависимости, недостаточно направить профилактику на выявление негативных сторон, так как она не устраняет причины, порождающие психологическую и личностную деградацию, и не препятствует возвращению детей и подростков в мир виртуального общения, избегая реального.

Именно поэтому стратегическим приоритетом социально-педагогической профилактики следует рассматривать создание системы позитивной профилактики, которая ориентируется не на патологию, не на проблему и её последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал психологического, физического и социального здоровья, освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку ребенка, помощь в реализации его собственного жизненного предназначения.

Повышение социально-педагогических компетенций всех участников образовательного процесса в вопросе необходимости проведения профилактических мер по предотвращению возникновения интернет-зависимости среди детей и подростков позволит в значительной степени минимизировать уровень рисков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением [Текст]: учеб.-метод. пособие/ М.И. Рожков [и др.]; под ред. М.И. Рожкова. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239с.
2. Гиркин, И.В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий [Текст] / И.В. Гиркин // Информационные технологии. – 1998. - №6. – С. 44.
3. Обжорин, А.М. Профилактика компьютерной и интернет-зависимости в современной школе [Текст] / А.М. Обжорин // Научно-теоретический журнал. – 2011. - №1 (6). – С. 79 – 84.
4. Юрьева, Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: моногр. [Текст] / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

©Мирсяяпова А.Т., Цилюгина И.Б., 2017

УДК 373.2.018.523

И.В. Мокроусова, *заведующая
МБДОУ д/с № 15 «Мачок»
комбинированного вида
городского округа г. Кумертау,
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

РОЛЬ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА В СЕЛЬСКОМ ДЕТСКОМ САДУ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

Сегодня у родителей с любым образованием много вопросов о том, как воспитывать ребёнка. Сложности родителей в воспитании детей дошкольного возраста связаны с недостаточной психолого-педагогической компетентностью. Существует много пособий по вопросам развития и воспитания дошкольников, но, не смотря на это, они не могут решить проблемы семьи, требующей индивидуального подхода. Поэтому консультативная помощь специалистов необходима семьям. Особенно помощь нужна детям, которые не посещают детский сад, а также их родителям. Более компетентны в этом специалисты дошкольных образовательных учреждений. Возникает необходимость разъяснять родителям значимость, уникальность и самоценность периода дошкольного детства.

Консультационный центр в современной отечественной педагогике считается как достаточно новое и относительно многообразное явление. Консультационный центр, создается в сельском детском саду для оказания методической, диагностической, психолого-педагогической помощи тем родителям, которые избрали для своих детей семейное воспитание и желающие получить консультацию по вопросам воспитания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования поставлена задача по организации образовательных отношений «на основе духовно-нравственных ценностей и правил поведения в интересах человека, семьи, общества». Образовательная программа детского сада должна способствовать «морально-нравственному развитию личности ребенка».

Приоритет нравственного воспитания провозглашен в сфере государственной политики России на ближайшие годы, поскольку нравственные начала в социальной и

государственной сфере взаимодействия людей являются фундаментом гуманизма в обществе. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» обращается внимание на то, что ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации является «обеспечение духовно-нравственного воспитания, приобщение подрастающего поколения к духовным ценностям».

Таким образом, в настоящее время основной целью дошкольного воспитания является целостное духовно-нравственное развитие личности ребенка. Исходя из цели, формулируются задачи:

- формировать способность к духовному развитию, реализации творческого потенциала в предметно-продуктивной, учебно-игровой деятельности на основе нравственных установок и моральных норм;
- воспитать у детей чувство почтения бережного отношения к окружающему миру и любви к родителям и другим людям;
- воспитывать детей в духе этнических духовных и национальных традиций;
- развитие способности к преодолению трудностей, трудолюбия, настойчивости в достижении результата и целеустремленности;
- развитие познавательной любознательности, активности, эмоциональной отзывчивости, сопереживания другим людям и доброжелательности.

Исходя из этого, одной из задач консультационного центра является развитие нравственного воспитания детей.

Содержанием нравственного воспитания является формирование таких нравственных качеств дошкольника, как: дружеские отношения со сверстниками, уважение к старшим, добиваться действенного проявления гуманных чувств и отношений, их общественной направленности, умение соответственно отзываться на горе и радость других людей.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания заключается в том, что в современном мире живет и развивается маленький человек, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, а также негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на еще только формирующуюся сферу нравственности, на чувства ребенка и неокрепший интеллект.

Первое упоминание о нравственности как учении мы находим в трудах древних философов: Конфуций, Пифагор, Сократ, Эпикур, Соломон, Демокрит, Платон, Аристотель и Квинтилиан и др. Так, Конфуций (551-479 гг. до н. э.) рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенные факторы человеческого бытия, неперемные условия благополучия. Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой.

Из педагогов-классиков прошлого, наиболее полно характеризовал роль нравственного воспитания в развитии ребенка К.Д. Ушинский, по убеждению которого, «воспитание нравственности составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума». По мнению В.А. Сухомлинского, суть процесса нравственного воспитания состоит в том, чтобы «нравственные идеи стали достоянием каждого ребенка и превратились в нормы и правила поведения». Основным содержанием нравственного воспитания В.А. Сухомлинский считал формирование гуманизма, гражданственности, ответственности, трудолюбия, благородства и умения управлять собой.

На всем протяжении жизни происходит нравственное воспитание детей. Определяющее значение в становлении нравственности ребенка играет среда, где он развивается и растет. Становление личности ребенка происходит изначально в семье.

Ведь семья – это маленький коллектив, в котором дети учатся искусству жить среди людей, любить их, ощущая на себе и проявляя к другим внимание и доброе отношение.

Овладение нравственными представлениями – очень длительный и сложный процесс. «Расширение жизненного опыта ребенка приводит, с одной стороны, к углублению и дифференцировке нравственных представлений, с другой – к их обобщению, приближению к элементарным нравственным понятиям (о дружбе, об уважении к старшим, о любви к родине и т.п.). Формирующиеся нравственные представления начинают играть регулирующую функцию в поведении детей, их взаимоотношениях с окружающими людьми».

Институтом первичной социализации является семья. Детский сад входит в систему формального или опосредованного, окружения ребенка и представляет собой институт вторичной социализации. Такие этапы процесса социализации между собой тесно связаны.

С детьми, которые посещают детский сад, работа по нравственному воспитанию проводится, а те дети, родители которых выбрали семейное воспитание, должны посещать консультационный центр в условиях сельского детского сада. Так как духовно-нравственное развитие и воспитание детей дошкольного возраста является первостепенной задачей современной образовательной системы, и представляет собой важный компонент всего дальнейшего образования. Такой возраст является важным этапом в жизни ребенка. В этот период осуществляется развитие разнообразных форм познания действительности: образного мышления, воображения, восприятия, появляется готовность к овладению разнообразными знаниями об окружающем мире. У дошкольника формируются главные представления о доступных его пониманию конкретных фактах общественной жизни и поэтому с этого возраста необходимо начинать духовно-нравственное воспитание. Именно в консультационном центре сельского детского сада дети, не посещающие дошкольное учреждение, получают помощь и воспитание и в обучении.

Духовно-нравственное воспитание в дошкольном возрасте – процесс долговременный, предполагающий внутреннее изменение каждого участника, который может найти отражение не здесь и сейчас, а гораздо позднее. Главный ожидаемый результат заключается в усвоении ребенком вечных человеческих ценностей: милосердия, сострадания, правдолюбия; в стремлении его к добру и неприятию зла.

В консультационном центре сельского детского сада специалисты, работая с детьми, активно используют разнообразные формы и методы проведения занятий:

- словесно-образный: чтение литературных произведений; беседы с элементами диалога; рассказы; проведение викторин, тематических вечеров;
- наглядно-действенный: рассматривание иллюстраций;
- практический: игры; изготовление с детьми наглядных пособий для занятий.

При организации деятельности консультационного центра, используются и другие методы:

- объяснительно - иллюстративный;
- частично-поисковый;
- исследовательский.

Очень важно интегрировать содержание духовно-нравственного воспитания в различных видах дошкольной деятельности:

- игровая: пальчиковые игры, дидактические, конструктивные, словесные, подвижные, сюжетно-ролевые;
- продуктивная деятельность: изготовление поделок для родных и именинников, к праздникам, рисунки по мотивам художественных произведений;

- театрализованная деятельность: позволяющую воплотить нравственные чувства в смоделированных ситуациях «Как бы ты поступил?», «Давай помиримся» и др.

- музыкально-художественная деятельность: углубляющую знания детей в области духовной, классической музыки расширяющую кругозор по изобразительному искусству.

Также рекомендуются следующие формы работы:

- занятия по познавательному развитию на тему духовно-нравственного воспитания детей;

- беседы, дискуссии;

- слушание классической, духовной музыки;

- чтение художественной литературы по духовно-нравственной тематике;

- посещение музея;

- выставки фотоматериалов, семейных стенгазет;

- просмотр слайд-фильмов.

Эффективным методом является этическая беседа для уточнения и систематизации нравственных представлений дошкольников. Содержание этических бесед составляют ситуации, которые описаны в художественном произведении, или подлинно жизненные ситуации, поведение окружающих людей и самих детей. В ходе таких бесед педагог или сами дети дают характеристику фактам и поступкам нравственного характера. Подобные характеристики формируют у детей объективность в оценке событий, помогают ориентироваться в той или иной ситуации и поступать в соответствии с правилами нравственного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акчулпанова А.А. Воспитание гуманности у старшекласников средствами башкирской народной педагогики на уроках родной литературы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Акчулпанова Альфия Ануровна. – Уфа, 2005. – 243 с.

2. Богданова О.С., Катаева Л.И. О нравственном воспитании детей [Текст] / О.С. Богданова, Л.И. Катаева. – Москва: Просвещение, 2013. – 213 с.

3. Ветлугина Н.А. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду [Текст] / Н.А. Ветлугина. – Москва.: Айрис-Пресс, 2011. – 204 с.

4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. Академ. Образования. М.: Просвещения, 2009. – 00 с. (Стандарты второго поколения).

5. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 10.07.1992 № 3266–1 (ред. от 29.12.2013 № 273) // URL: <http://www.rg.ru/1992/07/31/obrazovanie-dok.htm>

6. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание [Текст] / С.А. Козлова. – 2006. – № 9. – С. 25–27.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – Москва: Мир словарей и энциклопедий, 2012. – 826 с.

8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Москва: Академия, 2014. – 362 с.

9. Ушинский К.Д. Избранное [Текст] / К.Д. Ушинский. – Москва: Владос, 2009. – 465 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

© Мокроусова И.В., 2017

**ЗНАЧЕНИЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЦЕННОСТЯМИ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЯПОНИИ В РАМКАХ ПРЕДМЕТА
«МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»**

В современной России общеобразовательные школы находятся на этапе модернизации и обновления содержания образования. Поэтому сегодня, как никогда, уместна и своевременна трактовка цели школьного художественного образования, появившаяся в гуманистических концепциях середины прошлого века, сводящаяся в целом к формированию художественной культуры школьников как части их духовной культуры.

Специфика искусства как особого явления культуры обусловила появление в структуре школьного образования образовательной области «Искусство», которая представлена тремя дисциплинами: музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура. Данные предметы выделены в самостоятельную образовательную область, что свидетельствует об официальном признании их специфической роли в образовании школьников.

Уроки мировой художественной культуры выполняют, роль эстетического воспитания в развитии личности, в ее всестороннем формировании. И эту роль трудно переоценить. Уже в древности пробивала себе дорогу мысль об элементах эстетики и красоты в жизни и деятельности человека. Постигая культуру другой страны, особенно культуру художественную, можно понять и ощутить своеобразие и особенности каждой из них, лучше понять свою собственную культуру и самих себя.

Культура Японии - это другие отношения, другие нравы, другая культура, другая жизнь. Культура Японии держится на традициях и бережном к ним отношении. Предки – это святое, им должно поклоняться, чтить их память и стараться вести себя таким образом, чтобы не осквернить свой род и память усопших. Здесь уникально все – города, язык, культура. На культуру значительное влияние оказало обособленное региональное размещение страны, климатические и географические особенности, а также природные явления (тайфуны и частые землетрясения). Это выразилось в необыкновенном отношении населения к природе как к живому существу. Особенностью национального характера японца является умение восхищаться текущей красотой Вселенной, которое выражается во многих типах искусства страны [1, с. 145].

Художественная культура Японии великолепна. Она была сформирована под влиянием религиозных верований: синтоизма, буддизма и конфуцианства. Эти же направления повлияли и на дальнейшее ее развитие. Синтоизм уходит корнями в древние времена. Буддизм же, хоть и появился до нашей эры, начал распространяться лишь с пятого века. Хейанская пора (8-12-й вв.) считается золотой эпохой государственности Японии. В тот же период живописная культура этой страны достигла своей наивысшей точки.

Образ художественной культуры Японии воплощён в уникальном стихосложении, которое называется хайку (хокку). В этой стране также весьма развито искусство каллиграфии, которое, согласно преданиям, возникло из небесных божественных образов. Именно они вдохнули жизнь в письменность, поэтому население трепетно относится к каждому знаку в правописании. Есть версия, что японскую культуру подарили именно иероглифы, так как из них появились образы, окружающие начертанное. Немного позднее начало соблюдаться прочное соединение элементов

живописи и стихотворения в одном произведении. Если изучить японский свиток, можно обнаружить, что в труде содержится два вида символов. Это знаки письменности – печати, стихи, колофены, а также живописные символы.

Художественная культура средневековой Японии изучена многими специалистами. Огромную роль в её становлении сыграла живопись кайга, что по-японски означает рисунок или картину. Это искусство расценивается как самый старейший вид живописи государства, который определяется огромным числом решений и форм. В нём особое место занимает природа, которая определяет священное начало. Разделение росписи на суми-э и ямато-э существует с десятого века. Первый стиль развился ближе к четырнадцатому веку. Он является некоей монохромной акварелью. Ямато-э – это свёрнутые горизонтально свитки, которые обычно применялись в оформлении произведений литературы. Немного позднее, в 17-м веке, в стране появилась печать на дощечках – укиё-э. Мастера изображали пейзажи, гейш, известных актёров театра Кабуки. Подобный вид живописи в 18-м веке оказал сильное влияние на искусство Европы. Появившееся веяние наименовали «японизмом». В средние века культура Японии вышла за границы страны – её стали использовать в дизайне стильных и модных интерьеров всего мира [5, с. 211].

Постижение гармонии с природой можно увидеть в каждом её сегменте. Что собой представляет современная японская каллиграфия? Её называют сёдо («путь извещений»). Каллиграфия, как и письмо, в школах Японии является обязательной дисциплиной. Учёные выяснили, что туда это искусство пришло одновременно с китайской письменностью. Кстати, в древности о культуре человека судили по его уровню владения каллиграфией. Сегодня существует большое число стилей написания, а развивают их буддистские монахи.

На протяжении многих столетий Япония развивалась по своим особым законам. То, что принято называть традиционной японской культурой, сформировалось под мощным китайским влиянием. Однако, представления о том, что культура японцев и китайцев одинакова, ошибочны. Их традиции и особенности национального духа противоположны. Японцы за 10 тысяч лет до н.э. пришли на остров и начали строить государство по собственным законам. Затем они подверглись влиянию соседей. На формирование традиционной японской культуры также наложил отпечаток буддизм - представление государства об идеале личности, ценность которой признается всевышним. Смирность духа сопровождает японцев во всем, будь то семья, работа, личные отношения. Отсюда исходит формула счастья, в которой количество исполненных желаний делится на их общее число. Чтобы достичь баланса, необходимо увеличить рост исполненных желаний за счет уменьшения количества всех желаний.

Говоря о значении ознакомления учащихся с ценностями культуры Японии в рамках предмета мировая художественная культура, необходимо подчеркнуть что, художественная культура Японии как одна из старейших и богатейших культур мира является благодатной почвой для обучения детей принятию ценностей предоставляемых другими культурами. Культурные традиции Японии могут оказаться весьма эффективными в силу своей эстетической привлекательности и отличия от культурных принципов, например, России, для воспитания в среде современной массовой школы.

Япония стала очень популярна в России и много наших соотечественников стремится увидеть эту страну своими глазами, и детям, несомненно, будет интересно изучать культуру страны на уроках. Это поможет им адаптироваться в современном многополярном мире, выработать свою собственную шкалу ценностей в которой будет место принятию других людей и других культур.

В целом, нужно сказать, что в Японии эффективность воздействия культуры обусловлена присущим ей механизмом заимствования универсальным принципом, суть которого состоит в том, что приращение чужих культурных ценностей происходит на основе существующих культурных традиций, но ни в коем случае не отрицая их.

Важно не просто изучить учащимся другую культуру, но и увидеть в ней именно другую, а не чужую и не враждебную. Также необходим диалог между культурами. Таким образом, изучение и постижение истории мировой художественной культуры, многообразия культуры современной, культур разных стран, народов становится основой для формирования человеческой общности, саморазвития каждой личности, необходимой для решения глобальных проблем современности на путях устойчивого развития цивилизации, без чего невозможно объединение людей в планетарное целое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродский, В.Е. Японское классическое искусство [Текст] / В.Е. Бродский. – Москва: Наука, 1969. – 284 с.
2. Воробьев, М.В. Япония в III- VII веках: этнос, общество, культура и окружающий мир [Текст] / М.В. Воробьев. – Москва: Наука, 1980. – 344 с.
3. Главева, Д.Г. Традиционная японская культура: специфика мировосприятия [Текст] / Д.Г. Главева. – Москва: Наука, 2003. – 245 с.
4. Завадская, Е.А. Японское искусство книги [Текст] / Е.А. Завадская. – Москва: Согласие, 1986. – 290 с.
5. Николаева, Н.С. Искусство Японии [Текст] / Н.С. Николаева. - Москва: Согласие, 2000. – 345 с.
6. Байрон, Г.И. Религиозные традиции мира [Текст] / Г.И. Байрон. - Москва: Конпресс, 1996. – 640 с.

© Садыкова Л.Р., Насибуллина А.М., 2017

*Э.Д. Низамутдинова, студент
БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа*

*Е.Р. Мустаева, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа*

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОМОТОРНОГО СТАТУСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

Проблема заикания занимает уже умы не одного поколения людей и её можно считать одной из самых древнейших в истории развития учения о расстройствах речи. В литературе прошлого встречались весьма разнообразные толкования механизмов заикания. Это объясняется и уровнем развития науки, и позициями, с которых разные авторы подходили и подходят к изучению этого речевого расстройства. Заикание – один из наиболее тяжёлых дефектов речи.

Оно трудно устранимо, травмирует психику ребёнка, тормозит правильный ход его воспитания, мешает речевому общению, затрудняет взаимоотношения с окружающими, особенно в детском коллективе.

В настоящее время считается общепризнанным, что устранять заикание нужно сразу же, как только оно возникнет. Чем больше времени проходит с момента начала заикания, тем чаще оно переходит в тяжёлый, стойкий дефект и влечёт за собой изменения в психике ребёнка. Кроме того, заикание лишает ребёнка нормальных условий общения и часто препятствует его успешной учёбе. Поэтому данный дефект важно устранить ещё до поступления ребёнка в школу. Необходимо воздействовать на речь заикающегося, и на его личность и в целом.

Таким образом, изучение причин заикания, особенностей проявления его симптоматики, в частности специфики развития психомоторных функций у дошкольников, является актуальным для своевременного определения эффективных методов и приемов его коррекции.

Основным симптомом заикания являются судороги в процессе речевой деятельности, т. е. когда ребенок говорит. Обычно судорога наступает внезапно, среди свободной, правильной речи, и мгновенно приостанавливает членораздельные движения или нарушает их чистоту и целостность. Ее продолжительность бывает недолгой, она измеряется только секундами. Чаще всего судороги появляются в начале слова или даже фразы. Судороги бывают двух видов: клонические и тонические.

Различное понимание его сущности обусловлено уровнем развития науки и позиций, с которых авторы подходили и подходят к изучению этого речевого расстройства. До настоящего времени причины и механизмы развития заикания остаются предметом дискуссий специалистов различного профиля - логопедов, невропатологов, психологов и др.

Течение заикания и его проявления во многом зависят от особенностей психофизического состояния ребенка и его личности. С появлением заикания несформированность моторики проявляется резче и еще более усугубляется. Однако в силу процесса развития, имеющего всегда и положительные, и отрицательные стороны, а также в связи с огромными потенциальными, возможностями детского организма. Уже в раннем возрасте обнаруживается задержка динамической стороны речи. Темп, ритм и плавность речи при заикании нарушаются вынужденными и внезапными перерывами ее течения. Причиной этих остановок являются судороги в той или иной части периферического речевого аппарата: в дыхательной, голосовой или артикуляционной.

В связи с этим нами было организовано экспериментальное исследование по изучению психомоторного статуса дошкольников с заиканием. Его целью стало выявление особенностей развития психомоторных функций у дошкольников с заиканием.

Эксперимент проводился по следующим направлениям:

1. Изучение медико-педагогической документации.
2. Исследование общей моторики.
3. Исследование артикуляционной моторики.
4. Исследование ритмической организации речи.

На первом этапе исследования проводился отбор детей в экспериментальную группу; изучались медицинские документы, результаты логопедического обследования и протоколы ПМПК. На втором этапе проводится констатирующий эксперимент и сравнение результатов детей с развитием детей в норме. Обследование осуществлялось с учетом методических рекомендаций ряда авторов: исследование речевого статуса по Т.И. Пашуковой, А.И. Допира, Г.В. Дьяконова; изучение общей моторики дошкольников с заиканием по Н.П. Вайзмана; определение статической и динамической координации движений, скорости движений по Н.А. Бернштейну. На третьем этапе осуществляется анализ и интерпретация результатов исследования.

Анализ анамнеза показал, что у половины детей из обследуемой группы отмечалась патология внутриутробного развития и родовой деятельности (у двух детей зафиксирована наследственная отягощенность речевой патологии). По состоянию здоровья была выявлена общая соматическая ослабленность почти у всех детей экспериментальной группы. Сроки возникновения заикание детей данной группы колеблются от двух до шести лет, в большинстве случаев родители не связывают появление заикания с каким-либо событием, произошедшим в жизни ребенком. Раннее

речевое и моторное развитие всех детей в основном проходило без отклонений от нормы.

Результаты обследования моторных функций показали, что практически у всех детей движения недостаточно координированы, они испытывают сложности переключения с одного движения на другое как в общей, так и в артикуляционной моторике. Так же отмечалась повышенная утомляемость, отсутствие точности и недостаточный объем движений.

У большинства детей группы в процессе речи наблюдалось большое количество речевых запинок тонического и клонического характера, двигательных и психологических уловок, сопутствующих движений (покусывание губы, различные движения рук, пальцев, втягивание щёк, движение нижней челюстью, перекачивание слюны во рту, постукивание по столу пальцами и т.п.).

Анализ результатов обследования просодической стороны речи выявил, что при волнении и попытках к речи у всех детей отмечается ускорение темпа речи, нарушение ее ритма, несоблюдение пауз. Усложнение речевого материала и спонтанное общение с окружающими приводили к ускоренному речевому выдоху, частым дополнительным вдохам, в связи с чем нарушались плавность речи, ее интонационная выразительность. Практически у всех детей голос к концу беседы становился слабым, немодулированным.

Обобщая материалы констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы:

- для эффективности коррекционной работы с заикающимися детьми необходимо правильно организовать обследование и определить его направления;
- подобрать эффективные методики обследования психомоторики детей дошкольного возраста с заиканием,
- сопоставить данные обследования заикающихся детей дошкольного возраста с сопутствующей симптоматикой компенсаторных движений, зависимостью заикания от эмоционально-значимых ситуаций.

Анализ теоретико-методологической и методической литературы, проведенное исследование и обобщение его результатов определяет необходимость реализации комплексного медико-психолого-педагогического воздействия в ходе преодоления симптоматики заикания у дошкольников, укрепления их эмоционально-волевой сферы, воспитания уверенности в себя и в своей способности говорить плавно и правильно. Чему в свою очередь способствуют особые условия: индивидуальная психотерапия и логотерапия, работа с родителями и воспитателями по созданию необходимого микроклимата дома и в детском саду, оптимизация режимных моментов.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева. – М.: Академия, 1998. – 160 с.
- 2 Беккер, К.Л. Логопедия / К.Л. Беккер, М.Н. Совак. – М.: Медицина, 1984. – 288 с.
- 3 Белякова, Л.И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л.И. Белякова, Н.Н. Гончарова, Т.Г. Шишкова; под ред. Л.И. Беляковой. – М.: Книголюб, 2004. – 56 с.
- 4 Белякова, Л.И. Логопедия. Заикание. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

5 Валявко, С.М. К вопросу о личностных особенностях заикающихся дошкольников: логопедический аспект / С.М. Валявко // Специальная психология. – 2009. – № 3. – С. 30 – 35.

6 Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов педагогических факультетов высших учебных заведений / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2003. – 483 с.

7 Выгодская, И.Г. Устранение заикания у дошкольников в игре / И.Г. Выгодская, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенская. – М.: Просвещение, 1984. – 175 с.

© Низамутдинова Э.Д., Мустаева Е.Р., 2017.

УДК 371.14

М.И. Никонова, студент

БГПУ им. Акмуллы, г. Уфа

Н.К. Нуриханова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Инновационная деятельность педагога дополнительного образования важная составляющая образовательного процесса. Необходимость постоянного повышения профессионального мастерства актуальна для педагогов всех типов образовательных учреждений, в том числе и педагогов, реализующих дополнительные образовательные программы. От профессионализма педагога дополнительного образования зависит качество образовательного процесса.

Необходимость инновационной направленности педагогической деятельности в современном образовательном пространстве определяется рядом обстоятельств: происходящими социально-экономическими преобразованиями, которые обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методики и технологии организации образовательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности педагогов выступает средством обновления образовательной политики; усилением гуманитаризации содержания образования, непрерывным изменением объема, состава учебных дисциплин; введением новых учебных предметов, требующих постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания, актуализируются задачи роста профессионального мастерства педагогов; изменением характера отношений педагогов к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания образовательного процесса педагог был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, пособий, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Сейчас инновационная деятельность в образовании приобретает избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в деятельности руководителей педагогических коллективов, методических служб учебных заведений становится анализ и оценка вводимых преподавателями педагогических инноваций, создание необходимых условий для их успешной разработки и применения; вхождением образовательных организаций в рыночные отношения, которые формируют реальную ситуацию их конкурентоспособности [1].

В педагогике понятие «инновационная деятельность» - целенаправленная деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения образовательного процесса с целью достижения более

высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики.

Как педагогическая категория этот термин относительно молод, и в этом одна из причин того, что существуют разные подходы к определению данного понятия. Современный словарь по педагогике так трактует этот термин: «Педагогическая инновация - нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности» [7].

М.В. Кларин, например, в понятие «инновация» вкладывает следующий смысл: «Инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан» [3, с.125].

Инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала педагога дополнительного образования. Поэтому есть необходимость рассмотреть эту категорию. Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами: творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное - проектировать и моделировать их в практических формах; открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления; культурно-эстетическая развитость и образованность; готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов; развитое инновационное сознание.

Под готовностью педагога дополнительного образования к инновационной деятельности принято понимать сформированность необходимых для этой деятельности личностных (большая работоспособность, умение выдерживать действие сильных раздражителей, высокий эмоциональный статус, готовность к творчеству) и специальных качеств. Основными этапами готовности педагога УДО к инновационной деятельности можно выделить: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивный [5].

Инновационная деятельность педагога дополнительного образования имеет свою специфику. Она предполагает наличие определенной степени свободы действий у соответствующих субъектов. В силу специфики новаторской, поисковой работы она осуществляется очень часто на ощупь, за пределами существующего опыта и лишь частично может регулироваться и контролироваться действующими институтами. Поэтому общество вынуждено доверять исследователю, новатору, полагая, что в процессе свободного поиска истины, новых решений и способов реализации стоящих перед обществом задач он не предпримет действий, способных в дальнейшем нанести ущерб интересам общества. Следовательно, свобода творчества должна сопрягаться с высочайшей личной ответственностью субъекта инновационного поиска. Поэтому необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности педагога УДО являются умения принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры, разрабатывать и внедрять инновации в образовательный процесс.

Основные инновации по их принадлежности к образовательному процессу УДО связаны: с переходом к деятельностной парадигме образования, внедрением компетентностного подхода в образовании, так как традиционный знаниевый подход, ориентированный на достигнутый уровень развития наук и технологий, принципиально не отвечает требованиям динамично развивающегося общества (содержание образования); организацией образовательного процесса и внедрением новых

образовательных технологий, являющихся ведущим фактором развития инновационного учебного процесса (методики, технологии, методы и средства обучения); профилизацией и специализацией общего образования, которые позволяют формировать глобальную систему открытого, гибкого, индивидуализированного, непрерывного образования человека в течение всей его жизни (организационные формы образования); профессионализацией управленческой деятельности как одним из условий успешности и эффективности инновационных процессов в образовании (управление ОО).

В зависимости от концептуальных положений обновления и содержания образования инновационные процессы можно разделить на методико-ориентированные и проблемно ориентированные.

В основе методико-ориентированных инновационных процессов лежат реализации той или иной образовательной технологии и методики. Например, педагог УДО при организации образовательного процесса может активно применять современные информационные технологии; принципы интеграции содержания образования; развивающее обучение; дифференцированное обучение; проектное обучение; проблемное обучение; программированное обучение; модульное обучение.

В рамках методико-ориентированных педагогических технологий обязательным условием профессиональной практической деятельности, подготовленности, компетентности и педагогического мастерства педагога должны стать следующие подходы к современной организации обучения в системе дополнительного образования: личностно-ориентированный подход. Для достижения личностного роста учащихся используется стратегия сотрудничества, помощи, понимания, уважения и поддержки при выборе методов и средств работы; сущностный подход отражается во взаимодействии педагога дополнительного образования в направлении развития способностей учащихся на основе формирования сущностных системных знаний при установлении междисциплинарных связей; операционно-деятельностный подход основывается на ключевых позициях государственных образовательных стандартов.

Перечисленные современные образовательные технологии соответствуют требованиям и положениям концепции образования, в том числе и в учреждениях дополнительного образования. Проблемно ориентированные инновационные процессы, как это и определено названием, направлены на решение определенных задач, связанных с формированием конкурентоспособной личности в современном образовательном пространстве.

Одной из самых актуальных проблем современного образования является воспитание «социальной конкурентоспособности». Это понятие включает в себя профессиональную устойчивость, способность к повышению квалификации, социальную мобильность личности, заключающуюся в ее обучаемости, восприимчивости к инновациям, способности к перемене профессиональной среды деятельности, готовности перехода в более престижную область труда, повышению социального статуса и уровня образования и т. д.

Формирование конкурентоспособного специалиста в современном образовательном пространстве возможно только при внедрении и включении в образовательный процесс проблемно и методико-ориентированных инноваций, отвечающих положениям общих инновационных процессов, отраженных в программах и концепциях.

Таким образом, инновационную деятельность педагога дополнительного образования можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности. Ценность инновационной деятельности для личности связана с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с

творчеством. Трудности, возникающие в процессе инновационной деятельности, предстают перед личностью как перспектива возможности их разрешения своими силами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова, Н.Я. Сопровождение инновационной деятельности педагогов [Текст] / Н.Я.Борисова // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2010. – № 8. – С. 16 – 21.
2. Гуров, В. Инновационная деятельность педагога [Текст] / Дополнительное образование и воспитание. - 2008. - N 2. - С. 9-14.
3. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. [Текст] / М.В. Кларин. – Москва, 1997. – 223с.
4. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. [Текст] / М., 1995.
5. Нуриханова, Н.К., Султанова, Л.Ф. Реализация ФГОС школьного образования: научно-исследовательская компетентность учителя современной школы [Текст] / Педагогический журнал Башкортостана. – 2017. – №2. – С.86-92.
6. Слостенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – Москва, 1997. – 224с.
7. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2001. – 928с.
8. Солодухина, О.А. Классификация инновационных процессов в образовании [Текст] / О.А. Солодухина // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 10. – С. 12 – 13.

© Нуриханова Н.К, Никонова М.И. 2017

УДК 377

И.В. Нуйкин, директор
А. В. Арефьев, зам. директора
А. Н. Павлова, канд. техн. наук, преподаватель
*Уфимский колледж радиоэлектроники,
телекоммуникаций и безопасности, г. Уфа*

РОЛЬ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ СПО В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЙ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОТРАСЛЕВЫХ КЛАСТЕРОВ

Кластерное развитие приобретает особое значение в контексте организации инновационной деятельности и модернизации промышленности и системы образования Российской Федерации. Кластеры предназначены для организации устойчивого взаимодействия их элементов, как по вертикали, так и по горизонтали. Кластер образован крупными предприятиями региона, а также научными и учебными заведениями, технопарками, что позволяет формировать и учитывать потребности рынка труда каждой отрасли экономики, том числе определять потребность в подготовке новых молодых специалистов, так и в возможности переподготовки и повышения квалификации имеющихся (при организации учебного процесса.) Таким образом, может быть достигнуто соответствие количества и квалификации выпускников, их знаний, умений и навыков требованиям работодателей с учетом специфики развития отдельного региона, интегрированного в стратегию развития Российской Федерации в целом.

Учебные заведения готовят специалистов разного уровня для предприятий кластера, при этом особое место занимает подготовка кадров, имеющих среднее профессиональное образование. Это обусловлено тем, что специалисты данного уровня обладают глубокими практико-ориентированными знаниями в области

профессиональной деятельности и являются специалистами среднего звена, потребность в которых в настоящее время возрастает, особенно в отраслях реального сектора экономики. Среднее профессиональное образование ориентировано на формирование преимущественно технических и технологических знаний на основе требуемых для этого фундаментальных, естественнонаучных знаний, дополненных гуманитарными и экономическими знаниями.

При формировании потребности в новых кадрах, имеющих среднее профессиональное образование, путем ежегодного определения контрольных цифр приема для поступления на соответствующие направления подготовки учитывается заказ предприятий-партнеров, находящихся в соответствующем кластере. При этом формируется также количество мест для прохождения производственной и преддипломной практик студентов различных курсов, требования к оборудованию, применяемому при оснащении учебно-производственных лабораторий, кабинетов, учебных полигонов.

Учреждения среднего профессионального образования обеспечивают также подготовку, переподготовку, повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование уже работающим в штате сотрудникам организаций, входящих в состав кластера с выдачей соответствующих документов установленного образца, подтверждающих их квалификацию.

Уфимский колледж радиоэлектроники, телекоммуникаций и безопасности входит в состав трех кластеров, расположенных на территории Республики Башкортостан, а именно: радиоэлектронный, машиностроительный и инновационный. Участниками радиоэлектронного кластера являются ведущие предприятия – акционерные общества «УППО», «Технодинамика УАПО», НИИ «Солитон», УЗ «Промсвязь», НПП «Полигон», «БЭТО», БПО «Прогресс», УЗМ «Магнетрон», ООО «ЧИП», Торгово-промышленная палата Республики Башкортостан, «УГАТУ», Технопарк «Башкортостан» и другими. Кластер создан «в целях кооперации производителей телекоммуникационного оборудования, аппаратуры связи, радиоэлектронного оборудования и микроэлектронных компонентов, расположенных на территории Республики Башкортостан». При создании машиностроительного кластера рассмотрены предприятия, входящие в машиностроительный комплекс республики. Среди ведущих – это ПАО «УМПО», АО «Технодинамика УАПО», ПАО «Нефтекамский автозавод», АО «Башкирский троллейбусный завод», ФГУП «Кумертауское авиационное производственное предприятие», АО «МК «Витязь», ПАО «Туймазинский завод автобетоновозов» и другие.

Потенциальными работодателями, а, соответственно, и предприятиями, формирующими качественную и количественную потребность в кадрах соответствующего профиля, являются предприятия Республики Башкортостан сферы информационных технологий, машиностроения, государственной безопасности, оборонной промышленности, отрасли связи и телекоммуникаций, электроники и других. Предприятия-партнеры, включая предприятия, входящие в соответствующий кластер, являются провайдерами телекоммуникационных услуг, предоставляют закрытые и открытые каналы передачи данных, занимаются строительством защищенных объектов связи, созданием телекоммуникационных сетей, проводят монтажные и пусконаладочные работы телекоммуникационных комплексов, а также техническое обслуживание систем связи, реализуют внедрение и сопровождения информационных систем автоматизированного управления, а также занимаются разработкой, внедрением, поставкой, настройкой и сопровождением программного обеспечения.

Поддержка и взаимовыгодное сотрудничество осуществляется социальными партнерами и потенциальными работодателями, в том числе входящими в радиоэлектронный, машиностроительный и инновационный кластеры, участвующими в проектировании профессиональных образовательных программ, в формировании комплекса лабораторно-технических средств обучения, в предоставлении баз практик для студентов колледжа, в работе Государственных экзаменационных комиссий, а также при организации площадки для проведения чемпионатов «Молодые профессионалы» Ворлдскиллс, центра оценки квалификации.

Подготовка кадров проводится по современным специальностям, соответствующим предъявляемым высоким требованиям к выпускникам, а именно: 10.02.02 Информационная безопасность телекоммуникационных систем, 11.02.09 Многоканальные телекоммуникационные системы, 11.02.11 Сети связи и системы коммутации, 09.02.01 Компьютерные системы и комплексы, 09.02.03 Программирование в компьютерных системах, 20.02.04 Пожарная безопасность, 15.01.21 Электромонтер охранно-пожарной сигнализации. Особенное значение приобретает подготовка специалистов по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям в соответствии с лучшими стандартами и передовыми технологиями. Освоение данных профессий осуществляется в Уфимском колледже радиоэлектроники, телекоммуникаций и безопасности в рамках следующих специальностей 15.02.10 Мехатроника и мобильная робототехника (по отраслям), 09.02.07 Информационные системы и программирование. В настоящее время ведется работа, и планируются к реализации такие направления подготовки из ТОП-50, как 10.02.04 Обеспечение информационной безопасности телекоммуникационных систем, 11.02.15 Инфокоммуникационные сети и системы связи.

Кооперация с партнерами показала свою эффективность также при подготовке студентов колледжа для участия во Всероссийских олимпиадах профмастерства обучающихся по специальностям СПО, чемпионатах «Молодые профессионалы» WorldSkillsRussia, профессионального мастерства и других соревнованиях студентов, проводимых на различных уровнях. Результатами кооперации являются победители, призеры и участники соревнований в компетенциях «Веб-дизайн», «Графический дизайн», «Видеомонтаж», «Мобильная робототехника 14+», «Предпринимательство», «Спасательные работы». Студенты колледжа в настоящее время готовятся к участию в чемпионатах WSR в компетенциях «Программные решения для бизнеса», «IT-решения для бизнеса на платформе 1С:Предприятие 8».

При этом особое внимание уделяется повышению квалификации преподавательского состава и административного персонала, задействованного в подготовке участников и проведении соревнований, что также невозможно без коллаборации с предприятиями, роль которых заключается в данном случае в совместном формировании практических задач и заданий студентам и предоставлении доступа к опыту практических разработок преподавателям. Кроме того, работа с предприятиями в этом направлении позволяет, с одной стороны, формировать образовательные программы колледжа, поддерживающие компетентностный подход, и, с другой стороны, профессиональные стандарты предприятиям, в соответствии с которыми планируется набор сотрудников.

Взаимодействие с партнерами позволяет динамически формировать банк вакансий, актуальных для предприятий в данном регионе, а именно в Республике Башкортостан, мониторинг которых способствует своевременной адаптации образовательных программ под потребности рынка труда. В ходе сотрудничества предприятий кластера - ведущих предприятий региона в своей отрасли у преподавателей и студентов колледжа старших курсов появляется возможность пройти сертификацию по продуктам и

технологиям, используемых в организации, что существенно повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда и привлекательность учебного заведения для потенциальных абитуриентов и государственных и частных инвесторов.

Немаловажное значение имеет знакомство с корпоративной культурой предприятий-лидеров Республики, входящих в соответствующий кластер. Таким образом, происходит воспитание личностных качеств студентов в контексте работы в команде, саморазвития, самообучения и освоения общекультурных компетенций образовательных программ.

Учитывая изложенное в настоящей статье, возрастает роль учебного заведения среднего профессионального образования в подготовке кадров для предприятий региона, входящих в состав региональных отраслевых кластеров. При этом высокое качество подготовки и конкурентоспособность выпускников на рынке труда может быть достигнуто только в тесном взаимодействии участников кластера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудинов, В.А., Ильина, И.В. Инновационный кластер профессионального образования как основа социокультурного пространства региона [Текст] / В.А. Кудинов, И.В. Ильина // Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. - №4 (32).

© Нуйкин И.В., Арефьев А.В., Павлова А.Н., 2017

УДК 37.013.42

З.В. Нургалеева, магистрант
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа

И.Б. Цилюгина, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РАБОТЫ ГБУ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ЦЕНТР СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ)

В настоящее время институт семьи испытывает кризис, растет число разводов, неполных семей, снижается уровень материального благосостояния населения. Эти факторы могут привести к тому, что в семье назревает кризис, семья становится неблагополучной и нуждается в оказании помощи со стороны. К сожалению, не все родители могут обратиться за помощью специалиста, в большинстве случаев они и не знают, где эту помощь могут получить.

ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям начал свою работу в июле 2008 года. За время работы центра, в нем прошло реабилитацию 940 несовершеннолетних. После проведения анализа жизнеустройства воспитанников, следует отметить, что до 2014 года основной формой жизнеустройства воспитанников Республиканского центра социальной помощи семье и детям был их перевод в детский дом. Это являлось следствием того, что дети помещались в учреждение на позднем этапе семейного неблагополучия, когда ресурсов в семье недостаточно или они отсутствуют полностью. Не смотря на то, что в центре созданы все условия для проживания, обучения и развития ребенка, специалисты не могут компенсировать отсутствие родительской заботы в детском возрасте.

Приоритетное направление деятельности ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям - реализация права каждого ребенка жить и воспитываться в семье, сохранение целостности семьи, восстановление родительских ресурсов. Поэтому чем раньше специалисты центра начнут сопровождение семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации, тем эффективнее будет эта работа, тем более высока вероятность

успешного возвращения ребенка в кровную семью.

При поступлении ребенка в учреждение, специалисты центра разрабатывают индивидуальный план развития и жизнеустройства несовершеннолетнего, где отражается работа каждого специалиста центра. В реабилитационные мероприятия обязательно включается работа с родителями и родственниками несовершеннолетнего.

За время работы специалистами центра накоплен большой опыт работы с детьми из неблагополучных семей и семей группы риска, а также создана современная материально-техническая база для их реабилитации.

В настоящее время ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям - открытое учреждение для родителей и родственников воспитанников. Регулярно сотрудники центра проводят родительские дни, еженедельно проводятся родительские лектории на различные темы, члены семей воспитанников в обязательном порядке привлекаются к мероприятиям, проводимым в центре, приглашаются на утренники, концерты, выездные мероприятия.

Педагоги-психологи учреждения проводят диагностику детско-родительских отношений, по результатам которой разрабатывают план работы с семьей, реализуя который, проводят индивидуальную и групповую работу, как с ребенком, так и с родителями. Главная цель специалистов в реабилитации семьи - вывести родителей на диалог, дать им понять, что работа специалистов направлена на оказание помощи семье, а не на обвинение и наказание.

Следует отметить, что специалисты центра ведут работу с семьей не только своими силами. К работе с семьей, находящейся в трудной жизненной ситуации, и ребенком из такой семьи обязательно привлекаются специалисты органов опеки и попечительства, медико-психолого-педагогических центров, члены Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, инспекторы центра общественной безопасности, отдела по делам несовершеннолетних. При необходимости, сотрудники центра оказывают содействие в лечении родителей от алкогольной зависимости. Таким образом, семья может получить всестороннюю помощь в решении возникающих проблем [1].

В 2015-2016 годах специалистами ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям реализовывался проект «Добрый дом», в рамках которого на базе учреждения была открыта группа дневного пребывания для детей, воспитывающихся в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации, применялись новые технологии - «Активная поддержка родителей», «Детский адвокат». В рамках данного проекта родителям оказывалась помощь в лечении от алкогольной зависимости, 10 родителей были обучены профессиям «Мастер маникюра», «Парикмахер» и были трудоустроены.

По окончании реализации проекта, в центре продолжает работу группа дневного пребывания, так как она оказалась наиболее востребованной у населения. Специалисты центра, организуя профилактику семейного неблагополучия, применяют в работе технологию «Активная поддержка родителей». Данная работа приносит свои плоды. Если в 2013 году в кровные семьи было возвращено 38 % воспитанников, то в 2016 году - 53% воспитанников центра. Также следует отметить рост числа воспитанников, переданных в замещающие семьи. В настоящее время работа специалистов ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям направлена на повышение процента воспитанников, возвращенных в кровные семьи, переданных в замещающие семьи.

При выбытии ребенка в кровную семью, работа специалистов центра не заканчивается, такая семья находится на сопровождении специалистов. Время нахождения семьи на сопровождении индивидуально, это делается для того, чтобы предотвратить повторное помещение ребенка в учреждение.

В средствах массовой информации, на телевидении освещается работа отделения помощи женщинам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, которое является структурным отделением ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям. Специалисты отделения оказывают психологическую, юридическую, педагогическую, социальную и иные виды помощи женщинам, находящимся в кризисном и опасном для физического и душевного здоровья состоянии или подвергшимся психофизическому насилию. Деятельность специалистов данного отделения можно отнести по многим параметрам к медиативной.

Следует отметить работу отделения экстренной помощи по телефону, которое работает в учреждении и проводит рекламу детского телефона доверия с единым номером 88002000122.

В настоящее время сфера деятельности ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям расширена. Помимо отделения социальной реабилитации, где проживают дети, в центре работает отделение помощи женщинам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, открыты семь отделений в городе и 6 отделений в близлежащих районах Республики Башкортостан. В каждом отделении работают психологи, юристы, специалисты по социальной работе, которые организуют деятельность по профилактике семейного неблагополучия, социального сиротства.

Специалисты отделений ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям входят в состав рабочей группы по межведомственному взаимодействию, принимают участие в заседаниях комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав Администраций районов города. Данная работа позволяет выявить семьи на раннем этапе неблагополучия, семьи в трудной жизненной ситуации и предложить им квалифицированную помощь психологов, специалистов по социальной работе, юристов.

Для того чтобы жители Уфы и Республики Башкортостан узнали о деятельности центра, о том, куда можно обратиться за помощью, специалисты учреждения организуют ярмарки социальных услуг, активно проводят дворовые встречи с населением, организуют выезды мобильных бригад в отдаленные населенные пункты.

Важной составляющей работы специалистов ГБУ Республиканский центр социальной помощи семье и детям является благотворительная, материальная поддержка семей в трудной жизненной ситуации, помощь в развитии коммуникативных навыков общения. Семьи, состоящие на учете, активно участвуют в мероприятиях, мастер-классах, проводимых специалистами центра.

Включение семьи в социально-реабилитационный процесс позволяет преодолеть кризисную ситуацию и снять напряжение в семье, сохранить для семьи ребенка, а ребенку - его семью.

Социальная поддержка - залог успешного функционирования любой социальной группы, особенно это касается семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Поэтому так важно организовать профессиональную помощь путем мобилизации собственных возможностей человека, а также привлечение к оказанию помощи его близкого окружения (родных, близких, членов семей, оказавшихся в схожем положении), квалифицированных специалистов в области социальной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цилюгина, И.Б. Социально-педагогическая деятельность с семьей: учеб.пособие [Текст] / И.Б. Цилюгина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. – 186 с.

© Нургалева З.В., Цилюгина И.Б., 2017

**ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В статье обсуждается важность тьюторства; тьюторского сопровождения при подготовке студентов на современном этапе. Рассматривается позиция лидера нации Н.Назарбаева в модернизации образовательной системы Казахстана. Выясняются основные функции и выполняемые задачи тьютора и его роль в высшем образовании. А так же происхождение, и историческое значение этой профессии.

Президент Н.Назарбаев в своей статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» сказал: «Мы должны создать условия для полноценного образования студентов по истории, политологии, социологии, философии, психологии, культурологии, филологии. Наша гуманитарная интеллигенция должна быть поддержана государством путем восстановления гуманитарных кафедр в вузах страны. Нам нужны не просто инженеры и медики, но и люди, хорошо понимающие современность и будущее... Подготовка кадров, адаптированных к глобальной конкуренции в сфере знания. Наконец, это те люди, которые и станут главными проводниками принципов модернизации сознания – открытости, прагматизма, конкурентоспособности. Будущее творится в учебных аудиториях» [1].

Помимо выше сказанного, присоединение к Болонскому процессу 11 марта 2010 года определило основные направления и приоритеты модернизации высшей школы Казахстана.

Основным направлением и приоритетом модернизации высшей школы Казахстана является участие Казахстана в Болонском процессе – повышение конкурентоспособности высшего образования Казахстана через реализацию его основных принципов, а также дальнейшее повышение его качества, использования системы кредитов, выдачи выпускникам казахстанских вузов общеевропейского приложения к диплому. Основные принципы Болонской декларации обуславливают, в свою очередь, ориентацию высшего образования на принципы индивидуализации. Идеи индивидуализации высшего образования находят отражение в программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы образовательных стандартах высшего образования, учебных планах учащихся, разработках индивидуальной образовательной траектории обучающихся. В связи с этим тьюторство в образовательной системе становится все более востребованным.

В утвержденном правиле организации учебного процесса по кредитной технологии обучения, приказа Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152 тьютор определяется как преподаватель, выступающий в роли академического консультанта студента по освоению конкретной дисциплины; [2]

В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. На языке простом тьютор – это наставник.

Тьюторство, как оригинальная философия образования и ведущий способ организации образовательной системы берет начало в средневековых европейских университетах XII – XIV веков. В качестве же особой педагогической позиции, а затем и должности, оно оформляется в известнейших древнейших 12 университетах-городах Великобритании: сначала в Оксфорде, чуть позже в Кембридже. Тьютор – «tutor» в переводе с английского – педагог-наставник. Этимология этого слова (лат. tueor – заботиться, оберегать) связана с понятиями – «защитник», «покровитель», «страж».

Современный Оксфордский словарь английского языка определяет тьютора в качестве лица, имеющего ученую степень, которому вверен надзор за студентом (undergraduate). В средневековых университетах тьютор выполнял наставническую функцию по отношению к менее опытным обучающимся, ориентируя свою деятельность на определенный тип духовной практики. Далее тьютор превращается в ассистента, и его функции сужаются до локально- методических. Наконец, сегодняшние университеты нового типа, определяемые как проектно-исследовательские, выделяют в качестве главной ценности образования умение работать с управляемым будущим. Здесь вновь становится востребованной тьюторская деятельность, где тьютор начинает выступать как разработчик образовательных проектов или программ или как консультант в сфере образовательных услуг, совмещая позиции наставника, ассистента и проектировщика. На сегодняшний момент нет однозначной трактовки понятия «тьютор». Исследование различных подходов к понятию «тьютор» позволяет сделать вывод о том, что применительно к системе дополнительного педагогического образования существуют разные определения этого явления. Тьютор - это преподаватель-консультант, наставник, партнер обучающихся взрослых, обеспечивающий сопровождение индивидуальной образовательной программы учителя в системе повышения квалификации. Тьютор - в условиях дистанционного обучения в Интернет-среде – преподаватель-консультант, наставник, советник; куратор информационного обмена, основанного на ресурсах сети, созданной в образовательных целях. Тьютор - организует эффективное изучение курса, проводит семинары и консультирует студентов, проверяет и комментирует письменные задания [3].

Компетентное и продуктивное тьюторское сопровождение может осуществлять специально подготовленный профессионал – тьютор. Оказывая тьюторанту помощь и поддержку в выборе траектории развития, индивидуального образовательного пути тьютор не навязывает ему свое мнение, а помогает самому тьюторанту наметить ориентиры. Выбор своего пути становления – право и обязанность каждой личности, но на перекрестках и развилках, при появлении усталости, при подъемах на гору и спусках человек нуждается в помощи и поддержке. Важно, чтобы рядом оказался квалифицированный, компетентный специалист – тьютор. Исходным положением для формирования теоретических основ тьюторского сопровождения стал личностно ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций, образовательных путей. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями. Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Для осуществления права свободного выбора различных образовательных альтернатив необходимо помочь человеку освоить искусство выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное помочь человеку реализовать себя в образовательной деятельности.

Выделим основные концептуальные положения тьюторского сопровождения:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в образовании;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих образовательных прав, прав на образование и культурное развитие;

- принятие личностью всей ответственности за качество собственного образования, за качество разработки и реализации ИОП;
- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий образовательной деятельности.

К функциям тьюторского сопровождения мы относим:

- 1) информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов образовательной деятельности, разработки и реализации ИОП;
- 2) проектирование и самопроектирование сценариев собственного образования;
- 3) развивающую диагностику образовательных потребностей, возможностей и перспектив тьютора;
- 4) содействие в антропологическом развитии тьютора с целью успешной реализации ИОП, в т.ч. через тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития;
- 5) технологии формирования тьюторской аутокомпетентности, самокомпетентности;
- 6) тьюторскую навигацию и консультирование по проблемам образования, разработки и реализации ИОП;
- 7) обсуждение с тьютором альтернативных сценариев образовательной деятельности;
- 8) ретроспекции образовательной деятельности (метод психобиографии);
- 9) организацию рефлексии;
- 10) тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности [4].

Конечно одной из главных задач тьюторского сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании, но и обучение ее самостоятельно преодолевать трудности. Мы считаем, что именно тьюторство – исторически сложившееся особое педагогическое воззрение, которое обеспечивает разработку индивидуальной образовательной программы учащегося и сопровождает процесс индивидуального образования. Тьютор не передает знания, а помогает их приобретать, сопровождая процесс индивидуализации. Создавая открытую образовательную среду, тьютор помогает своему подопечному решать реальные проблемы в своей деятельности. Именно тьютор задает три направления обсуждения каждого действия учащегося, соответствующих трем компонентам готовности к самообразованию: что я знаю о своем действии (когнитивный уровень), что я умею (практический уровень), зачем мне это, что это меняет (личностный уровень).

Таким образом, любое культурное знание в ходе тьюторского сопровождения появляется после пробного действия учащегося, и он оформляет этот опыт, структурируя его и делая осмысленным. В связи с этим, тьюторство востребовано в сфере высшего образования, где понимание требует персональных, личных усилий обучающегося. Тьюторство возникает там, где появляются потребность и необходимые условия перехода к вариативности и индивидуализации образовательных программ.

Хочу отметить, что способность к самообразованию – обязательное и необходимое условие успешной жизнедеятельности в современном обществе. И мы должны понять, что тьюторство в условиях вуза – это педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования. Учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются и складываются, исходя из познавательного интереса, склонностей и способностей восприятия студента. В связи с приоритетными направлениями развития высшего образования Республики Казахстан мы должны с большей серьезностью подойти к системе образования, ведь в итоге именно оно

является индикатором определения уровня развития во всех цивилизованных странах мира.

Конечная цель этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни. И каждый гражданин Казахстана должен понимать, что образование - самый фундаментальный фактор успеха в будущем. В системе приоритетов молодежи образование должно стоять первым номером, а тьюторство это неограниченные возможности для достижения этих целей. Если в системе ценностей образованность станет главной ценностью, то нацию ждет успех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. Казахстанская правда. 13.04.2017.
2. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152 www.edu.gov.kz
3. Особенности тьюторского сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов в условиях постдипломного образования Учебно-методическое пособие Издательство ИПК СПО Санкт-Петербург 2014. стр11-12.
4. Ковалева Т. М. Профессия «тьютор» / Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров и др. – М.-Тверь: «СФК-офис», 2012. 34 стр.

© Нурмуханбетова А.Н., 2017

УДК 376.37

Д.Р. Нуртдинова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.Ф. Фатихова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ПОНИМАНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СЛОВ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

Период дошкольного детства – это период интенсивного развития ребенка. В этом возрасте ребенок осваивает несколько видов деятельности. Среди них выделяют общение, предметную деятельность и игру.

На сегодняшний день, немаловажным фактором в развитии дошкольника является формирование пространственной ориентации. По Б.Г. Ананьеву пространственные представления – это образ предмета и явления, имеющий пространственные свойства и состоящий в пространственных отношениях: величине, форме, относительно расположении объектов, их поступательном и вращательном движении [1].

Исследования Б.Г.Ананьева и Е.Ф. Рыбалко показали, что нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения знаний и умений. В связи с тем, что большинство базисных психических функций связаны с пространственными представлениями, последние участвуют в формировании практически всех навыков и функционировании сложных процессов [1].

К сложным процессам относятся такие движения, как физические упражнения, восприятие, рисование, речь, а также письмо и чтение. Если у ребенка недостаточно сформированы пространственные представления, то это непременно влияет на уровень его интеллектуального развития и практических умений: при конструировании ребенку трудно собрать целое из частей, не может запомнить написание букв, у ребенка

страдает речь, допускает много ошибок при чтении и письме. Сформированное пространственное представление характеризует общее развитие дошкольника и его готовность к обучению в школе.

Формирование пространственной ориентации имеет огромное значение для познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи. Это объясняется тем, что у воспитанников этой группы обнаруживаются трудности в процессе зрительно-пространственного восприятия, в усвоении пространственных ориентировок, непонимание слов с пространственным значением.

Многие пространственные понятия (в, на, тут, там, спереди, сзади) дети с общим недоразвитием речи осваивают только в ходе коррекционной работы. Они затрудняются в понимании предлогов и слов, отражающих пространственные отношения (под, над, около, вдоль, внутри, вокруг). Дошкольники этой группы также испытывают трудности при использовании прилагательных, отражающих пространственные характеристики предметов: высокий – низкий, толстый – тонкий. Дети с общим недоразвитием, как правило, пользуются для обозначения таких характеристик понятиями большой или маленький: «большое дерево» вместо «высокое дерево», «маленькая ткань» вместо «тонкая ткань» [2].

В дальнейшем у детей с общим недоразвитием речи появляются сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа. Например, они не умеют писать с красной строки, не соблюдают поля, пропускают много строчек или клеточек в тетради.

Недостаточность пространственных ориентировок у детей с общим недоразвитием речи наблюдается и при копировании рисунка: воспроизведение рисунка происходит по отдельным деталям, нет последовательности в процессе рисования, происходит смещение элементов относительно друг от друга, не совпадают линии и точки пересечения.

Однако, нарушения пространственной ориентации у детей с общим недоразвитием речи можно устранить в процессе комплексной коррекционной работы всех участников образовательного процесса – учителя-логопеда, воспитателя дошкольной группы, инструктора по физическому воспитанию, музыкального работника и др.

Итак, для формирования пространственных представлений и понятий у дошкольников с общим недоразвитием речи большое значение имеет коррекционно-развивающая среда, предполагающая комплексное психолого-педагогическое воздействие и интеграцию различных видов детской деятельности.

Коррекционно-развивающая среда может быть организована в следующих видах деятельности [3]:

- на логопедических занятиях (дидактические игры, пальчиковая гимнастика, сюжетные картинки и т.д.);
- вне занятий (прогулки, походы, наблюдение);
- в режимных моментах: утренняя гимнастика, умывание, закаливающие процедуры и т.д.)
- в других видах деятельности детей (конструирование, математика, изобразительная деятельность, лепка, аппликации, физкультурные и музыкальные занятия).

Такая работа позволяет корректировать и закреплять умения, дифференцировать пространственные отношения в различных ситуациях и обобщать результаты этой деятельности с помощью соответствующей терминологии.

При формировании пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи следует также включать в работу игровые, занимательные упражнения.

В связи с этой задачей, можно выделить несколько групп игр и упражнений на развитие пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

1 группа. Подвижные игры и упражнения на дифференцировку основных пространственных направлений в процессе активного передвижения в пространстве.

2 группа. Игры и упражнения на ориентировку в пространстве с закрытыми глазами.

3 группа. Дидактические игры и упражнения на распознавание местоположения предметов в окружающем пространстве и пространственных отношений между ними.

4 группа. Игры и упражнения на ориентировку в двухмерном пространстве, т.е. на плоскости, например, на листе бумаги.

5 группа. Игры словесные. Они специально предназначены для активизации пространственной терминологии в речи самих детей [4].

Игры могут быть разнообразными, например, ребенку можно предложить обставить кукле комнату как на рисунке, взять на себя роль разведчиков и найти спрятанный пакет, пользуясь картой или схемой.

Благодаря игровой деятельности дошкольники с общим недоразвитием речи практически осваивают пространство и предметную деятельность. Вместе с тем, у них значительно совершенствуются сам механизм восприятия пространства. Играя, дети начинают понимать слова с пространственным значением, легко выполнять поручения.

Таким образом, пространственные представления формируются в условиях разнообразных видов деятельности дошкольников: в играх, на занятиях, в режимных моментах. Овладение знаниями о пространстве, помогут ребенку правильно выделять и различать пространственные признаки и отношения, правильно словесно обозначать, ориентироваться в пространственных отношениях, понимать слова с пространственным значением. Своевременно организованная работа по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи пространственной ориентации позволяет детям с общим недоразвитием речи преодолеть проблемы по развитию речи, обогатить словарный запас, грамотно общаться и писать, а, следовательно, будет способствовать, успешному обучению в школе и обеспечит их целостное гармоничное развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Т., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б.Т. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.

2. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи [Текст] / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М.: ПАРАДИГМА, 2010. – 96 с.

3. Планирование коррекционной работы в современных условиях. – Уфа: Издательство «Мир печати», 2016. Выпуск 2. – 202 с.

4. Моргачева И.Н. Ребенок в пространстве [Текст] / М.И. Моргачева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 212 с.

© Нуртдинова Д.Р., Фатихова Л.Ф., 2017

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Изучение проблем детского здоровья в наше время приобретает особую актуальность. Необходимо совместными усилиями педагогов, родителей, специалистов, которые имеют подготовку по основам валеологии, формировать у детей, начиная с первого класса, представление о здоровом образе жизни, воспитывать соответствующие навыки и привычки, которые способствовали бы успешной адаптации к обучению младших школьников, только что пришедших в первый класс.

Проблема здоровья волновала ученых еще с античных времен. Многие древнегреческие и древнеримские философы интересовались основами человеческого здоровья. Например, Аристотель обращал внимание на то, что «здоровье человека – счастье» [1, с. 120]. Древнеримский философ Гален писал, что «здоровье - это равновесие и гармония четырех соков, родственных частей, органов, наконец, сил, которые руководят всем организмом» [1, с. 131]. Выдающийся русский врач XIX века О.О. Остроумов назвал здоровьем «состояние равновесия между требованиями среды и силами организма» [1, с. 134]. Известный советский врач С.М. Павленко определял здоровье как «естественное состояние организма, который является выражением его совершенной саморегуляции, гармоничного взаимодействия всех органов и систем и динамического равновесия с окружающей средой» [1, с. 135]. В 1968 году ВОЗ опубликовало такую формулировку: «Здоровье - свойство человека выполнять свои биосоциальные функции в изменяющейся среде, с перегрузками и без потерь, при условии отсутствия болезней и дефектов. Здоровье бывает физическим, психическим и нравственным» [1, с. 153].

В законе РФ «Об образовании» (ст. 2) среди принципов государственной политики в области образования в первую очередь представлен принцип гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. В ст. 51 «Охрана здоровья обучающихся, воспитанников» сказано, что образовательные учреждения создают такие условия, которые гарантируют охрану и укрепление здоровья учеников, воспитанников. Учебная нагрузка, режим занятий школьников, воспитанников определяет устав образовательного учреждения на основе рекомендаций, согласованных с органами здравоохранения [2, с. 101].

Во ФГОС НОО формированию культуры здорового и безопасного образа жизни в школе уделяется особое внимание, которое выражается в комплексной программе формирования знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление у обучающегося физического, психологического и социального здоровья [3, с. 23].

Анализируя различные понятия здоровья ребенка, можно выделить пять признаков детского здоровья. Первый признак: адаптируемость – это способность приспосабливаться к окружающей среде. Второй признак: равновесие – функционирование организма во внешней среде, сохраняя гомеостаз, т.е. постоянство внутренней среды. Третий признак: благополучие – состояние душевного и физического покоя, вызванное благоприятным протеканием жизненных процессов ребенка. Четвертый признак: гармоничность – это способность уравнивать все функции, обеспечивающие наиболее успешное протекание роста и развития детского организма. Пятый признак: способность функционировать – это главная составляющая

практического понимания здоровья, отражающая степень согласованности всех выше названных признаков и обеспечивающая высокий уровень биологической и социальной активности и трудоспособности человека [4, с. 98].

Наивысшей формой изучения гигиенического материала, которая включается в учебные программы, стал урок. Нужно в процессе учебной работы по гигиеническому воспитанию применить все предоставленные в этой области методы, которые рекомендует дидактика [5, с. 101].

При преподавании вопросов здорового образа жизни необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. В начальных классах мотивирования, которые обосновывают отдельные гигиенические положения, должны быть краткими и их нужно обосновывать на наблюдениях и фактах из жизни и личного опыта ребёнка [5, с. 102]. Во время преподавания вопросов гигиены и ЗОЖ в начальной школе рекомендуется применять объяснительное чтение. Для этого преподаватель может использовать книги для чтения, буквари, хрестоматии, в которые входит информация по охране и укреплению здоровья. Также предлагается использовать выдержки из детских книг и разных детских журналов. Также при рассмотрении вопросов здорового образа жизни нужно использовать метод наглядности путем демонстрации картин, таблиц, плакатов моделей, отдельных предметов гигиенического обихода и проведения опытов. Также можно применять доступные для учащихся младших возрастов короткометражные фильмы (например, режим дня школьника и др.) [6, с. 201].

Важную роль играют наглядные уроки по охране здоровья, которые проводятся в начальных классах. На данных уроках ученики самостоятельно под руководством педагога обучаются правилам соблюдения различных навыков гигиены, например, чистки зубов, мытья и пр.

Заранее подготовленные мероприятия с родителями и для родителей по формированию здорового образа жизни обязаны организовать высокий уровень и полный охват обучающихся гигиенической подготовкой, которая должна проводиться целенаправленно, по программам, специально разработанным для подготовки разных возрастных групп учеников с ясным соблюдением периодичности повторных занятий. В процесс по формированию ЗОЖ нужно вовлечь всех обучающихся начальных классов. Поэтому гигиеническое воспитание младших школьников и воспитания у них ценностей ЗОЖ проводится через влияние на их родителей. Санитарное обучение родителей обязано начаться ещё задолго до появления малыша и активно продолжаться после его рождения. Когда ребенок зачислен в дошкольное учреждение санитарное просвещение родителей проводится в форме индивидуальных бесед, инструктажа на утреннем приеме детей, на родительских собраниях и т.д.

Специально для родителей в школе устраиваются «университеты» здоровья, на которых работники здравоохранения и педагоги показывают санитарно-просветительные фильмы, проводят индивидуальные беседы, отвечают на вопросы, читают лекции и др. [6, с. 233] В улучшении запаса знаний родителей по гигиене учебно-воспитательного процесса детей, большую роль играет педагогическое обучение соблюдению санитарно-гигиенического режима. Ответственность за организацию и проведение гигиенического воспитания и обучения детей, их родителей, персонала несут руководители оздоровительных и учебно-воспитательных учреждений и медицинские работники этих учреждений. Но, несмотря на весь перечень методических и педагогических мер, многие родители считают, что вопросами формирования у детей ценностей здорового образа жизни должны заниматься только педагоги в образовательном учреждении. Такая позиция взрослых значительно замедляет деятельность педагогов в данном направлении, требуя от них все более

новых и современных форм воздействия на родителей, посредством информационно-коммуникационных технологий: создание и демонстрация на встречах с родителями презентаций и видеороликов по привитию детям ценностей ЗОЖ, оформление и ведение собственного сайта по теме или отдельного раздела, ведение личного блога по теме и т.д.

Отсюда можно сделать вывод, что в начальной школе дети, помимо закрепления знаний о режиме дня, личной гигиене, об уходе за жилищем, классным помещением, о предупреждении ряда заболеваний, об оздоровительном значении физкультуры и закаливания и т. д., получают сведения о физиологических механизмах формирования осанки, о таких понятиях, как искривление позвоночника, плоскостопие, а также о мерах их профилактики. Но чтобы сформировать у детей младшего школьного возраста ценности здорового образа жизни, следует проводить серьезную работу с родителями. Чтобы привлечь родителей к совместной работе со школой, нужно приложить немало усилий и продолжать развивать и совершенствовать формы влияния на взрослых, чтобы вызвать их желание и интерес к сотрудничеству со школой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая медицинская энциклопедия: [в 30 т.] Т. 1/ Гл.ред. Б.В. Петровский. – Изд. 3-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1974-1989. – 439 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М.: Омега – Л., 2014. – 134 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. 373 (с изменениями от 22 сентября 2011 г.). – 34 с.
4. Вишневская, Е.Л. Программа гигиенического обучения и воспитания школьников, формирование норм и навыков здорового образа жизни [Текст] / Е. Л. Вишневская, Н. К. Барсукова, В. А. Полесский и др. – М., 1996.
5. Ирхин, В.Н. Урок и здоровье школьников: учебное пособие [Текст] / В. Н. Ирхин, И. В. Ирхина. – Тирасполь, 2007. – 204 с.
6. Абаскалова, Н.П. Методы обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: учебное пособие для студентов пед. вузов [Текст] / Н. П. Абаскалова, Л. А. Акимова, С. В. Петров. – Новосибирск-Москва: АРТА, 2011. – 304 с.

© Фаткуллина Л.К., Овчинникова Т.А., 2017

УДК: 373.3.016

*А.Н. Оглоблина, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

*Н.К. Нуриханова, канд.пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Изменения, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, выявления целей образования, которые бы учитывали потребности и интересы не только государства, общества, но и каждой отдельной личности. В связи с этим, приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе федерального государственного образовательного стандарта, дает возможность определить основные результаты обучения и воспитания, а также спроектировать универсальные учебные действия, которыми должны овладеть обучающиеся.

Логика формирования универсальных учебных действий представляет собой развитие от действия к мысли. Формирование универсальных учебных действий, как инвариантной основы образовательного процесса, предопределяет развитие личности младшего школьника. При этом необходимо отметить, что в начальных классах, где закладываются основы учебной деятельности учащихся, решение данной проблемы требует особого внимания, поскольку овладение младшими школьниками универсальными учебными действиями даёт возможность самостоятельно осваивать новые знания и умения, а также формировать ключевую компетенцию, как умение учиться [1, 3].

Формирование универсальных учебных действий младших школьников способствует целедостижению обучающимися социального опыта и приобретению системы ценностей, универсального развития и социализации каждого обучающегося. А также создание воспитывающей среды, которая обеспечит оживление социальных, интеллектуальных интересов детей в свободное время, формирование здоровой, творческой личности с гражданской ответственностью и правовым самосознанием, социализированной к жизни в современных условиях, способной на социально значимую практическую деятельность.

Системно-деятельностный подход предполагает в качестве цели образования развитие личности обучающихся на основе освоения универсальных учебных действий, в состав которых включены личностный, познавательный, регулятивный и коммуникативный блоки. Логические действия и операции входят в блок познавательных универсальных учебных действий, лежащих в основе интеллектуальных умений, которые обеспечивают не только уровень воспроизводства информации и частичного преобразования знаний, но и возможность действовать в ситуации неопределенности, ситуации поиска, исследования и творчества, на основе умений сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы. В ходе учебной и внеурочной деятельности младшие школьники овладевают ее рациональными приемами, а также необходимыми для этого знаниями. Учет данных позиций определяет приоритеты при отборе содержания, проектировании форм, методов и разработке критериев оценки эффективности начального образования.

Овладение обучающимися познавательными универсальными учебными действиями происходит в процессе изучения учебных предметов: математика, русский язык, окружающий мир и др. Но не всегда учебный процесс позволяет сформировать их на высоком уровне. На помощь приходит внеурочная деятельность, как продолжение урочной.

Познавательные универсальные учебные действия обеспечивают успешное усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области. Они включают: общеучебные универсальные действия, логические, постановку и решение проблем (исследование, поиск, отбор структурирование информации, моделирование изучаемого содержания).

Программа формирования универсальных учебных действий рассматривает этот процесс как целенаправленный и системный, который реализуется через все предметные области, в том числе внеурочную деятельность.

Исходя из опыта работы, можно сказать, что формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников происходит благодаря использованию таких форм работы:

- организация кружковой работы (научно-познавательное направление в нашей школе представлено кружками: «Хочу всё знать», «Смекалочка», «Юный исследователь», «Работа с текстом», «Окружающий мир и мы», «Мой край-Белорецк» и т.д.);

- участие в конкурсах различного уровня («Презентация моего города», «Русский медвежонок», «Головоломки правописания», «Кит», «Умка») предложенные задания направлены на поиск дополнительной информации, или затруднение, с которым сталкивается ученик: найти информацию, нарисовать, смоделировать, сравнить, проанализировать, обобщить, все это подразумевает выполнение ряда логических операций, тем самым формируя познавательные УУД);

- проведение экскурсий (происходит развитие у младших школьников таких познавательных универсальных учебных действий как: умение извлекать информацию из разнообразных источников, развитие умения описывать, сравнивать, классифицировать объекты природы и социальные объекты по их внешним признакам; устанавливать причинно-следственные связи; использовать готовые модели для познания строения природных объектов, а также проводить простые наблюдения и опыты);

- участие в олимпиадах (обучающиеся принимают участие в муниципальных, школьных и дистанционных олимпиадах: «Старт», «Пятёрочка», «British Bulldog», «Олимпиада Плюс», «ФГОСТЕСТ», «Кубок Гагарина», «Акмуллинская олимпиада» и т.д.). Формирование познавательных УУД происходит благодаря решению следующих видов заданий: умением определять понятия, устанавливать аналогии, обобщать, давать классификацию, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии), делать выводы.

При подготовке к олимпиадам детям нужно давать задания, которые формируют познавательные УУД: сравни или «найди отличия» (сравни предложения или выражения, определи в чем сходство и различие); «на что похоже?» (данное задание помогает ребенку сделать свои предположения и не потеряться, выполняя незнакомое задание, а также развивает логическое мышление у ученика); поиск лишнего; «лабиринты»; упорядочивание; «цепочки»; хитроумные решения; составление схем-опор или «кластеры»; работа со словарями.

- вовлекать в учебно-исследовательскую и проектную деятельность (младшие школьники, принимая участие в учебно-исследовательской и проектной деятельности учатся находить нужную информацию, производить отбор необходимых словарей, энциклопедий, справочников, электронных дисков, сети Интернет, определять цель и задачи исследования, выдвигать гипотезу, раскрывать теоретические аспекты вопроса, готовить презентации и т.д.). Проекты, реализуемые в нашей школе: «Достопримечательности города Белорецк», «Реклама города», «Я и мой четвероногий друг», «Традиции моей семьи», «Моя семья в годы ВОВ» и т.д. Вовлечение младшего школьника в учебно-исследовательскую деятельность, представляет собой особое направление образовательного процесса, ориентированное на развитие исследовательской и творческой активности учащихся, а также на закрепление и применение имеющихся у них знаний, умений и навыков в практической деятельности, что способствует эффективному формированию УУД [3].

Для успешного формирования познавательных универсальных учебных действий целесообразно включать в процесс внеурочной деятельности следующие виды заданий: - найди отличия; на что похоже; поиск лишнего; лабиринт; работа со словарями; упорядочивание; хитроумные решения; составление схем-опор; работа с таблицами разных форм и видов; составление и различение диаграмм; решение кейс-задач; составление кластера; работа с логико-смысловыми моделями и т.д.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: заложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте основы формирования универсальных учебных действий подчёркивают ценность современного образования. Начальная

школа должна побуждать обучающихся принимать активную гражданскую позицию, углублять развитие личности, а также социализировать ребенка в жизни. Формирование универсальных учебных действий будет наиболее эффективным, если их учитель в своей работе опирается не только на учебный процесс, но и включает обучающихся во внеурочную деятельность [2].

Формирование универсальных учебных действий способствует разностороннему развитию обучающихся, накопления ими социального опыта. Многообразие направлений и форм урочной и внеурочной деятельности позволяют раскрыть индивидуальные возможности каждого обучающегося, обеспечить познавательную мотивацию и интересы, готовность к сотрудничеству с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, которое определяет отношение личности младшего школьника с обществом и окружающими людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли [Текст] / Под ред. А. Г. Асмолова / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина. — М., 2008. - 151 с.

2. Григорьев, Д.В., Степанов, П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя [Текст] / Д.В. Григорьев. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с.

3. Нуриханова, Н.К. Формирование интеллектуальных умений младших школьников в образовательном процесса [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.К. Нуриханова. – Уфа, 2006. –201бс.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос.Федерации. – 4 –е изд., перераб-М.: Просвещение, 2016. – 53 с.

© Нуриханова Н.К., Оглоблина А.Н., 2017

УДК 372

В.А. Огородникова, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Е.А. Яковлева, доктор фил. наук, профессор

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«Постоянно развивающемуся социуму необходимы культурные, добросовестные, творческие люди, имеющие сами решать..., прогнозируя их результаты, мобильны..., могут сотрудничать..., имеют хорошее чувство ответственности за судьбы государства, её социально – экономический расцвет» [3].

Задачей нынешней образовательной системы является развитие универсальных учебных действий, которые обеспечивают детям умение учиться, стремление саморазвиваться и самосовершенствоваться. Федеральный государственный образовательный стандарт направлен на итоги образования, основным из которых выступают коммуникативные умения. Коммуникативные умения – это индивидуально-психологические особенности людей, которые обеспечивают связь с иными людьми для того, чтобы общаться и поддерживать положительные отношения. Они создают общественную грамотность и учет позиции иных людей, собеседников, а также партнеров по деятельности; умение слушать и вести диалог; принимать участие в

обсуждении коллективом вопросов; вхождение в группу ровесников и создание результативного взаимодействия и общения с ровесниками и взрослыми.

Дети 6-7 лет не всегда могут правильно излагать свои мысли, показать чувства, ощущения, что выступает барьером для установки необходимого контакта с взрослым. Также именно младший школьный возраст очень важен для развития коммуникативных умений из-за некоторой чуткости к явлениям языка, стремления понять речевой опыт, обобщать. Поэтому формирование коммуникативных умений младших школьников выступает актуальной задачей воспитательно-образовательного процесса школы.

Формирование коммуникативных умений в младшем школьном возрасте имеет огромное значение, так как необходимо успешное вхождение детей в общение в более позднем возрасте. Младший школьный возраст – это период положительных преобразований и перемен. Необходимо повышать уровень достижений, которые осуществляются всеми детьми в этом возрасте. Если в данном возрасте ребенок не ощущает радости познания мира, не получает навыков обучаться, не учится дружить, не развивает уверенность в собственных умениях и потенциале, сделать это дальше будет очень сложно и нужно приложить очень высокие душевные и физические усилия. Поэтому главную роль в процессе развития личности играет деятельность, направленная на развитие у младших школьников коммуникативных умений, то есть:

- строить высказывания, применяя реальные представления о мире;
- понимать то, что у людей могут быть различные точки зрения;
- учитывать различные мнения и пытаться их координировать с разных положений в аспекте дальнейшего сотрудничества;
- соглашаться и приходить к единому решению в общей деятельности;
- составлять понятные для собеседника фразы, которые учитывают, что собеседник в курсе дела или же нет;
- спрашивает;
- ведет контроль за действиями собеседника;
- применять речь для регулирования собственного поведения;
- правильно применять средства речи для решения разных коммуникативных задач;
- составлять высказывания в форме монолога, уметь использовать диалогическую форму речи.

Коммуникативные умения развиваются, основываясь на тексте и во время его создания. Также текст выступает предметом исследования дисциплин лингвистики, поэтому можно сказать: лингвистической основой развития коммуникативных умений выступает учение о тексте.

Внеурочная деятельность формирует коммуникативные умения учащихся, их мыслительные умения, способности, тенденции детей, увеличивает их кругозор, вырабатывает в них высокие качества нравственности. При этом применяются разные методы формирования коммуникативных умений младших школьников:

- игры;
- дела коллектива, направленные на творчество;
- общешкольные мероприятия;
- индивидуальная деятельность;
- деятельность с родителями;
- коррекционные упражнения, направленные на формирование речи («Ролевое общение», «Передача чувств», «Сильные стороны», «Через стекло»);
- проектная работа.

Приступать к рабочему дню можно используя прием «Доброе слово». Дети поворачиваются друг к другу и друг за другом желают что-то положительное, начиная

с фразы «Я желаю тебе...». Данный приём помогает сформировать положительную атмосферу на уроке.

Вслед за тем можно провести работу со стихотворением. После знакомства с текстом, проводится беседа. Во время нее учитель совместно с младшими школьниками подходит к выводу о необходимости речи в жизни людей, формируя этим коммуникативные умения младших школьников.

Также можно использовать прием, который нацелен на развитие коммуникативных умений, то есть умений чувствовать суть общения и потребность в ситуациях бесед. Детей можно разделить на группы, дать картинки, где показаны ситуации бесед, в которых собеседники рады общению, и ситуации, где человек грустит, находясь один. Детям нужно раскрасить те картинки, где собеседники счастливы от общения. В конце происходит подведение результатов работы, делаются выводы о сути бесед в человеческой жизни.

Для формирования умения видеть и правильно реагировать на эмоциональное состояние собеседника, можно применять приём «Угадай эмоцию». Детям следует раздать тексты. Школьники, не видя текст, выбирают карточку, где указано то настроение, с которым необходимо прочесть текст. А другим нужно догадаться, какое настроение показал ребенок.

Нужно сказать, что при намеренно созданном учебном сотрудничестве происходит развитие коммуникативных умений быстрее. Концепция учебного взаимодействия основана преимущественно на обучении выстраивания групповой, конкретно, совместной деятельности ребенка и других детей, что создает результативность развития коммуникативных умений младших школьников. На всех учебных предметах по его содержанию и способам создания учебной деятельности младшие школьники изучают некоторые умения для становления коммуникативных умений. Поэтому учителям нужно следить за формированием регулятивно-коммуникативных умений – групповая работа, где младшие школьники могут под контролем учителя получить навыки совместной деятельности, разделить роли и уметь договариваться, правильно реагируя по ведению остальных членов коллектива. Например, в данном случае помогает такое задание. В коллективе дается стихотворение С. Маршака «Урок вежливости» и табличка. Детям нужно в первый столбик таблички записать нормы поведения для медведя из стихотворения, а во второй столбик зафиксировать такие правила для человека. В конце упражнения нужно подытожить важность правил вежливости и свойств деятельности в группе: что легко выполнять совместно, что сложно и определять чувства детей от работы в группе.

В беседе нужно не просто говорить и выражать свои мысли, но и уметь транслировать свои мысли на уровне жестов. Поэтому для положительного взаимодействия нужно формировать у детей и области жестового общения. Для этого можно использовать такой прием, как игра «Крокодил». Все команды получают бумагу, где записано или одно слово, или фраза из песни, или поговорка (по возрасту коллектива). Команде дается небольшое время на подготовку, после чего нужно продемонстрировать то, что записано в задании, применяя лишь мимику и жесты, не используя слова. Другим группам нужно угадать, какая фраза или слово показала та группа [1, 153].

Внеурочная деятельность – очень эффективное средство формирования коммуникативных умений, а также легка и подходяща для младших школьников. [4, 128].

Внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО считается образовательная деятельность, которая осуществляется в формах, которые отличны от классно-урочной и нацелены на получение планируемых итогов усвоения основной образовательной программы начального общего образования.

Внеурочная деятельность формирует коммуникативные умения учащихся, их мыслительные навыки, способности, возможности детей, увеличивает их кругозор, формирует в них высокие качества нравственности. При этом применяются разные методы формирования коммуникативных умений младших школьников, в том числе, игры, групповые творческие дела, общешкольные мероприятия, индивидуальная деятельность. Поэтому внеурочная деятельность - наиболее эффективное средство развития коммуникативных умений, а также очень легкой и необходимой по особенностям возраста младших школьников [5,32].

Таким образом, урочная и внеурочная деятельность помогает детям быстрее входить в процесс по развитию коммуникативных умений, потому что в данном случае он не ограничивается рамками оценки, что помогает раскрепостить детей, а также создать общественную грамотность и умение слушать и вести диалог, принимать участие в коллективном рассмотрении вопросов, включаться в коллектив ровесников и создавать положительное взаимодействие и сотрудничество с ровесниками и взрослыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников [Текст] / Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии. – М. – 2015. – № 2. – 153 с.
2. Гаймалетдинова, Л.З., Яковлева, Е.А. Формирование категории вежливости у младших школьников на примере освоения этических речевых жанров [Текст] // Интегративные процессы в педагогике и психологии: традиции и инновации: Материалы всероссийской научной конференции. 11 апреля 2013 г. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – С.10-13.
3. Леонова, Е. В. Развитие коммуникативных способностей младших школьников в условиях совместной творческой деятельности [Текст] / Е. В. Леонова // Начальная школа. – 2015. – №7. – 93 с.
4. Сытенко, Т.В. Роль коммуникативной компетенции для формирования личности младшего школьника средствами урока и внеурочной деятельности [Текст] / Т.В.Сытенко // Школьные технологии, 2015. – №7 – 32 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 – С. 5-6.
6. Янгирова В.М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника [Текст]: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Москва, 2000.

© Яковлева Е.А., Огородникова В.А., 2017

УДК 37

М.Х. Пиримжаров, *PhD, профессор*
Актюбинский университет им. С. Байшева
г. Актобе Республики Казахстан

К.А. Зойиров, *канд. пед. наук, доцент*
Джиззакский государственный педагогический институт, Республика Узбекистан

А. Арзиев, *старший преподаватель*
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха,
Республики Каракалпакстан

ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ – МОДУЛИРОВАННЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается разработка материалов самостоятельного образования, обычно, осуществляется специалистами высшего образовательного

учреждения, т.е. опытными в области данной дисциплины профессорами-преподавателями. При этих условиях меняется содержание деятельности преподавателей. Здесь большое значение обретает их методическая функция.

Система самостоятельного образования предоставляет очень широкие возможности. Обучаемые в процессе своей познавательной деятельности наряду с образовательным материалом, получаемым от преподавателей, пользуются дополнительной информацией. Эта информация возникает у них как плод самосознания и самостоятельного образования. Не смотря на большое значение образовательного материала, направляемого преподавателем, информация, приобретаемая обучаемым в процессе самосознания, является более продуктивным. Содержание самостоятельного образования намного шире содержания образования. В процессе самостоятельного образования обучаемый вправе выбирать содержание образования. Оно отражает цели и задачи обучаемого в усвоении определенных знаний и умений.

Цель исследования: разработка научно - методических материалы самостоятельного образования располагает различными дидактическими возможностями, а именно:

- повышает (закрепляет) знания, умения и навыки обучаемого;
- активизирует основные идеи, понятия, процессы, связанные с изучаемыми процессами;
- передает изучаемый материал;
- расширяет объем знаний обучаемого;
- формирует практические навыки и умения обучаемого;
- управляет деятельностью преподавателя по обучению и познавательную деятельность обучаемого;
- стимулирует научный подход к созданию нового материала для самостоятельного образования [1].

Материалы самостоятельного образования, применяемые в системе самостоятельного образования, предполагают различные задачи. Среди них можно перечислить информационные, познавательные, учебные, интеллектуальные, развивающие, самоопределения, управления, мотивационные, контроля, стимулирующие, инновационные и другие задачи.

Материалы самостоятельного образования классифицируются по нескольким признакам [2]:

1. По характеру учебного материала: знания и сведения, получаемые по учебникам, учебным и методическим пособиям; дополнительный материал; типовые тексты лекций и др.

2. По объему учебной информации: полный объем изучаемых вопросов, информации по теме учебной дисциплины. Материал, связанный с информационными технологиями.

3. По сроку пользования: раздаточный материал для одноразового пользования. Материал, применяемый на занятиях не однократно.

Материал самостоятельного образования, общение обучаемых и преподавателя являются ведущими компонентами в процессе самостоятельного образования. Степень взаимодействия двух этих компонентов способствует уравнению моделей открытого образования [3].

Данная деятельность будет эффективной при следующих обстоятельствах. Деятельность обучаемого будет эффективной если он может самостоятельно пользоваться образовательным и учебным материалом, различать и анализировать их. При этом важны следующие навыки обучаемого:

- работы с научной документацией, выделения своеобразия в его содержании, классификации изучаемых явлений и факторов;
- анализа учебного материала, выделения ведущих идей и их аргументации (обоснования);
- систематизации учебного материала, выделения основных компонентов, определения выраженных связей между ними и их дидактических возможностей;
- регулирования (упорядочения) процесса пользования материалом самостоятельного образования, их пополнения и обновления [4].

Следует принять во внимание тот факт, что многие студенты ранее не сталкивались проблемой самостоятельной работы с материалом самостоятельного образования. Материалы самостоятельного образования в отличие от учебников, учебных и методических пособий сложны по характеру строения. Как показывает практика, многие обучаемые в процессе обучения не могут объективно оценивать свои навыки работы с материалом для самостоятельного образования. Эта оценка всегда имеет личный (субъективный) характер. Возникает серьезная проблема – как обеспечить объективность данного процесса. На наш взгляд, есть решение данной проблемы – необходимо разработать, определить, обосновать и применять критерии оценки навыков работы учащихся с материалом для самостоятельного образования. Определенные критерии должны быть динамичного и гибкого характера. Каждый обучаемый выбирает критерии в соответствии с готовностью к самооценке, организации и коррекции своей деятельности [5].

Критерии оценки уровня овладения обучаемыми навыками самостоятельной работы с материалом самостоятельного образования выглядят так:

- самый высокий уровень – студент усвоил учебную информацию переданную, на лекционных и практических занятиях по предмету, склонен закреплять и расширять объем этой информации. Знаком с электронным учебником и другой литературой, имеющейся в центре информации и ресурсов образовательного учреждения, владеет навыками черпать из них нужный материал и выполнять самостоятельную работу правильно и в полном объеме;
- высокий уровень – студент усвоил учебную информацию переданную, на лекционных и практических занятиях по предмету, но равнодушен к закреплению и расширению объема этой информации, знаком с литературой, имеющейся в центре информации и ресурсов образовательного учреждения, иногда уделяет этому время;
- средний уровень - студент частично владеет навыками самостоятельной работы с материалом для самостоятельного образования, т.е. не знаком с электронной литературой, имеющейся в центре информации и ресурсов образовательного учреждения, аудио, видеоматериалами, материалами, частично владеет знаниями и умениями выполнения самостоятельной работы [6].

Материал для самостоятельного образования – основное звено самостоятельного образования. Их полнота и практичность во многом определяет эффективность учебного процесса. В этих условиях важно на постоянной основе обогащать материал для самостоятельного образования.

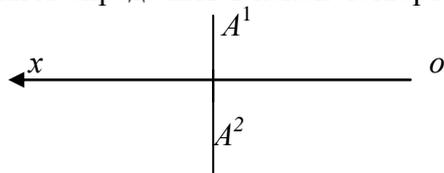
Первым звеном в цепи познания всякого предмета или явления, в том числе и учебного материала – это восприятие изучаемого материала. Материал по начертательной геометрии студент воспринимает в основном через зрительные и слуховые анализаторы, так как студент одновременно с пояснением теоретического состояния, демонстрирует его пространственную схему, и графические действия по практическому внедрению в проекциях, т.е. в условно плоских изображениях. При этом в сознании студентов отражаются в основном нынешние свойства и признаки

объясняемых явлений. С развитием темы содержание и связанные с ним графические изображения взаимно заменяются [7].

Теперь в сознании студента остаются следы воспринятого явления, т.е. отдельные представления о свойствах и признаках объясняемого материала. Например, положение точки в пространстве объясняется в связи с характером расположения её на октантах. Но в сознании студентов остается представление проекций точки в отношении оси проекции, и студент пытается их запомнить. Это одновременно восприятие материала изучаемой темы и первичное осознание, в нем научное понимание истинной сущности, причин и следствий осуществляется с помощью мышления, так как достичь этого только чувствами невозможно. Чем больше представлений в сознании студента образовалось с помощью восприятия, чем они точны и прозрачны, тем больше материала для мышления. Он воспринимается слуховыми анализаторами, так как преподаватель, объясняя теоретическое положение, одновременно связывает его с пространственной схемой, пониманием материала в проекциях, пространственным его воображением. Студент должен обладать раздражаемым воображением, обеспечивающим полное представление геометрических образований, происходящих в пространстве, не упускать из внимания какую-либо их часть [8].

Путем повторных действий студента применением знаний в практике его знания углубляются, формируются навыки и умения, развиваются творческие способности и талант. В каждом очередном упражнении студент открывает новые грани изучаемого материала и осознает его более глубоко. Важно значение самостоятельного образования при решении этих задач, правильная его организация и правильный выбор материала [9].

Уровень сложности и трудности самостоятельных работ должен иметь характер роста и развития, обеспечивать тем самым различное мышление и умственную самостоятельность студента. В самостоятельных работах должны сочетаться постановка творческих заданий и творческая деятельность путем анализа в упражнениях. Например, требуется по заданной горизонтальной и фронтальной проекции точки A определить в какой четверти пространства она расположена [10].



Задача решается следующим логическим путем:

1. Точка может располагаться в любой четверти пространства, т.е. $A(1,2,3,4)$.
2. Фронтальная проекция точки A может находиться ниже оси проекции x , т.е. $A(3,4)$.
3. Горизонтальная проекция точки A^1 расположена выше оси x , значит, согласно движения плоскости горизонтальных проекций H вокруг оси x она расположена в 3 четверти, т.е. $A(3)$.

Следуя подобному размышлению, студент легко может решать подобные задачи.

Теперь фронтальную проекцию A^2 поместим в оси x . в последующем примере A^1 помести в оси x . Такое положение дел требует от студента творческого подхода. В предыдущих примерах отдаленность точки от плоскости проекций не имела особого значения, о ней даже не вспоминали. В новых примерах (задачах) на первый план выходит, становится актуальным вопрос отдаленности точки от плоскостей проекции. Путем решения новых задач студент определяет положение точки в части плоскости проекций. Общее количество таких положений равно 26, студент получает широкие

возможности для формирования навыков и умений. С учетом задач, поставленных перед самостоятельным образованием, темы следует выбрать так:

1. Задачи похожие на доказанные во время практических занятий проблемы, или такие задачи, способ решения которых похож на ранее показанные.
2. Внедрение отдельных теоретических знаний в практику.
3. Объявление основных сведений по теме, обобщение их и формулировка выводов.
4. Дополнительные темы, являющиеся продолжением пройденного, но легкие для понимания.
5. Темы, предназначенные для расширения пройденного.
6. Задачи, требующие творческий подход.

Ниже приводится схема модульной системы подготовки материала самостоятельного образования.

Модуль – сравнительно не большая часть материала самостоятельного образования, которая состоит из изложения каких-то взаимосвязанных идей, доказательств, явлений. Чаще всего это учебно-методическая и управленческая информация. Их обучаемый может изучить за короткое время. Это объясняется возможностью концентрации внимания в интенсивном процессе познания.

Модули связаны с рядом факторов предназначенный учебный материал, количественные характеристики контингента, цель обучения, форма, метод и содержание. Они могут быть умножены или уменьшены в связи с этими факторами. Обычно, модули объединяются в соответствии с отдельными разделами учебного курса.

Структурные компоненты (составляющие) модуля:

1. Указания, пути самостоятельного образования, цели и задачи учебного материала.
2. Содержание учебного материала, подлежащего усвоению обучаемым.
3. Самостоятельные задания, практические задачи на закрепление усвоенных знаний, навыков и умений.
4. Критерии самооценки обучаемыми в целях проверки результатов самостоятельного образования.
5. Методический материал, обеспечивающий качество самостоятельного учения (пособия, указания, рекомендации).
6. Источники учебной и методической информации, применяемые в процессе самостоятельного учения.

Основные характеристики модуля:

- самостоятельность – модуль как структурная единица имеет частное содержание образования, отличающееся от других;
- ограниченность времени на реализацию целей и задач модуля;
- динамизм – возможность оперативного изменения компонента модуля в соответствии с целями и задачами самостоятельного образования;
- составляющие модуля – дифференциация и интеграция структурных компонентов. Выполнение ими своеобразной практической задачи;
- взаимозависимость и взаимосвязь составляющих компонентов модуля: каждый из которых взаимосвязан по месту расположения в структуре модуля;
- эффективность изучения самостоятельного учебного материала ввиду его сравнительно меньшего объема;
- возможность оценки обучаемым своей познавательной деятельности;
- целостность, необходимость пользования комплексом структурных компонентов, отражающих функции модуля;

- модуль может быть представлен в любой форме: печатной, аудиозаписи, компьютерной программы и др.

Технология создания материала модульного самостоятельного образования основывается на постепенном включении всех компонентов материала.

Материал самостоятельного образования, разработанный на основе модульной системы, отличается от традиционного учебного материала, прежде всего, наличием дидактических и методических компонентов, указывающих управляющим учебным процессом и обучаемым методические способы и эффективные формы самостоятельного познания.

Таким образом, модулированный материал для самостоятельного образования рассматривается как важный фактор процесса управления, контроля и коррекции самостоятельного образования обучаемого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пиримжаров М.Х., автореферат диссертации «Совершенствование графической подготовке будущих архитекторов в системе высшего образования» (на ученой степени доктора, PhD.), - Т.: 2009. – С.5.

2. Зайиров К.А., Теоретические основы интенсификации графической подготовки будущего инженера-педагога в системе высшего профессионального образования// Таълим муаммолари, - Т.: 2003. – №2-4. – С.117-119.

3. Слостёнин В.А., О моделировании образовательных технологий// Наука и школа, - 2000. - №4. – С.1-56.

4. Деражне Ю., Система образовательных технологий// Наука и школа. – 2001. – №3. – С.10-12.

5. Архангельский С.И., Некоторые новые задачи высшей школы и требования к педагогическому мастерству. – М.: Знание. – 1986. – С.-30.

6. Фарберман Б.Л., Новая педагогическая технологии,-Т.: УзАН «ФАН», 2000. – С.127

7. Беспалько В.П., Педагогика и прогрессивные технологии обучения. -М.: Просвещение. – 1997. – С. 335.

8. Боголюбов В.И., Методы и средства реализации педагогических технологий. / Ж. Школьные технологии. -М. – 2004. – №4. – С.18-31.

9. Бушля А.К., О самообразовании // Педагогика. – 1989.– №2. – С.17-23.

10. Коров Ю.И., Начертательная геометрия, специальность «Архитектура». - М.: Стройиздат. – 1987.– С.319.

© Пиримжаров, М.Х., Зойиров К.А., Арзиев А., 2017

Т.В. Полушкина, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Ю.А. Федорова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

КРИЗИСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Профессиональная деятельность занимает важное место в жизни каждого человека. В процессе освоения профессии многие сталкиваются с такой трудностью, как кризис. Кризисные ситуации сопровождают личность на всех этапах профессионального становления, от выбора профессии до выхода на пенсию. Возрастные кризисы – особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психическими изменениями.

Традиционно принято считать, что кризисы профессионального развития свойственны личности достаточно долго выполняющей определению профессиональную деятельность. Однако, это не так. Первый профессиональный кризис может наступить еще на этапе профессиональной подготовки (учеба в вузе, колледже), и связан он с неудовлетворенностью профессиональным образованием и профессиональной подготовкой, а также с трудностями адаптации к учебе и условиям обучения. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Студенческий возраст представляет особый период жизни человека. Согласно мнениям многих исследователей, в студенческом возрасте происходит дальнейшее развитие человека, структура личности меняется в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности. Изучение закономерностей развития человека в студенческом возрасте как периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения роли студента, вхождения в новую, «взрослую» жизнь позволяет говорить о характерных особенностях студенческого возраста.

Проблема кризиса у студентов в вузе находится сегодня в центре внимания многих исследователей и практиков, работающих в сфере образования. Об этом свидетельствует большое количество публикуемых статей, методических пособий, диссертаций, отражающих проблематику студенческого возраста.

Трудности, возникающие у студентов при выборе профессии, мотивации и актуализации учебной деятельности, позволяют нам говорить о проблеме кризиса профессионального становления на этапе профессионального обучения.

Анализируя кризисы профессионального развития личности Э.Ф. Зеер выделил следующие фазы:

1 фаза – предкритическая. Первый признак – это испытание дискомфорта, раздражительность, недовольство, апатия к выполнению чего-либо. Появляется ощущение неопределенности. Нарастает напряженность.

2 фаза – непосредственно критическая. На данной этапе происходит осознание своей неудовлетворенности, постепенные планирования вариантов изменения. Всё чаще возникают конфликты и усиливается психическая напряжённость.

На данном этапе выделяют три вида возможных конфликтов:

1) конфликт мотивации – человек задаётся вопросами, «для чего ему это нужно? зачем стараться?», «что побуждает меня к деятельности?».

2) конфликт когнитивно-деятельностный – связан с неудовлетворенностью способам деятельности человека.

3) конфликт поведенческий – связан с поведением человека, неприятием своей позиции или статуса в профессиональной или студенческой среде.

3 фаза – посткритическая фаза. На данном этапе происходит выявление способов разрешения кризиса. Можно выделить 3 варианта:

1) конструктивный – принятие реальности, готовность к честному анализу самого себя и ситуации, личность выходит на новый, более продуктивный этап развития.

2) деструктивный – это может быть уход с работы, деградация личности, откат в профессиональном или личностном развитии, подобный вариант несет разрушения.

3) профессионально-нейтральное разрешение кризиса, когда не происходит каких-то значительных изменений в профессиональном развитии личности.

Профессиональное становление личности начинается со стадии оптации – формирования профессиональных намерений. В 14 – 16 лет, в возрасте ранней юности, оптанты начинают профессионально самоопределяться. К 14 годам у девушек и юношей уже сформированы разносторонние знания о мире профессий, имеется

представление о желаемой профессии. Следует подчеркнуть, что в этом возрасте, как правило, выбирается вариант продолжения учебы, ориентированной на определенное профессиональное поле, а не на конкретную профессию [4].

На стадии профессиональной подготовки многие учащиеся и студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Наблюдается кризис профессионального выбора. Как правило, он отчетливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения.

После завершения профессионального образования наступает стадия профессиональной адаптации. Молодые специалисты приступают к самостоятельной трудовой деятельности. Кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастной коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социально-профессиональные ценности, иная социальная роль и, конечно, принципиально новый вид ведущей деятельности.

В рамках нашего исследования было проведено интервью среди студентов 2 курса и на его основе выделены следующие варианты протекания кризиса в студенческом возрасте, опираясь на работы К.Н. Поливановой:

1. Эмоциональное отношение к обучению (положительное отношение к процессу обучения/отрицательное отношение к процессу обучения).
2. Актуальность (значимость) учебного процесса (волнения по поводу экзаменов, сессии, курсовых, посещения занятий, дополнительные занятия по определенному предмету).
3. Обращенность в будущее (принятие/непринятие профессии).

Таким образом, нами выявлено, что, обучаясь на первом курсе всю энергию в основном студенты-первокурсники направляли именно на учебу, освоение предметов, а будущая профессия была представлена в мифологизированном виде. Постепенно включаясь в учебную деятельность происходит осознание реальности и появляются первые признаки дискомфорта, а затем напряжение и, возможно, разочарование. И этого можно заключить, что студенты находятся в предкритической фазе. Старшие же курсы тревожатся по поводу неясности профессионального будущего, нехваткой профессиональных проб и сомнениями относительно будущего трудоустройства. Для них профессия представлена совокупностью учебных навыков, не ясна, проявляется боязнь некомпетентности, осознание того, что они еще многого не знают и не умеют. Здесь уместно говорить о критическом периоде. Также, многие из студентов-второкурсников испытывают неуверенность в себе, в своих силах, неясность и не видение себя в своей будущей профессии. На основании полученных данных можно сказать, что кризис протекает более сложно и остро там, где образ будущей профессии не до конца прояснен и отсутствуют условия для проб профессиональной деятельности в рамках учебного процесса.

Мы разделяем мнение К.Н. Поливановой о том, что кризис представляет собой нетривиальный объект психологического анализа, поскольку индивидуальные проявления кризиса необыкновенно разнообразны [2]. «В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды» [1].

Исследуемый нами кризис профессионального развития студента связан со степенью индивидуализации и представляет этап в духовной жизни человека, связанный с выработкой собственного мировоззрения. Центральной проблемой молодого человека является нахождение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к своей культуре и к своему времени [3]. В

зависимости от сложившихся социальных условий, переход от юности к взрослости может проходить по-разному. Мы ограничиваемся тем, как это происходит в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. [Текст] / Л.С.Выготский - М., 1982 - 1984., С.123.
2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. [Текст]/К.Н.Поливанова - М.: Академия, 2000. – С.153-154.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека [Текст] / В.И.Слободчиков, Е.А.Исаев - М.: Школьная пресса, 2000. - С.320-328.
4. Федорова Ю.А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов в условиях реализации дополнительных образовательных программ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. [Текст] / Ю.А.Федорова - Челябинский государственный педагогический университет. – Уфа, 2013.

© Полушкина Т.В., Федорова Ю.А., 2017

УДК 373.3

М.А. Прошина, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Л.К. Фаткуллина, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА»

Государство и общество России через ФГОС НОО определили заказ в системе образования в виде формирования целого ряда разнообразных умений и компетенций у младших школьников. Именно поэтому начальная школа должна формировать у ребенка перечень основных предметных понятий на уроках вообще и, как следствие, умение добывать необходимые сведения по предмету, прививая также и навыки самостоятельного получения информации. В этом непростом деле существенную помощь обучающемуся может оказать игровая деятельность, направленная на усвоение учебного материала по предмету.

Являясь одним из методов, стимулирующих учебно-познавательную деятельность, игровые технологии позволяют использовать для обучения все уровни усвоения знаний. Однако, учителям достаточно сложно правильно и продуктивно выстроить учебную деятельность младших школьников с использованием игровых технологий на уроках в начальной школе.

Данная тема достаточно актуальна в настоящее время, потому что организация игровой деятельности у обучающихся начальных классов на уроках окружающего мира способствует формированию ключевых компетентностей учащихся, подготовки их к реальным условиям жизнедеятельности. Игровые технологии являются одной из основных составляющих успешного обучения, начиная с младшего школьного возраст, но зачастую организация игровой деятельности у обучающихся начальных классов на уроках окружающего мира идет нерегулярно и непоследовательно.

Игровая деятельность располагает целым набором средств, которые активизируют и интенсифицируют деятельность обучающихся. Педагог часто именно в игре становится организатором процесса самостоятельного учебного познания обучающихся; взаимодействия школьников с учебным материалом, с учителем и друг с другом, которое строится как учебно-познавательное и где учитель становится не

источником информации, а организующим началом в самостоятельном познании материала обучающимися.

Игровая деятельность позволяет обеспечивать эмоциональное воздействие на учащихся, пробудить резервные возможности личности. Она облегчает процесс овладения знаниями и умениями. Игровые технологии создают педагогическую и учебную наглядность для изучения конкретного материала, организуя условия для активной мыслительной деятельности участников.

Игровые формы обучения получили широкое применение в последнее время на уроках в начальной школе. Использование игр в обучении младших школьников решает большое количество задач. Они способствуют формированию познавательного интереса к предмету, ведут к активизации учебной деятельности обучающихся на уроках, способствуют становлению творческой личности ученика, потому что часто многие из игровых технологий предполагают проблемный характер обучения, когда существует исходный вопрос, на который необходимо дать ответ, а пути решения еще не ясны.

Игровые технологии на уроках окружающего мира в начальной школе можно использовать на разных этапах урока. Применение игры на уроках очень разнообразно. Ее можно организовывать как в начале урока, для актуализации знаний, активизации внимания учащихся и проверки домашнего задания, так и при изучении нового материала для более осмысленного, быстрого и глубокого усвоения учебного материала, или даже в конце урока с целью закрепления материала и снижения напряжения после сложной работы в классе. Все игровые приемы и формы на уроках окружающего мира учитель выбирает в зависимости от темы урока, уровня подготовленности учащихся и их возраста.

Игровые технологии на уроках окружающего мира в начальной школе можно применять не только как элемент урока, но и разработать весь урок в форме игры [1, с. 87]. Необходимо придерживаться нескольких этапов игры:

1. Подготовка (предварительно разрабатывается сценарий игры, класс делится на равные команды, участникам раздаются роли).

2. Непосредственно игра.

3. Подведение результатов.

При формировании команд необходимо: определить количество учащихся, которые будут образовывать одну команду (оптимальное количество – 5 человек), учитывать уровень знаний, интерес учащихся и их личностные качества.

Задания на игру на уроках окружающего мира в начальной школе должны быть посильными для учащихся в смысле научной подготовки и затрат времени. Для повышения интереса и активизации творческой деятельности младших школьников на уроках окружающего мира желательно, чтобы задания включали еще не решенные проблемы. При разработке задания необходимо помнить правило: чем оно короче, конкретнее, тем быстрее усваивается. Оно может содержать также и указания, что надо изучить, подготовить, исполнить и т.п. [1, с. 90].

Игры, которые используются в учебном процессе на уроках окружающего мира, достаточно многогранны и разнообразны. Соответственно, их можно классифицировать на несколько основных групп: 1) по месту и условиям проведения, 2) по целям проведения, 3) сюжетно-ролевые игры, 4) дидактические игры, 5) подвижные игры. Консультации – обязательный элемент использования игровых технологий на уроках окружающего мира. Их может быть несколько. Например, при выборе сюжетно-ролевой игры на направляющей консультации, которая необходима на начальном этапе, сообщают тему, знакомят с правилами, обязанностями, распределяют роли, получают задания [4, с. 37]. Некоторые игры на уроках окружающего мира не

предусматривают подготовительного периода, следовательно, консультацию можно заменить подробным инструктажем в начале урока.

Руководитель игры осуществляет несколько обязанностей. На уроках окружающего мира он должен выбрать тему, определить вид и объем конкретного материала, разработать систему взаимодействия участников, определить правила проведения игры, подготовить игровую документацию и раздаточный материал (если таковой присутствует), ознакомить игроков с функциями тех или иных ролей, с обязанностями и правилами игры и т.д.

Проанализировав результаты игры на заключительном этапе, можно определить заинтересованность учащихся, уровень запоминания материала, степень воздействия обучения на личность учащихся и т.п.

Всё чаще учителя в своей профессиональной деятельности обращаются к интеграции игровых технологий с другими близкими и смежными технологиями. К примеру, применение информационных компьютерных технологий на уроках окружающего мира в начальной школе облегчает усвоение учебного материала, а также представляет новые возможности для развития творческих способностей обучающихся. Использование ИКТ повышает у учащихся мотивацию к учению и интерес к изучаемому материалу, активизирует познавательную деятельность на уроках окружающего мира, развивает мышление, творческие и креативные способности ребенка [2, с. 61].

Применение игровых технологий на уроках окружающего мира совместно с ИКТ помимо достижения учебных целей, дает возможность формирования информационной грамотности у учащихся. Ученики получают большой поток современной информации, которую учатся перерабатывать, анализировать, осмысливать ее и пользоваться ею, а также управлять данной информацией для достижения различных практических целей. Таким образом, компьютерные технологии на уроках окружающего мира могут использоваться при проведении разнообразных игр на разных этапах урока.

В начальной школе на уроках окружающего мира происходит установление всевозможных межпредметных связей. Яркие наглядные образы, насыщенное и точное слово, вложенное в загадки, пословицы, поговорки о природе разнообразит любой урок, наполнив его нравственным и духовным смыслом, обогатив внутренний мир ребенка.

Еще одной педагогической технологией, которая может дополнять игровую, является исследовательская деятельность. Исследовательская деятельность младших школьников на уроках окружающего мира – это совокупность действий поискового характера, ведущих к открытию неизвестных фактов, теоретических знаний и способов деятельности.

Таким образом, игровая деятельность на уроках окружающего мира имеет широкие возможности в виде разнообразных технологий, форм и методов реализации, делая урок ярким и интересным. При использовании игровых технологий на уроках окружающего мира в начальной школе значительно повышается познавательный интерес младших школьников. На уроке данного предмета игра позволяет младшему школьнику испытать радость умственного напряжения, преодоления интеллектуальных трудностей, которые помогают активизировать мыслительный процесс и в последствии облегчают решение учебных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калугин, М.А. Развивающие игры для 1- 4 классов [Текст] /М.А. Калугин. - Ярославль, 2006. – 190 с.

2. Карпова, Е.В. Дидактические игры в начальной школе [Текст]: попул. пособие для родит. и педагогов / Е.В. Карпока. – Ярославль «Академия развития», 1997. – 322 с.

3. Развивающие игры: практическое пособие для родителей, учителей [Текст] / Н.Е. Граш [и др.]. – Ростов н /Д: Феникс, 2010. – 92.

© Фаткуллина Л.К., Прошина М.А., 2017

УДК 376.1.-056.26

Ю.М. Рамазанова, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.Ф. Хайртдинова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Цель данной публикации заключается в том, что процесс коррекционно-развивающего обучения связан с существенными преобразованиями организации системы образовательных воздействий, оказываемая дошкольникам с проблемами речевого развития с учетом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [1; 7].

Коррекционная цель: устранение нарушений звукопроизношения и развитие фонематического слуха и восприятия, с использованием специальных методов развития речедвигательного и речеслухового анализаторов в деятельности детей.

Исходя из цели коррекционной работы решаются следующие задачи:

- уточнение артикуляции правильно произносимых звуков в различных звукослоговых сочетания;
- определение аналога модели для гласных и согласных звуков;
- постановка и первоначальное закрепление звуков речи (усвоение способов образования звуков, особенности их произнесения);
- первоначальный этап автоматизации исправленных звуков в облегченных фонетических условиях.
- дифференциация звуков на слух и в произношении;
- формирование навыков звукового анализа слов.

Предлагаемая методика основывается на принципах формирования речи детей с фонетико-фонематическими нарушениями:

- поиск эффективных методов обучения;
- постепенное усложнение заданий и форм работы в соответствии с возрастными особенностями детей;
- широкое использование игровых форм занятий;
- общая направленность обучения на развитие звукопроизношения и фонематических процессов [5].

Методика проведения коррекционной работы

Коррекционно-обучающий процесс проводится в трех направлениях:

1. Формирование правильного звукопроизношения.
2. Развитие фонематического слуха.
3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.

Коррекционная работа проводится по направлениям, в соответствии с требованиями программы, разработанной Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием» (старшая группа). Данная программа модернизирована с учетом использования специальных методов развития речедвигательного и речеслухового анализаторов в деятельности детей. Процедура модернизации заключается в том, что используются

модели артикуляции звуков, которые отражают положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука, соответствуют характеристике конкретного звука и замещают артикуляционный уклад при коррекции звукопроизношения. В процессе применения моделей артикуляции звуков (разработчик - к.п.н., доцент В.М. Акименко) идет развитие фонематического слуха и подготовка детей к освоению грамоты. Сопоставляя по модели уклад органов артикуляционного аппарата, и в процессе построения самой модели дети учатся думать, анализировать. Дети видят перед собой наглядный пример правильного уклада органов артикуляционного аппарата при произнесении звука [2].

Осваивая умения и навыки правильного проведения звукового анализа и синтеза, дети постоянно артикулируют звуки, уточняют положение губ, языка, работу голосовых складок и соотносят это с каждым знаком модели.

Модернизированная программа предусматривает организацию работы в течение 3 этапов.

1 этап:

а) закрепление навыков произношения звуков: *а, у, и, о, э, ы; п, п', т, т, к, к', х, х', и, л'*(изолированно, в слогах, словах, предложениях);

б) различение эти звуков:

- изолированно; в слоговых сочетаниях;
- в словах;
- в предложениях;
- в речевом потоке;

в) запоминание и воспроизведение звукового ряда;

г) воспроизведение звукослоговых рядов с различной интонацией, силой голоса, ударением, предлагаемых учителем-логопедом;

д) развитие языковой способности детей путем привлечения внимания к звуковой оболочке слова;

е) развитие слухового внимания, слуховой памяти;

ж) развитие речевого дыхания;

з) знакомство детей с анализом и синтезом обратных слогов.

На первом этапе проводится закрепление навыков произношения звуков. Предложенная последовательность отработки звуков обеспечивает поэтапную работу над фонемами, постепенный переход от более легких к сложным звукам.

В процессе обучения произношению воспитывается стойкий познавательный интерес, активизируется мыслительная деятельность. Работа по развитию произношения проводится одновременно с работой по развитию слухового восприятия [3;6].

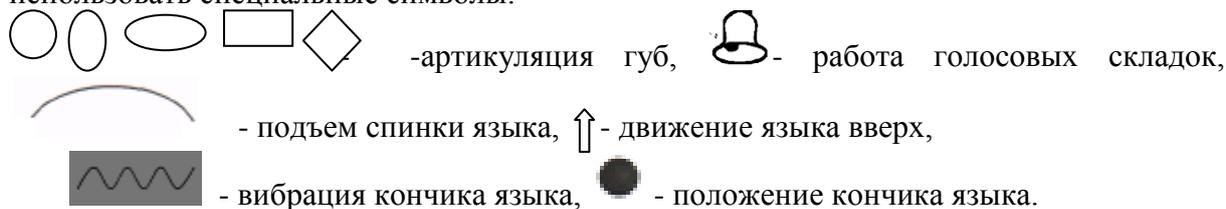
В течение первого этапа обучения детей учат четко, даже утрированно, воспроизводить гласные звуки, угадывать их по беззвучной артикуляции, слышать и выделять в ряду других звуков. Включаются упражнения по удерживанию в памяти ряда, состоящего из трех-четырех гласных звуков. Учитывая возрастные особенности детей, все задания предлагаются в игровой форме.

В соответствии с предложенной процедурой, логопед изучает органы артикуляционного аппарата, принимающие участие в произнесении звуков, и определяет аналог для звуков:

- участие или неучастие губ;
- вибрация голосовых складок;
- способ артикуляции;
- место артикуляции;
- наличие или отсутствие дополнительного подъема спинки языка к твердому небу;

- место резонирования.

Для облегчения процедуры создания моделей артикуляции звуков, рекомендуется использовать специальные символы:

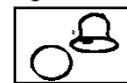


Используются модели артикуляции гласных звуков [a], [u], [o], [э], [ы], [y].

Представляем примеры:

[А]. Рот широко открыт - на модели круг. Воздушная струя проходит без

препятствий. Голосовые складки вибрируют – на модели колокольчик



[И]. Губы растянуты в улыбке - на модели горизонтальный, узкий прямоугольник. Воздушная струя проходит без препятствий. Голосовые складки вибрируют - на модели

колокольчик .

Используется модели согласных звуков [n], [u'], [m], [m'], [x], [x'], [u], [л']

Представляем примеры:

[П]. Глухой на модели нет колокольчика, губно-губной, смычно-взрывной - на модели конфигурация губ в форме ромба, которая отражает движения губ в момент

образования звука. Кончик языка у нижних резцов - кружок внизу ромба.



[К]. Глухой - на модели нет колокольчика, заднеязычный. Кончик языка отходит от нижних резцов - кружок внутри круга, твердый. Петля (вид на б1 язык спереди)

маленькая. Спинка языка поднимается для образования смычно-взрывного звука .

Подобные упражнения воспитывают у детей внимание к речи, к звукам, умение запоминать и воспроизводить нужное количество звуков.

На этом же этапе идет формирование фонематических процессов по следующим направлениями: выработка умения слышать отработанные звуки в ряду других, выделение соответствующих слогов среди других слогов, определение наличия данного звука например в слове (паук), запоминание слоговых рядов типа та-ат, пу-уп-пу и т.д. Слоги произносятся с разной интонацией, силой голоса, медленно и отрывисто, с выделением ударного слога например: ПА, па, па; па, ПА, па; па, па, ПА.

Процесс проговаривания сопровождается отхлопыванием, отстукиванием ритма, угадыванием количества слогов. Постепенно ряды слогов удлиняются. Включаются не только прямые, но и обратные слоги, со стечением согласных, открытые и закрытые. Упражнения на узнавание звука в слове, отбор картинок, придумывание слов с этим звуком также осуществляются в процессе игр с использованием различного дидактического материала.

На II этапе коррекционной работы обучение проводится по следующим направлениям:

а) закрепление навыков правильного произношения и различения на слух звуков: л'-j, ы-и, с-с', з-з', ц, б-п, ш, ж, с-ш, с-ш-з-ж с использованием моделей артикулирования звуков;

б) дифференцирование звуков на слух, выделение их в ряде других звуков;

в) нахождение звуков в слове;

- г) определение места звука в слове;
- д) выделение гласного звука в положении после согласного. Анализ и синтез прямого слога типа *са, со, су*;
- е) выработка умения различать и оценивать правильные эталоны произношения в чужой и собственной речи;
- ж) закрепление знания и умения, полученные ранее, на новом словесном материале.

Используются модели артикулирования следующих согласных звуков: [с], [с'], [з], [з'], [ц], [б], [ш], [ж].

Представляем примеры моделей.

[З]. Звонкий на модели колокольчик, щелевой, переднеязычный, твердый. Губы растянуты - на модели прямоугольник. Кончик языка у нижних резцов - кружок под

прямоугольником .

[Ж]. Звонкий на модели колокольчик, щелевой переднеязычный, твердый. Губы слегка выдвинуты вперед и округлены - на модели круг. Кончик языка поднят за

альвеолы, на модели стрелка показывает движение языка вверх .

Новым направлением по сравнению с I этапом является обучение дифференциации звуков на слух и в произношении по принципу твердости – мягкости, глухости – звонкости. На этом этапе коррекционная работа посвящается закреплению и дифференциации свистящих звуков (с-сь, з-зь, ц), знакомству с изменением форм слова в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия.

Основное внимание уделяется закреплению навыков звукового анализа и синтеза: на материале изучаемых звуков дети тренируются в выделении согласного звука в слове, определении его позиции (начало, середина, конец слова), составлении слогов типа ас-са, уц-цу и т.д., учатся определять гласный звук в положении после согласного (мак, суп, кот) и т.д.

В конце II этапа обучения стоит задача: самостоятельно в устной форме анализировать слоги типа са-со-су, соединять отдельные звуки (согласные и гласные) в прямые слоги и преобразовывать их (са-су, цу-цо и т.д.). Дети практически знакомятся с терминами: «слог», «слово», «гласные звуки», «согласные звуки» (звонкие, глухие, мягкие, твердые), «предложение».

На III этапе коррекционной работы обучение проводится по следующим направлениям:

- а) активизация приобретенных навыков в специально спроектированных ситуациях; организация коллективных форм общения детей между собой;
- б) развитие детской самостоятельности в «оречевлении» предметно-практической деятельности с соблюдением фонетической правильности речи.

В течение этого периода изучаются звуки л, р, л-ль, р-рь, л-р, л-ль-р-рь, ч, щ. Проводятся занятия с использованием и артикулирования звуков, осуществляется дифференциация. Упор делается на закрепление навыка употребления этих звуков в самостоятельной речи.

Используются модели артикулирования следующих согласных звуков: [л], [л'], [р], [р'], [ч], [ш'].

Представляем примеры:

[Л]. Сонорный - на модели колокольчик, смычно-проходной, переднеязычный, твердый. Губы разомкнуты или принимают положение следующего гласного,- на

модели круг. Кончик языка у альвеол - кружок вверху круга. Боковые края языка не

смыкаются с коренными резцами - на модели фигура, напоминающая букву «л»



[Р]. Сонорный – на модели колокольчик, дрожащий - на модели волнистая линия чуть выше середины, так как кончик языка находится у альвеол и совершает колебательные движения, твердый. Губы разомкнуты или принимают положение

следующего гласного, - на модели круг



На каждом занятии предлагаются упражнения на звуковой анализ и синтез. На данном этапе основной единицей изучения является не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Детей учат делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, где длинной полоской обозначено слово, короткими — слоги. Выделяются гласные звуки — красными квадратиками, твердые согласные — синими, согласные - зелеными. К концу III периода дети самостоятельно проводят анализ и синтез односложных слов (рак, шум, лук), слогов со стечением гласных (сто, шко, апу) и слов типа стол, стул, шкаф.

К концу обучения дети овладеют навыками правильного произношения и различения фонем родного языка, а также анализа и синтеза односложных слов без стечения согласных и со стечением согласных. Моделирование способствует освоению умения и навыков правильного произношения, звукового анализа и синтеза.

Так в процессе овладения фонетической стороной речи в занятия постепенно включаются упражнения по обучению детей осознанному анализу и синтезу звукового состава слова. Развитие умения выделить звуки из разных позиций в слове помогает восполнить пробелы фонематического развития. Система упражнений по подготовке детей к обучению грамоте начинается с выделения звука в слове и заканчивается анализом и синтезом односложных слов [3; 4; 6].

После практического обучения у всех детей значительно улучшается фонематическое восприятие, звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Анализируя результаты коррекционной работы мы пришли к выводу, что полученная в ходе обучения положительная динамика свидетельствует об эффективности использования моделей артикуляции при формировании фонетико-фонематических представлений у детей 5-6 лет с речевыми нарушениями. Использованные игровые приемы позволяют сделать коррекционный процесс творческим и плодотворным, интересным для детей, так как сами «добывают знания», планируют свою деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст]/ Под.ред.Л.В.Лопатиной - СПб., ЦДК, 2014. - 448с.
2. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: учебно-метод.пособие [Текст]/В.М.Акименко.-Ростов н/Д : Феникс, 2008. - 105с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В.Давыдов.- Москва, Наука, 1986. - 218с.
4. Специальная педагогика : учебник для студ.учреждений высш.проф.образования [Текст]/ под ред. Н.М.Назаровой.- Москва, Академия, 2013. - 382с.
5. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст]/ Под ред.Г.В.Чиркиной.-Москва, Просвещение, 2008.-270с.

6. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст]/ Д.Б.Эльконин.- Москва, Просвещение, 1959.-251с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]/ Письма и приказы Минобрнауки.- Москва, ТЦ Сфера, 2014.- 96 с.

© Рамазанова Ю.М., Хайрtdинова Л.Ф., 2017

УДК.372

Г.Р. Рахимкулова, *магистрант*

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Е.А. Яковлева, *доктор. фил. наук, профессор*

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОЛИМПИАД

Обучение в школе обычно выступает ядром направленного процесса и рассматривается как передача прошлыми поколениями знаний и ценностей культуры будущему поколению. Особую значимость в современных обстоятельствах для нас предполагает проблема формирования языковой личности младшего школьника.

Языковая личность формируется в стихии национального языка и под влиянием его традиций и обычаев. Ф.И. Буслаев в свое время в работе «О преподавании отечественного языка» (1897) писал: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе с тем и развивать (личность) духовные способности учащихся». Понятие «языковая личность» современными лингвистами определяется в многообразных аспектах; по-разному ученые подходят к разработке структуры и содержания языковой личности. Мы рассматриваем языковую личность в рамках лингводидактики.

В.В. Виноградов считал, что языковая личность – это человек, изучаемый с точки зрения его стремления выполнять речевые поступки, производить и использовать произведения речи. В первую очередь языковой личностью он считает человека как носителя языка, взятого со стороны его способностей к речевой деятельности, т.е. как сочетание психофизических свойств личности, которые позволяют выполнять и изучать речевые произведения. Отсюда и еще один термин – речевая личность [2,103].

Все чаще у нас в стране на уровне государства особое внимание уделяется языковой личности младшего школьника, ведется работа по ее формированию. Основными методиками формирования языковой личности младшего школьника сегодня являются конкурсы и предметные олимпиады, различные интернет-проекты.

Ю.Н. Караулов, говоря о языковой личности, выделяет три уровня владения языком:

1) вербально-семантический уровень, его элементами выступают слова, грамматические, парадигматические, семантико-синтаксические, ассоциативные структуры, словосочетания и предложения;

2) тезаурусный уровень, который показывает описание мира, построение смыслов и ценностей духовности для людей, которые говорят на одном языке, который определяется национальными и культурными традициями и основополагающей идеологией в обществе;

3) мотивационно - прагматический уровень, который включает в себя четкие потребности и черты общения, которые рождаются цепями и мотивами [1, 42].

До сих пор одним из основных действующих способов формирования языковой личности младшего школьника была олимпиада. Но, к сожалению, у олимпиадной системы имеются недостатки. Преимуществом на состязаниях пользуются дети со

спортивным характером, которых поддерживают учителя и родители. Но если в семье и в школе нет специальных условий для ребенка, то школьник даже с высоким потенциалом не сможет показать себя хорошо на олимпиаде.

Сегодня ищут новые методы в деле формирования языковой личности младшего школьника. Один из таких подходов - применение дистанционных форм обучения. На практике применяются такие дистанционные формы деятельности: дистанционные олимпиады, дистанционные обучающие олимпиады, дистанционные многопрофильные олимпиады, конкурсы, игры, викторины [1,44].

Дистанционные олимпиады – способ проведения олимпиады, при котором все участники и организаторы олимпиад находятся удаленно друг от друга.

Дистанционные олимпиады – это увлекательная форма занятий, в которой любой ребенок проявляет свои способности на разных уровнях, не покидая своего места жительства, имея доступ к сети Интернет. Основной задачей и целью данных мероприятий является создание для детей нужных условий для формирования языковой личности младшего школьника, получение навыков работы с информационными технологиями, изучение способностей к творчеству и формирование интереса к научной деятельности. Дистанционные мероприятия улучшают активность младшего школьника, развивают настойчивость, помогают получить высокие результаты [4, 163].

Цели осуществления дистанционных олимпиад:

- всестороннее развитие личности учащегося начальных классов с помощью привития интереса к обучению;
- формирование умения и желания детей самостоятельно получать знания и практически использовать их;
- верное понимание задания нестандартного характера высокой сложности;
- преодоление психологической нагрузки при работе в незнакомой обстановке [6, 541].

Отличительной особенностью дистанционных олимпиад является интересные достижения и необычность и популярность среди школьников разных возрастов. В многообразии олимпиад все учащиеся могут найти познавательную и развивающую программу по всем направлениям или предметам. Работает поощрительная система: за участие во всех мероприятиях младший школьник получает свидетельство, где указываются баллы и статус. Учителям победителей дают сертификаты и свидетельства. Все это дает учащимся положительную мотивацию, дает возможность для развития творчества, увеличивает интерес при приобретении знаний, создает активную жизненную позицию.

Дистанционная олимпиада – интересная форма соревнований, дающая возможность проявить творчество, наивысший взлет воображения, способность к предмету, что и ведет к формированию языковой личности младшего школьника. В дистанционных олимпиадах образование младших школьников выходит за рамки стен школы. Именно дистанционная олимпиада дает вероятность показать себя с лучшей стороны застенчивым, робким, неуверенным в себе, медлительным, несобранным детям, которым сложно усидеть в классе [5, 297].

Дистанционные олимпиады – серьезная работа по формированию языковой личности младшего школьника.

Дистанционные олимпиады нацелены на:

- формирование языковой личности младшего школьника;
- формирование познавательной активности младших школьников;
- развитие интереса к обучению предмету;

- развитие у младших школьников навыков самостоятельной исследовательской работы и точной записи результатов выполненного задания;
- формирование творчества учащихся;
- стимулирование интереса к обучению по предмету.

Преимущества дистанционных форм:

- дальное действие - расстояние между участниками не ограничено и участие принимают все, независимо от места проживания;
- рентабельность - не нужно тратить время и деньги на дорогу к месту проведения олимпиады;
- гибкость - олимпиады проходят в удобное время для младших школьников;
- параллельность - олимпиады можно проводить, совмещая их с учебой;
- охват - количество участников не ограничено [3, 12-14].

Дистанционные олимпиады помогают решить проблему дифференцированного подхода к разноуровневому по знаниям и разновозрастному составу участников, так как они направлены на создание младшими школьниками своих образовательных продуктов.

Структура дистанционной олимпиады, система заданий основана на формировании у младших школьников умений учиться дистанционно, а цели обучения все учащиеся получают по своим способностям, потребностям и умениям. Неодинаковый состав участников дистанционной олимпиады создает хорошую образовательную среду, создают новизну, благоприятно влияющих на положительность процесса обучения.

Проведение дистанционных олимпиад между младшими школьниками несет огромное воспитательное и обучающее значение. Дистанционные олимпиады дают возможность младшим школьникам изучить себя, помогают почувствовать уверенность в себе, развивают творческую инициативу детей. Они выступают хорошим средством воспитания мыслительной активности обучающихся, включают в работу все психические процессы, развивают интерес к процессу обучения, формируют языковую личность младшего школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дёмьшева, А. С. Основные этапы формирования языковой личности [Текст] /А. С. Демьшева// II Содержание филологического образования: материалы науч -практ конф. / Урал, гос.пед ун-т.-Екатеринбург,2015.- 42-44 с.
2. Дёмьшева, А. С. Реализация идеографического подхода в языковом образовании в начальной школе [Текст] / А. С. Демьшева // Вестник Ижевского государственного технического университета - 2016. - № 1 (33) - С. 103.
3. Корсунова, О. Ю. Педагогические условия гуманизации режима интеллектуального испытания школьников на предметных олимпиадах [Текст] / О. Ю. Корсунова, Рязань, 2013.- 163 с.
4. Кирьяков, Б. С. Педагогическая модель и методика интеллектуального испытания школьников на олимпиадах [Текст] / Б. С.Кирьяков.- Рязань, 2012. - 297 с.
5. Огурэ, Л. Б. Многопредметная образовательная олимпиада как диалектическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников [Текст] / Л. Б. Огурэ,- М., 2014.- 541 с.
6. Ходова, Т.В. Подготовка к олимпиадам. Начальная школа. 2-4 классы [Текст] /Т.В. Ходова. – М.: Айрис – пресс. 2017.- 12- 14 с.
7. Янгирова В.М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника [Текст]: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Москва, 2000.
8. Яковлева Е.А., Вельц Р. Грамотность – обязательный признак образованности

УДК. 373.3.03

С.А. Рожкова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Ф.А. Хуснутдинова, канд. филос.наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается вопрос внеурочной деятельности по русскому языку в аспекте содержания федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Внеурочная деятельность это особый вид деятельности, осуществляемый в рамках образовательного процесса по пяти направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное на основе определенной программы, которая направлена на решение конкретных образовательных задач, в соответствии с требованиями ФГОС, и способствующий проявлению активности обучающихся, реализуемый различными категориями педагогических работников в различных формах работы вне урока [1].

Амонашвили Ш.А. говорил о внеурочной деятельности как о части целого процесса по воспитанию в учебном заведении. Способы работы, организация метода и форм работы вне урока почти ни чем не отличаются от способов работы, методов и форм организации внешкольной деятельности ребенка [2].

Внеурочная деятельность по ФГОС - это форма обучения, которая отличается от деятельности на уроке тем, что в ней осуществляются метапредметные результаты ООП. Внеурочные занятия, как и занятия, которые проводятся во время урочной деятельности, нацелены на результаты, реализуемые в ООП. Но самое главное в том, чтобы достигнуть надпредметных результатов. Во внеурочной деятельности главная цель состоит в том, чтобы обучающийся умел действовать, находить выход из сложных ситуаций. Метапредметные результаты добиваются при работе вне урока, больше это касается личностных, таких как моральных ценностей, ориентиров в жизни. Роль деятельности вне урока намного эффективнее, потому что обучающийся делает то, чего хочет и что его интересует и мотивирует [3].

Программа внеурочной деятельности внесена в образовательную программу, где субъекты образовательного процесса сами ее составляют. Сейчас это отличная возможность составить план мероприятий и кружков в образовательной организации.

Какие же существуют основные задачи деятельности вне урока:

- оптимизировать часы обучения;
- организовывать работу индивидуально;
- развивать коммуникации обучающихся;
- формировать морально-ценностный взгляд на окружающий мир ребенка и его отношение к этому миру (развитие положительных качеств);
- воспитать творческую и интеллектуальность;
- осваивать нормы работы с учителем.

Основными правилами организации деятельности вне урока являются: активность и инициативность обучающихся; понятность и доходчивость; применение наглядного материала; применение знаний и умений в жизни; каждому возрасту свой подход, задания и организация; работа как отдельно от всех, так и в группах, мини группах, парах; действия направлены на результат и идут в определенном порядке.

По требованиям ФГОС направлениями деятельности вне урока являются следующие:

- связанные со спортом и ЗОЖ (поддержание физической активности и спорт за здоровьем);
- связанные с культурой (приобщение обучающихся к культуре своего народа, воспитание толерантности, развитие эстетических качеств личности ребенка, раскрытие его творческой, развитие воображения);
- связанные с общественными делами (развитие таких качеств как бескорыстие, отзывчивость, эмпатия, приобщение к обществу, общественные организации);
- связанные с развитием интеллекта (формирование умений исследовать окружающую действительность, работы со знаниями, их поиск, выделение главного, использование этих знаний на практике);
- связанные с прививанием моральных норм и ценностей (видения реальной позитивной картины мира и формированием положительных качеств личности).

Эти требования в свою очередь выявляют следующие уровни, как результат воспитательной деятельности:

- 1) обучающийся имеет представление и знания о жизни общества (знание о нормах и правилах жизни в социуме);
- 2) умеет отличать плохие поступки от хороших (понимание положительных и отрицательных сторон жизни в социуме);
- 3) самостоятельное действует (применение знаний и умений на практике в определенных ситуациях) [4].

Во время педагогической практики я использовала следующие формы внеурочной деятельности по русскому языку:

- организовывала творчество учащихся по русскому языку: сочинения, конкурсы;
- проводила тематические классные часы по культуре поведения и речи, работу в ИЗО студии, театральной студии;
- участие в конкурсах, выставках детского творчества по культуре речи на уровне школы;
- в рамках недели русского языка были проведены конкурсы, экскурсии, олимпиады, конференции, деловые и ролевые игры по русскому языку, конференции.

Участие в научно-исследовательских конференциях на уровне школы, города, области по русскому языку, разработка проектов остается очень важным направлением в воспитательной работе. Очень интересно проходят выставки рисунков, организованные на темы русского языка.

Главными условиями организации внеурочной деятельности выступают: точное планирование действий; оснащение кадрами; предоставление методик; обеспечение условий проведения внеурочной деятельности; предоставление технического и материального оборудования.

В результате организации всей этой внеурочной работы мы нацеливаемся на такие планируемые результаты как: введение оптимальных форм организации занятости обучающихся; создание психологической комфортности обучающихся; закрепление и углубление знаний обучающихся; формирование и развитие творческих способностей у каждого обучающегося [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Кисляков А. В. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования [Текст] / А. В. Кисляков 2014. – 10 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. [Текст] / Ш.А. Амонашвили 2014 – 145 с.

3. Дасаева Е. Н. Внеурочная деятельность в свете ФГОС [Текст] / Е. Н. Дасаева 2014. – 3 с.

4. Родченкова Н. А. Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС [Текст] / Н. А. Родченкова 2017. – 12 с.

5. Ястребов А.Ю. Программа внеурочной деятельности для учащихся начальной школы МОУ СОШ №11 г. Томска им. В.И. Смирнова [Текст] / А.Ю.Ястребов 2017. – 15 с.

© Хуснутдинова Ф. А., Рожкова С.А., 2017

УДК 376.42

В.В. Сальникова, Е.С. Щкица, Л.В. Култышева

педагоги дополнительного образования

ОУ ДО ДДТ «Новатор» ГО г. Уфа РБ

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ УДО НА ОСНОВЕ ПРОЕКТА
«МЫ ВЕРИМ В СКАЗКУ»**

В мировой практике социально-правовой защиты детства определены несколько категорий детей, находящихся в особо трудных условиях и являющихся наименее защищенной частью общества.

По данным международной организации по образованию ЮНЕСКО, в мире насчитывается 200 млн. детей с умственными и физическими недостатками. В России в данное время 1,6 миллионов детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Статистика показывает, число детей с отклонениями в развитии велико и год за годом неуклонно возрастает. Социальная поддержка детей этой категории считается одной из важнейших гуманистических задач всех цивилизованных государств и отражена в важнейших международных правовых документах: «Всеобщей декларации прав человека», «Конвенции о правах ребенка», «Декларации прав инвалидов», принятых ассамблеей ООН, в которых отмечено, что они имеют те же гражданские и политические права, что и остальные. Социально - педагогическая деятельность по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья является одной из приоритетных государственных задач в России.

Дети с ограниченными возможностями здоровья не могут успешно учиться в стандартных образовательных условиях, при этом нуждаются в общем образовании и социальной помощи соответственно их потребностям. Их жизнь существенно отличается от нормального детства, нередко наполнена физической болью и душевными страданиями. Проблема усиливается ещё и в связи с тем, что физически полноценные дети часто не могут спокойно воспринимать ребёнка, не похожего на них. В этом случае, мы полагаем, что все педагоги и психологи должны создать условия для успешной социализации детей. От специалистов, работающих с такими детьми, требуется терпение, самоотдача, профессиональные знания и навыки, чувство такта и эмпатия.

Принимая во внимание масштабы задач в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, можно считать, что адаптация ребёнка в социуме – достаточно серьёзная и актуальная проблема современности, требующая активных поисков и эффективных решений. Им нужны особые методики, наглядные пособия, специальные приспособления, коррекционно - обучающие технологии. Особенностью работы с этой категорией детей является развитие познавательных процессов на основе различных видов деятельности на доступном уровне.

Одним из эффективных методов, носящими репродуктивный характер, является социальное проектирование. Оно имеет высокую степень самостоятельности, инициативности обучающихся к их познавательной мотивированности; развитию социальных навыков в процессе взаимодействий; приобретению детьми опыта исследовательско-творческой деятельности, интеграции знаний, умений и навыков.

В современной педагогике проектный метод – это одна из личностно-ориентированных технологий. Внутри проектной деятельности дети являются субъектами этого процесса: они усваивают цели и задачи деятельности, заданные извне как лично и общественно значимые, активно овладевают её содержанием и по мере овладения в большей степени самостоятельно организуют и реализуют собственную проектную деятельность, косвенным образом оказывает воздействие на формирование морально-этических ценностей.

Вовлечение детей в социальное проектирование повышает уровень познавательной активности обучающихся, учебной мотивации, стабилизирует эмоциональные проявления, добавляет уверенности в собственных возможностях. Следовательно, снижается уровень внутренней тревожности. Это, в свою очередь, повышает адаптивный ресурс и повышает сопротивляемость организма к воздействию внешних и внутренних негативных факторов, т.е. способствует сохранению как психического, так и соматического здоровья.

Педагогический коллектив МБОУ ДО ДДТ «Новатор» в 2014 г. разработал тематический проект деятельности сетевой инновационной площадки «Творческая самореализация детей с ОВЗ в условиях социального проектирования системы УДО». Целью инновационного проекта являлась разработка и апробация системы работы, направленной на творческую самореализацию детей с ОВЗ.

В рамках данного проекта был осуществлен поиск новых средств обучения детей с ОВЗ в объединениях «Макраме», «Эко-дизайн Радуга» и «Сова», обеспечивающий творческую самореализацию детей в прикладной деятельности.

Декоративно – прикладное искусство имеет важное коррекционно-развивающее значение, оказывает существенное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и двигательную сферы, способствующие самореализации детей с ОВЗ. Практическая деятельность положительно сказывается на физическом развитии детей, развивает работоспособность, координацию движений, развитие мышления, памяти, внимания, восприятия. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специально коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия для обучения и воспитания в области образования.

Нами был разработан социальный проект «Мы верим в сказку». Данный проект, используя сказочное направление, позволил привлечь детей с ОВЗ к декоративно - практическому творчеству. Был сделан акцент на театрализованную деятельность, сказку и сказочных героев, работу с нетрадиционными материалами, при этом были учтены принципы поэтапного усложнения, расширения умений и возможности детей ОВЗ.

Характеристика основных положений проекта «Мы верим в сказку».

Основные принципы: открытость ДДТ для специальных (коррекционных) школ, сотрудничество педагогов и воспитателей; ориентация не на стандарт, а на индивидуальные особенности детей; развитие сознания личности; использование богатства эмоциональных состояний ребенка, его чувства, личные качества (уверенность, успешность, нужность); обеспечение развития мыслительных операций, включение в самостоятельный интеллектуальный поиск; содействие проявлению

инициативы детей; предоставление возможности детям творчески решать возникающие у них проблемы.

Задачи: расширение кругозора восприятия окружающего мира; формирование познавательных процессов на основе различных видов декоративно-прикладной деятельности на доступном уровне; обучение необходимым умениям при работе с традиционными и нетрадиционными материалами декоративно – прикладного искусства; приобщение детей к духовно-нравственным ориентирам через декоративное искусство; развитие позитивной эмоциональной установки на общение со сверстниками и взрослыми; обеспечение социальной адаптации.

Содержание работы: знакомство с литературными произведениями «Мир сказок»; урок этики «Что такое добро»; занятия «Экскурсия в лес» (практическая работа разукрасить дерево), «Цветочная поляна» (практическая работа разукрасить цветы), «Волшебные облака» (практическая работа разукрасить облака), «Сказочный замок» изготовление конструктивных элементов (оформление упаковочных коробок); презентация социального проекта «Мы верим в сказку» в форме итогового занятия, с последующим обсуждением; подведение итогов проекта.

Реализация проекта показала свою состоятельность. Действия участников проекта соответствовало целям и задачам проекта. Все новые формы и методы взаимодействия педагога с детьми ОВЗ, которые были использованы во время реализации этапов проекта, способствовали установлению доверительных отношений между педагогами и детьми, и формировали осознанные отношения педагогов к своей воспитательно-образовательной миссии. Нами достигнута заинтересованность со стороны родителей, так как они видели личные достижения своего ребенка, его индивидуальные проявления. Проект показал успешность, потому, что позволил в рамках проекта апробировать новые формы работы с детьми ОВЗ в объединениях «Макраме», «Эко – дизайн «Радуга», «Сова», сформировав сообщество педагогов - единомышленников, стремящиеся к активному саморазвитию, изучению и внедрению нового, что создает условия для перевода УДО из режима функционирования в режим развития.

Данный проект «Мы верим в сказку» может быть рекомендован к использованию в системе учреждений дополнительного образования.

*Презентация социального проекта
«Мы верим в сказку» (в форме итогового занятия).*

Ход занятия.

Здравствуйте дорогие ребята!

Сегодня мы с вами отправляемся в сказочное путешествие.

Вопрос: Вы хотите отправиться в путешествие?

А вы любите сказки?

А, какие вам нравятся сказки, добрые или злые?

Молодцы, мне тоже нравятся добрые сказки, но в сказках всегда происходят необыкновенные чудеса, и что-нибудь волшебное.

Вопрос: Ну что, готовы?

Тогда слушайте. В тридевятом царстве, в тридевятом государстве, жила-была сказочная Фея (*на столе кукла в белом бальном платье*). Жила она в белокаменном дворце. А строили этот дворец великие мастера. Руки у них были золотые, и в свою работу они вложили мастерство, творчество и любовь к своему делу. Дворец был с колоннами, башнями, резными окнами.

Посмотрите, какой, замечательный дворец (*на столе макет дворца*).

Каждое утро выходила наша Фея на прогулку, любовалась солнышку, облакам, березовой роще, а также цветам, которые переливались в лучах солнца (*на доске*

оформлена панорама из рисунков детей). При этом она всегда пела песенку и танцевала (звучит музыкальная мелодия).

А звали нашу Фею, фея Счастья. И была она хранительницей Добра, Любви, Веселья, Благополучия, Верности, Красоты и т. д. (на стенде таблички с надписями добро, любовь и т. д.)

Все жители этого царства жили очень счастливо, в добре и согласии.

Вопрос: Как вы думаете, почему они жили счастливо?

А что такое добро?

Может кто-нибудь может ответить, что такое любовь?

Молодцы, для того чтоб быть счастливым, надо быть добрым, хорошим.

Вопрос: А злые люди могут быть счастливыми?

А жадные, трусливые?

Правильно, злые люди не могут быть счастливыми.

Но вот однажды узнал про нашу фею Счастья злой волшебник и очень разозлился, Не хочу, говорит, чтоб люди жили весело, счастливо, не хочу, чтоб светило солнышко, цвели цветы, и звучала музыка. Хочу, чтоб всегда была тьма, всем было грустно и холодно.

Вопрос: Ребята, а можно жить в темноте?

А без солнца могу расти деревья, цветы?

Совершенно верно, но злой волшебник не зная этого, превратился он в черного дракона, дождался, когда выйдет на прогулку фея и похитил ее. А когда улетал, разрушил белокаменный дворец (макет дворца рассыпался на отдельные фрагменты). И стало все кругом темно и грустно. И чары на фею наложил, пока дворец разрушен, жить тебе в темнице.

Вопрос: Ребята, что же делать, как помочь фее?

Где найти мастеров, кто построит дворец?

А вы можете помочь?

Замечательно, давайте все вместе, дружно возьмемся за работу и приведем все в порядок. Каждый должен взять по фрагменту и установить его на прежнее место или построить по своему желанию. (Педагог приглашает всех детей на постройку дворца).

Ой, какой замечательный дворец, все вмести, вы сотворили чудо, вы настоящие мастера. И я слышу музыку, это наша фея возвращается из темницы. Ваши добрые сердца помогли победить злые чары. Нет больше злого волшебника, нет больше, темноты и печали. Пусть на земле всегда будет только добро, счастье и любовь.

Вот и закончилось наше путешествие в мир сказок. Ребята, а мы с вами не только поучаствовали в сказке, но и создали ее.

Вопрос: Вы узнаете свои работы?

Вам понравилось наше путешествие?

Спасибо. До свидания!

Всех желающих приглашаем на видео презентацию проекта «Мы верим в сказку».

© Сальникова В.В., Щкица Е.С., Култышева Л.В., 2017

ПРОВЕДЕНИЕ ОПЫТОВ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА» КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ УУД

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает формирование у младших школьников средствами окружающего мира практических и аналитических умений и компетенций в жизни. Поэтому в рамках начального курса предмета «Окружающий мир» стоит уделять внимание формированию всех возможных универсальных учебных действий. Вот почему перед отечественными учителями школ встают конкретные цели, которые выходят за рамки тех требований, которые озвучены в государственных стандартах начальной школы.

В основе методики преподавания предмета «Окружающий мир» находятся принципы проблемно-поискового подхода, который обеспечивает «открытие» младшими школьниками новых знаний и активное достижение разных способов для познания окружающей действительности. При этом педагог использует разнообразные методы и формы обучения, применяя различные системы средств, которые составляют общую информационно-образовательную среду. Обучающиеся активно ведут наблюдения за явлениями природы, выполняют разные виды опытов, даже исследовательского характера, разные виды творческих заданий. Педагог проводит также дидактические и ролевые игры, организует учебные диалоги, проводит задания по моделированию объектов и явлений окружающего мира. «Для успешности в решении практических задач курса окружающего мира важно регулярно организовывать экскурсии и учебные прогулки, встречи с «интересными» людьми разных профессий, посильную практическую деятельность по охране окружающей среды и других форм аналогичной работы, обеспечивая непосредственное общение ребенка с окружающим миром» [2, с. 69].

Дети младшего школьного возраста обладают большими исследовательскими способностями. Каждый младший школьник по своей сути – юный исследователь, который многого ещё не знает об окружающем мире, поэтому ребенку важно узнавать обо всем вокруг. У детей младшего школьного возраста гораздо лучше усваиваются новые знания, когда они «добыли» их самостоятельно, увидев, услышав или потрогав что-то и т.д. Но важно учитывать, что «в младшем школьном возрасте у обучающихся преобладает развитие непроизвольного внимания, поэтому опыты на уроках окружающего мира должны быть эффектными, запоминающимися» [1, с. 78]. Исходя из вышесказанного, можно резюмировать, что цель педагога на практических уроках-исследованиях – это направление научного любопытства детей в правильное русло развития исследовательской деятельности.

На уроках окружающего мира изучаются свойства объектов природы, которые рассматриваются, изучаются именно через опыты. При знакомстве с окружающим миром для детей педагогом применяются определенные опыты, которые проводятся в ходе одного урока (краткосрочные), а также длительные опыты, которые проводятся в течение нескольких уроков.

Опытные работы имеют значение и для развития речи учащихся. В процессе их выполнения обогащается словарь. Учащиеся отвечают на вопросы и формулируют их, им приходится планировать предстоящие действия и составлять словесный отчет. Как мы видим, опыт представляет собой реализацию у учащихся прочной связи между предметной деятельностью и накоплением учебного опыта при использовании уже

имеющихся знаний, а также для получения новых знаний, которые относятся к практическому применению предметных знаний в жизни ребенка.

Опыты способствуют развитию практических умений и навыков, необходимых в жизни (умение измерять, наблюдать, анализировать результаты и т.д.) и вместе с тем коррекции интеллектуальной недостаточности, развитию умения выделять главное и второстепенное в предмете, уточнять и сравнивать предметы.

Провод опыты на уроках окружающего мира, дети будут развивать у себя все виды УУД. Личностные УУД у обучающихся развиваются в виде активной любознательности и желания знать что-то новое. Формирование регулятивных УУД может выражаться в виде развития у младших школьников быть дисциплинированными организаторами опытов (выдержать время опыта, соблюсти все условия проведения опыта и т.д.). Формирование коммуникативных УУД будет выражаться в том, что дети научатся обсуждать правила проведения опытов, научатся защищать результаты своих опытов. Познавательные УУД будут выражаться в развитии у детей устойчивого познавательного интереса к окружающему миру [3, с. 108].

Таким образом, опыты на уроках окружающего мира - это такой метод обучения, который раскрывает все возможности для формирования универсальных учебных действий в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аквилева, Г. И. Методика преподавания естествознания в начальной школе [Текст]: учеб. для вузов / Г.И. Аквилева, З.А. Клепинина. - М.: ВЛАДОС, 2011. - 265 с.
2. Григорьева, Е. В. Методика преподавания естествознания [Текст]: учеб. для вузов / Е.В. Григорьева. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. - 253 с.
3. Петрова, И. В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника [Текст] / И. В. Петрова // Молодой ученый. – 2011. – №5. Т.2. – 151-155 с.

© Фаткуллина Л.К., Самигуллина А.М., 2017

УДК 37

*Д.Е. Сатова, магистр, ст. преподаватель
Актюбинский университет им. С.Баишева, г.Актобе
А.Ф. Амиров, доктор пед. наук, профессор
БГМУ, г. Уфа*

РОЛЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Рождаясь, человек не обладает какими-либо социальными качествами. Но с первых минут жизни его приобщают к человеческому обществу. Взрослея, развиваясь, он постепенно включается в различные общности людей, начиная с семьи, коллектива сверстников и кончая социальным классом, нацией, народом. Процесс формирования таких качеств индивида, которые обеспечивают его включение в определенную общественную целостность, и называется социализацией. В процессе социализации индивид осваивает знания, нормы, ценности, принятые в той или другой общности людей, но воспринимает, впитывает их не пассивно, а преломляя через свою индивидуальность, через свой жизненный опыт. Так он становится личностью, представляющей собой неповторимый ансамбль общественных отношений.

Культурный рост личности не может произойти при редком, хаотическом общении с искусством. Только совокупность многих художественных влияний помогает

формированию эстетической культуры человека. Человек овладевает миром культурных ценностей постоянно, на протяжении всей жизни, и этот процесс становится основой его личности. Трудно переоценить значение воздействия искусства на общее психическое развитие ребенка, на формирование его личности, выявление и правильное развитие его потенциальных духовных возможностей [1].

Особую значимость в процессе социализации и индивидуализации развития ребёнка отводится богатому и разнообразному миру искусства, который помогает человеку развить свои чувства и обогатить душу. Искусством можно любоваться, восхищаться, но его можно и создавать, т.е. рисовать, лепить, делать поделки и т.д.

Искусство, в котором объективируется и в наибольшей степени концентрируется эстетическое отношение человека к миру, является незаменимым фактором социализации личности, связывая ее с обществом самыми сокровенными узами и воздействуя на самые сокровенные стороны человеческого поведения. При этом приобщение к многообразным эстетическим отношениям через освоение эстетических и художественных ценностей совершается без какого-либо ущемления суверенности самой личности, а напротив, через ее развитие и духовное обогащение, и что чрезвычайно важно, совершенно свободно.

Изобразительное искусство – явление социальное, его специфика неповторима в других областях человеческой деятельности, поэтому приоритетные цели художественного образования, лежат в области воспитания духовного мира человека, развития эмоционально - чувственной сферы, образного мышления и способности оценивать окружающий мир, согласно законам красоты. Изучение изобразительного искусства призвано осуществить одну из главных задач современного образования – воспитание всесторонне развитой личности, призвано сформировать у учащихся художественный способ познания мира, дать систему знаний и ценностных ориентиров на основе собственной художественно-творческой деятельности и опыта приобщения к выдающимся явлениям русской и зарубежной художественной культуры. Знакомство с миром искусства даёт учащимся возможность повысить свой уровень культуры, поэтому то и занятия искусством, как и любым другим делом, требуют максимальной концентрации воли, самодисциплины, умения организовать свое время и деятельность.

Эти аспекты, связанные с воспитательной ролью искусства, являются важными практически во всех видах искусства, ведь искусство как зеркало отражает уровень развития общества, социально значимые проблемы, процессы, происходящие в социуме, нормы и образцы поведения, присущие конкретному обществу;

Изобразительная деятельность является одним из главных видов деятельности детей в дошкольном возрасте. Так же, как и игра, этот вид деятельности позволяет ребенку «входить» в социальный мир в воображаемом плане. Содержание и мотив подобной деятельности всегда связаны с реализацией потребности ребенка делать то, что в реальной жизни ему недоступно. Эта деятельность, как правило, является результатом познания, которое осуществляется в ходе наблюдения, слушания, просмотра и др. Ребенок отражает в ней приобретенные впечатления и эмоциональные переживания. И хотя изобразительная деятельность в большей мере плод фантазии, воображения человека, она важна для социализирующейся личности – воображение снимает психологические барьеры, воздвигаемые реальностью. Пытаясь творить на бумаге, ребенок изображает основную идею предмета. Ребенок рисует не предмет, а свои представления о нем, основанные на детском реализме, то есть без учёта внутренних связей между объектами. Внешний мир становится лишь предлогом для рисования, в котором он вновь и вновь создаёт собственную модель окружающего мира. Таким образом, рисуя, ребенок познаёт огромный мир, в том числе мир социальных отношений.

В рисунках детей воссоздается целостность восприятия художественно-пространственной картины мира, проявляется их отношение к окружающим людям, отражается понимание характеров близких людей, членов семьи. По рисункам можно отследить формирование творческих замыслов маленьких художников и их стремление к несбыточным мечтам. И хотя в обыденном сознании взрослых детский рисунок выглядит порой как наивный, технически слабо проработанный и не вполне понятный, - сегодня изобразительная деятельность, рассматриваемая как важное направление детского творчества, чрезвычайно актуально и ценно, так как является видом деятельности, в которой наиболее естественно и ярко проявляются креативные качества воспитанника. К сожалению, в настоящее время, в следствии увлечения цифровыми технологиями феномен детского рисунка недостаточно полно используется для нравственно-эстетического наполнения развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации или группы. Педагогические наблюдения показывают, что детский рисунок способен внести в образовательную среду не только особую позитивную атмосферу добра, оптимизма и радости жизни, но и отразить с помощью изобразительных средств отношение ребенка к происходящим событиям, окружающему миру.

Абсолютно все дети способны. Они рисуют, сочиняют стихи, любят фантазировать. Рисование - не просто забава, а творческий труд, развивающий способность ребенка открывать и познавать окружающий мир.

Рассматривая вопрос социализации детей посредством изобразительного искусства, можно сделать вывод, что формирование нравственности связывается со свободой его внутреннего мира, с неограниченной жаждой познания окружающего, понимания смысла жизни.

Изобразительное творчество в системе дополнительного образования находит разнообразные формы выражения: это и индивидуальные, и коллективные работы, быстрые наброски и композиции, которые создаются за несколько занятий.

На сегодняшний день легче всего привить приобщить и социализировать посредством изобразительного и других видов искусства ребенка в учреждениях дополнительного образования, так как именно эта система образования детей на фоне общих социальных условий выгодно отличается от других подобных учреждений добровольностью и общедоступностью обучения.

Социально значимые качества личности создаются и закрепляются там, где ценятся свобода творчества, любовь, терпение и взаимопонимание [2].

Социальная значимость дополнительного образования заключается в его многогранном влиянии на развитие творческих сил личности в достижении ближних и дальних перспектив ее профессионального развития личности, содействие в выборе учащимися профиля обучения на основе своевременного выявления индивидуальных возможностей и потенциалов человека, формировании опыта творческой деятельности при включении в разнообразные новые виды интеллектуально насыщенного труда, варьировании и изменений сложившихся способов преобразования знаний.

Дополнительное образование, по мнению И.П. Смирнова и Е.В.Ткаченко, - «... будучи менее инерционным, чем учебно-программное, урочное преподавание, может задавать тон ломке методических стереотипов, рождению новых подходов, технологий, привносить дух живого диалога, раскрепощенности, доверия, откровения» [3].

Становление дополнительного образования как системы имеет длительную предысторию и на всех этапах своего развития сопровождалось разработкой соответствующих теоретических и прикладных вопросов и в отечественных, и в зарубежных научных исследованиях.

«Энциклопедия внешкольного образования» Е.Н. Мендынского, впервые изданная в 1923 году, содержала глубокий анализ и научное обоснование имеющихся исследований по проблеме внешкольной деятельности детей. Издание имело для своего времени определенную методологическую значимость, поскольку представляло собой попытку научного построения теории ныне школьного образования, развитие которой в последней трети XX века трансформировалось в сферу внешкольного, неформального, дополнительного образования [4].

В середине 1930-х годов наибольшее распространение получили комплексные (или многопрофильные) и однопрофильные типы внешкольных объединений. Начинает развиваться клубное движение, охватывающее и взрослое и детское население. Создаются специальные клубные учреждения, входят в традицию клубные дни в учебных заведениях и на предприятиях. Детские клубы представляли собой сообщество детей, организованные на основе самодеятельности, но находящиеся под педагогическим руководством [5 с.14].

Что касается дополнительного образования детей в Казахстане на сегодня, то можно сказать что это - реально действующая подсистема образования, для которой не закончился процесс ее теоретического осмысления, социально - культурного самоопределения и нормативно - правового утверждения.

Директор Республиканского учебно-методического центра Н.Д.Жамадилов, в своей работе указывает на то, что в 90-х годах произошло превращение внешкольных организаций в организации дополнительного образования детей и юношества, а само дополнительное образование в наше время стало важным и неотъемлемым компонентом общего среднего образования [6, с 26]

Можно выделить несколько основных функций дополнительного образования:

- 1) образовательная – получение ребенком новых знаний, умений и навыков, обучаясь по дополнительным образовательным программам;
- 2) воспитательная – определение четких нравственных ориентиров, ненавязчивое приобщение к культуре;
- 3) функция социализации – приобретение ребенком основных навыков воспроизводства социальных связей, освоение социального опыта;
- 4) интеграционная – создание психологического климата, позволяющего объединить взрослых и детей не только в рамках учреждения дополнительного образования, но и в повседневной жизни;
- 5) функция самореализации – личностное саморазвитие, самоопределение ребенка в культурно и социально значимых формах жизнедеятельности, проживание им ситуаций успеха;
- 6) креативная – создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов;
- 7) компенсационная – предоставление ребенку в избранных им сферах творческой деятельности определенных гарантий достижения успеха;
- 8) рекреационная – организация содержательного досуга как сферы восстановления психофизических сил ребенка;
- 9) профориентационная – содействие определению жизненных планов ребенка, предпрофессиональную ориентацию, формирование устойчивого интереса к социально значимым видам деятельности.

Перечисленные функции показывают, что дополнительное образование детей должно стать неотъемлемой частью любой образовательной системы. «Сегодня в Казахстане для обеспечения доступности, равных возможностей в получении дополнительного образования детей предусмотрено увеличение числа детей, обучающихся по программам дополнительного образования с 21,6 до 30 % и создание

условий по реализации творческих способностей, индивидуальных потребностей школьников» [7].

Изучение потенциальных возможностей учреждений дополнительного образования, а именно процессов происходящих в детских коллективах различной направленности, в том числе и изобразительной, а так же влияние их на успешность социализации личности представляет особую значимость, поскольку иллюстрируют не только общие тенденции в процессе становления личности под влиянием социальных институтов, но и позволяют наметить пути оптимизации процесса вхождения детей в мир взрослых.

Умелые педагоги способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и посредством эстетического воспитания заложить подлинное мировоззрение человека, ведь именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру и происходит развитие сущностных эстетических качеств будущей личности. Показатели социализированности – это обобщенные показатели соответствия человека социальным требованиям, предъявляемым к данному возрастному этапу [8].

Изобразительное искусство помогает приобщить детей к мировому культурному наследию, особенностям организации разными народами мира окружающего природного пространства, а учреждения дополнительного образования, где проходит весь процесс социализации, дает ощущение свободы, непринужденности и безграничности творческого развития с учётом индивидуальности каждого ребёнка, формирование умения видеть, слышать, чувствовать, творить и сопереживать, осознанно относиться к искусству, быть развитой культурной личностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костриков К.Н. Историческая перспектива художественной культуры в переходный период. [Текст] // Социальная политика и социология. №3-2004. С.102-113.
2. Абсалямова А.Г. Формирование нравственной культуры народным творчеством. [Текст] – М., 1994. – с.21.
3. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В., Бурмистрова А.С. Профессиональное образование и молодежь России. Сравнительное социологическое исследование [Текст] (2000 и 2010 гг.). – М.: НИИРПО, 2012. (227, с.120).
4. Медынский, Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования лекции, читанные на педагогическом факультете Уральского университета. [Текст]/ Е.Н. Медынский. - М.: Госиздат, 1923. Том 1 : Общая теория внешкольного образования. - М.: Госиздат, 1923. - 138 с.
5. Электронная версия подгот. ОУНБ им. Н.К. Крупской с N РФ БА-181999. 2007 г.
6. Трусов С.В. Муниципальная система дополнительного образования детей: становление, современное состояние, перспективы развития [Текст]. – Москва: Владос, 2007, – с.283.
7. Жамадиллов Н.Д. Позаботимся о нашей опоре и надежде [Текст]// Современное столичное образование. – 2001. - №3. - С.25.
8. Закон Республики Казахстан «Об образовании» //Электронный справочник «Законодательство РК». - Алматы: Юрист, 2004.
9. Адаскина А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности [Текст]. – М.: Просвещение, 2008. – 285 с.

© Сатова Д.Е., Амиров А.Ф., 2017

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОШИБОК ПИСЬМА ПРИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Понимание причин, вызывающих общее недоразвитие речи, процесса усвоения структуры родного языка детьми с различными отклонениями в речевом развитии специалисту обеспечивает выбор наиболее эффективных и рациональных путей преодоления у них общего недоразвития речи и его последствий, в частности, оптическую дисграфию.

На основании актуальных исследований Н.С. Жуковой, А.Н. Корнева, Р. Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой можно сделать общее заключение о полиморфизме и сложности этиологических факторов, вызывающих общее недоразвитие речи. Имеет место наиболее часто сочетание последовательной предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения или под влиянием различных неблагоприятных факторов нарушений созревания мозга, действующих во внутриутробном периоде, в момент родов или в первые годы жизни ребенка.

Необходимо в соответствии с принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития проанализировать те психолого-педагогические особенности ребенка, на которые неполноценная речевая деятельность накладывает свой отпечаток.

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития внимания. Сказывается речевая недостаточность и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой и логической памяти у таких детей снижены заметно продуктивность запоминания и вербальная память, по сравнению с нормально говорящими детьми.

Связь с другими сторонами их психического развития и между речевыми нарушениями детей обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Дети, обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, однако, в развитии наглядно-образного мышления отстают, и с трудом овладевают анализом, синтезом и сравнением без специального обучения. Для многих детей характерна ригидность мышления.

Наряду с общей соматической слабостью и замедленным развитием локомоторных функций детям с недоразвитием речи присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Для детей наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети нарушают последовательность элементов действия, отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, опускают его составные части. Также у детей с нарушениями речи наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук.

Вышеперечисленные особенности развития у детей с общим недоразвитием речи в свою очередь могут привести к нарушениям письма – дисграфии, частичному расстройству процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких ошибках, обусловленное несформированностью или нарушением психологических функций, обеспечивающих процесс письма.

Степень выраженности дисграфии может быть различной (один вид ошибок или многообразие ошибок). Оптическая дисграфия, как один из вариантов нарушений

письма, связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях графического образа букв. Для преодоления оптической дисграфии необходимо развитие у ребенка зрительно-пространственных представлений, что даст ему возможность заметить различия в начертании смешиваемых им букв.

Нами было организовано исследование по выявлению оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР. Мы ориентировались на следующий порядок и содержание эксперимента:

- на первом этапе проводится отбор детей в экспериментальную группу; изучаются медицинские документы, результаты логопедического и психологического обследования и протоколы ПМПК.

- на втором этапе проводится сопоставительный констатирующий эксперимент - исследование оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР и сравнение результатов с показателями детей с нормальным речевым развитием.

- на третьем этапе осуществляется анализ и интерпретация результатов исследования, выявление специфических особенностей оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР.

Для исследования специфических ошибок письма у детей с оптической дисграфией используются письменные работы: списывание с печатного и рукописного текста, письмо под диктовку», что позволяет определить уровень овладения навыками письма, а также оценить степень его нарушения.

Дополнительно, для определения ведущей причины оптической дисграфии необходимо в первую очередь определить латеральные предпочтения детей: ведущую ногу, руку и глаз, позволит выявить сколько детей являются правшами и левшами.

Использование методики «Копирования фигур» позволяет выявить уровни пространственного праксиса и зрительно-моторной координации детей с нарушениями речи, их предрасположенность к нарушениям моторной координации и сложностям определения пространственных представлений.

В ходе исследования детей экспериментальной группы нами были выявлены такие наиболее характерные специфические ошибки при письме у младших школьников с оптической дисграфией как:

1. Замена графически сходных рукописных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве;
2. Замена букв, включающих одинаковые элементы, но отличающихся дополнительными элементами;
3. Пропуск элементов, особенно при соединении букв, имеющих какой-нибудь одинаковый элемент;
4. Написание неправильно расположенных элементов.

Описанные типы специфических ошибок при оптической дисграфии в чистом виде встречались крайне редко. Обычно наблюдалось их сочетание.

Возможно, что причины такого рода ошибок обусловлены недоразвитием или частичным повреждением тех мозговых механизмов, которые обеспечивают сложный процесс письма, а именно теменно-затылочной и затылочной области головного мозга.

Так как коррекция недостатков зрительного восприятия у учащихся младших школьников требует постоянных систематических занятий, являются причиной школьной дезадаптации и низкой учебной успеваемости, то ранняя диагностика, профилактика и коррекция особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи, – залог успешного последующего обучения детей в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. - М., 1961. - 430 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова. — М., 1990. - 324 с.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. [Текст] / Л. Н. Ефименкова / - М., 2001. - 232 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
5. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика ОНР у детей. Основы и практики логопедии. [Текст] / Р.Е. Левина. - М.: Просвещение, 1968. - 145 с.
6. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р.Е. Левина. Москва: Просвещение, 1968. - 185 с.
7. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 2003. - 288 с.
8. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Под ред. Т.Н. Ушаковой - М.: ВЛАДОС, 2004. - 275 с.
9. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи [Текст] / И.А. Смирнова. - СПб.: Изд-во «Детство – Пресс», 2005. - 212 с.
10. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева. - М.: Просвещение, 1999. - 112 с.

© Сафина Л.М., Мустаева Е.Р., 2017

УДК 373.2

Э.З. Себитева, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

И.Г. Боронилова канд. пед. наук,
доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Взаимодействие ДОО и школы в обеспечении дошкольной подготовки детей в рамках дошкольного образования является актуальной задачей педагогической науки, практики и управленческой деятельности. Анализ многочисленных научных исследований и опыта педагогической деятельности показал, что в настоящее время в педагогике однозначного понимания сущности дошкольного образования не существует.

Дошкольное образование, с одной стороны, представляет собой целенаправленный организованный социальный процесс обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, выполняющий также функцию социального контроля за состоянием их физического, психологического, интеллектуального состояния перед поступлением в школу. С другой стороны, этот процесс представлен как совокупность особых институциональных и неинституциональных практик взаимодействия различных субъектов: родителей, воспитателей, учителей, самих детей [4, с.66].

Ряд исследователей (С.А.Езопова, Д.Л.Константиновский, М.Ю.Стожарова и др.), занимающихся проблемой дошкольного образования указывают, что основными целями введения дошкольного образования являются:

- создание условий для достижения единого старта детей дошкольного возраста при поступлении в первый класс;

- выравнивание уровня развития, интеллектуальной и психологической готовности детей к поступлению в школу как важнейшей составляющей успешности обучения;
- обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования;
- сохранение и укрепление здоровья ребёнка;
- при необходимости коррекция незначительных нарушений в физическом, интеллектуальном, речевом и эмоциональном развитии [1, с.44].

Проанализировав взгляды ученых относительно сущности дошкольной подготовки, мы выявили, что понятие «дошкольная подготовка» может трактоваться как в широком, так и в узком значении. В широком понимании дошкольная подготовка охватывает обучение, воспитание и развитие детей старшего дошкольного возраста в различных социальных институтах: в семье, детском саду, центрах развития и воспитания детей, которые они посещают. В узком значении понятие «дошкольная подготовка» понимают как специальную подготовку ребёнка дошкольного возраста к школе в дошкольной образовательной организации и группах при школах с целью обеспечения бескризисного развития ребёнка, то есть с соблюдением принципа преемственности во всех звеньях учебно-воспитательной работы ДОО и первого класса школы. Но, к сожалению, сегодня в России дошкольная подготовка детей остается проблемой. Хотя во многих странах мира дошкольное образование является обязательной первичной составной частью непрерывного образования [2, с.97].

Под готовностью к школе мы понимаем целостное образование, отражающее достижение ребёнком такого уровня развития, который обеспечит ему успешность обучения в школе, адаптацию к новым условиям и обязанностям. Готовность ребёнка к обучению в школе в равной мере зависит от физиологического, социального и психического развития ребёнка. При этом заметим, что это не разные виды готовности к школе, а разные стороны ее проявления в различных формах активности [5, с.38].

Особенностью взаимодействия ДОО и школы в целях качественной дошкольной подготовки является обеспечение непрерывности, преемственности и перспективности дошкольного и начального звеньев на государственном законодательном уровне. Для этого в системе непрерывного образования следует выделить новое промежуточное образовательное звено, а именно – дошкольное образование, которое должно стать обязательным.

Сложность организации и содержания взаимодействия ДОО и школы в обеспечении дошкольной подготовки позволила предположить, что процесс его развития потребует соблюдения определенных условий. Одним из таких условий является наличие высококвалифицированного подготовленного кадрового состава, осуществляющего дошкольную подготовку детей.

В связи с этим актуален вопрос подготовки и повышения квалификации педагогических кадров (учителей, воспитателей ДОО, работников учреждений дополнительного образования) в направлении решения задач дошкольного образования. Реализация андрогогического и компетентностного подходов предусматривает широкое использование в ходе повышения квалификации педагогов активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой, что в итоге способствует формированию и развитию профессиональных компетенций в области осуществления дошкольной подготовки детей.

Неотъемлемой частью работы по преемственности школ и дошкольных учреждений является сотрудничество с семьей, что позволит добиться высокого уровня общего развития ребёнка.

Для решения этой проблемы необходимы согласованные действия работников дошкольных учреждений и семьи: всё лучшее, что может дать семья (любовь, забота, уход, личное общение), детский сад и начальная школа, должны сделать своим

достоянием, и, наоборот, всё хорошее, что приобретает ребёнок в детском саду и школе (самостоятельность, организованность, интерес к знаниям и др.), должно находить продолжение и опору в семье. Только тогда улучшаться качество воспитания и обучения детей в школе и подготовка к школе в дошкольном учреждении, будет преодолен разрыв между семьей, детским садом и школой, являющийся серьезной преградой для правильного развития ребёнка [3, с.54].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 17.10.2013г. №1155, к целевым ориентирам дошкольного образования относятся: любознательность, интерес к причинно-следственным связям, начальные знания о себе, знания произведений детской литературы, элементарные представления о живой природе. При этом важно признавать ребёнка полноценным участником образовательных отношений [6].

Поэтому при построении системы образования дошкольника необходимо предусмотреть как обязательное условие возможность самореализации ребёнка на всех этапах его развития. Иными словами, дошкольник всегда должен видеть и понимать применимость своих знаний и умений в значимой для него практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гасанова Р.Х., Пичугин С.С. Преемственность ФГТ и ФГОС в системе дошкольного и начального общего образования. // Начальная школа плюс: До и После. – 2013. -№ 2.

2. Давидчук А.Н. Обучение и игра. – М.: Мозаика-Синтез. 2006. – 160 с.

3. Комарова Т. С. Интерграция в системе воспитательно-образовательной работы в детском саду. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. - М.: Мозаика-Синтез, 2010. - 144 с.

4. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации. Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений. - М.: АРКТИ, 2003. - 590 с.

5. Мурзина Н.П. Детский сад – семья – школа и образовательные стандарты (О проблемах преемственности во взаимодействии педагогов и родителей). // Начальная школа плюс: До и После. – 2012. – № 3.

6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1a d1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/

© Бороилова И.Г., Себитева Э.З., 2017

УДК 37.013.42

А.Ю. Серова, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

И.Б. Цилюгина, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ДЕТЕРМИНАНТЫ И ФАЗЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека. Профессиональное выгорание возникает

в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них [1, с.30].

Основной причиной профессионального выгорания является психологическое, душевное переутомление. Чаще всего выгоранию подвергаются такие профессии, как: медицинские работники, педагоги, социальные работники, сотрудники правоохранительных органов, сотрудники МЧС, управленцы. Нередко с этим синдромом сталкиваются и те, кто работает в сфере повышенного общения с людьми. Например, кассиры, операторы, менеджеры, продавцы.

Установлена связь профессионального выгорания с характером профессиональной деятельности, которая связана с ответственностью за судьбу, здоровье, жизнь людей. Огромная нагрузка идет на эмоциональное состояние специалиста за счет взаимодействия с людьми с трудной судьбой, таким специалистам часто приходится работать с неблагополучными детьми, подростками, преступниками, людьми, которые рассказывают о своём сокровенном, страданиях, страхах, ненависти.

На личность специалиста социальной сферы могут оказывать негативное влияние большое количество внутренних и внешних условий и вызывать стресс или сильное эмоциональное напряжение. Анализ всей совокупности условий, как внешних, так и внутренних, позволяет отнести к их числу:

- высокую интенсивность труда, приводящую к значительным психоэмоциональным и физическим нагрузкам, которая может провоцировать у специалиста непрерывную рефлексивную реакцию относительно содержания своей профессиональной деятельности;
- ответственность за судьбу других людей;
- повышенные нагрузки на слуховой, зрительный анализаторы и голосовой аппарат;
- большое число контактов с другими людьми в течение рабочего дня;
- явления гиподинамии из-за ограниченности физической нагрузки и двигательной активности.

Также необходимо заметить, что для специалистов социальной сферы, чья профессия относится к типу «человек-человек», характер их работы часто зачастую носит альтруистический характер, что в разы увеличивает вероятность развития синдрома выгорания.

Основными детерминантами возникновения и развития синдрома выгорания, являются переживаемые личностью стрессы и стрессовые ситуации, которые связаны с выполнением человеком своих прямых профессиональных обязанностей. Иногда эти профессиональные обязанности могут иметь повторяющейся, и даже рутинный характер. По этой причине у специалиста социальной сферы может происходить стабилизация специфической модели поведения, а в отдельных случаях и защитной реакции, которая направляется на сохранение состояния внутреннего психологического благополучия. Со временем у специалиста социальной сферы может притупляться реакция на переживания детей и взрослых, обращающихся за помощью, она может перестать быть эмоциональной. В определенной мере это можно рассматривать как естественную адаптацию к условиям профессиональной деятельности. Однако это не означает, что синдром профессионального выгорания неизбежно разовьется как итог профессиональной адаптации. Вовремя принятые профилактические меры позволят предотвратить, свести к минимуму или же нейтрализовать проявления выгорания у сотрудников.

Профессиональное выгорание отрицательно влияет на качество выполнения сотрудниками социальной сферы своих трудовых обязанностей, плохо сказывается на взаимоотношениях с другими людьми, в результате чего может возникать личностная и

эмоциональная отстраненность, тотальное недовольство собой, депрессия, тревога, психосоматические нарушения, неадекватные эмоциональные реакции. В современной науке накоплено большое число данных, которые содержат доказательства взаимосвязи выгорания и психологических особенностей специалистов, таких как эмоциональная устойчивость к стрессам и стрессовым факторам, состояние физического здоровья, наличие личностных характеристик, например, объективность в оценке своих проблем и достижений, уровень самооценки и притязаний личности.

Также надо отметить, что в новейших исследованиях изучаемого феномена, было выявлено, что выгорание негативно воздействует на личностные подструктуры, но точно также и личностные подструктуры (например, низкая самооценка, уровень притязаний, неустойчивое мировоззрение и др.) являются негативными дополнительными детерминантами профессионального выгорания. Характер влияния выгорания на ряд личностных подструктур обладает своей спецификой из-за разной степени их восприимчивости этому влиянию. Наиболее стабильными и в меньшей степени подверженными влиянию выгорания являются личностные характеристики – черты личности, но они же являются и источниками возникновения синдрома выгорания. В большей мере воздействию выгорания подвергаются когнитивные процессы, мотивационная сфера личности и стиль поведения. Влияние изучаемого синдрома на внутреннюю структуру личности профессионала способствует дезинтеграции и нарушению адекватного взаимодействия между компонентами структуры личности специалиста. В ситуации выгорания личность не разрушается, происходит функциональный разлад всей системы, что отрицательно сказывается на качестве адаптации работника.

При рассмотрении проблемы профессионального выгорания у специалиста встает вопрос о том, как происходит развитие изучаемого синдрома. Дж. Гринберг выделяет 5 основных этапов его развития [2]:

1. «Медовый месяц» – специалист с оптимизмом воспринимает свою работу, но по мере увеличения рабочих стрессов у него отмечается упадок сил и снижается оптимистичное настроение. Труд начинает приносить значительно меньше положительных эмоций и радости.

2. «Недостаток топлива» – происходит уменьшение концентрации внимания, отмечается упадок сил, бессонница, различные нарушения сна. На этой ступени могут случаться нарушения дисциплины труда и происходить дистанцирование от своих непосредственных обязанностей. Возможно, при условии хорошей мотивации, специалист сможет поддерживать высокий темп трудовой активности, но только при условии подпитки за счет внутренних ресурсов и в ущерб своему здоровью.

3. На третьей ступени при сохранении повышенной нагрузки и отсутствии качественного отдыха у специалистов отмечается выраженное измождение. В первую очередь это можно видеть у тех людей, которым свойственен трудоголизм и невротический перфекционизм. У них регистрируется синдром хронической усталости, повышенная раздражительность и аффективность в поступках.

4. На четвертой ступени наступает кризис: развиваются/усиливаются хронические заболевания, вплоть до частичной или полной утраты способности работать; гипертрофируются негативные чувства собственного «Образа Я».

5. «Пробивание стены» – на этой ступени происходит глобальное усугубление проблемы: развиваются заболевания, угрожающие жизни специалиста.

Таким образом, процесс выгорания имеет ряд специфических особенностей:

- структура синдрома профессионального выгорания имеет 5 этапов;
- для каждого этапа свойственна своя симптоматика, нарастающая постепенно;

- индивидуально-психологические особенности специалиста влияют на возникновение и развитие синдрома выгорания;
- переход от одного этапа к другому является показателем, что специалист не справляется самостоятельно с нарастающими психофизическими нагрузками;
- эмоциональная и личностная отстраненность, негативное отношение к себе, работе, другим людям, утрата ценностных ориентиров жизни – последствия профессионального выгорания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург, 2012. – 78 с.
2. Шульц, Д., Шульц, С. Психология и работа [Текст] / Д. Шульц, С. Шульц. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. - 560 с.

© Серова А.Ю., Цилюгина И.Б., 2017

УДК 374

Р.М. Смирнова, *магистрант*
БГПУ им.М.Акмиллы, г.Уфа

И.В. Хамидуллина, *канд. техн. наук, доцент*
УГАТУ, г.Уфа

Т.Л. Селитрина, *доктор филол. наук, профессор*
БГПУ им.М.Акмиллы

ПРОЕКТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Деление людей на «физиков и лириков», «математиков и гуманитариев», явление довольно упрощенное, но устойчивое в педагогике. Педагоги этим упрощением объясняют, как и успехи, так и неудачи учащихся в какой либо науке. Впрочем, деление старшеклассников по профильным предметам, по нашему мнению, является оправданным. Старшеклассники уже имеют устоявшиеся интересы, а в идеале профориентированы. Но детей уже с младших классов разделяют на гуманитариев, как тех, кто не способен усваивать точные науки, и математиков, как тех, кто не любит читать или неграмотно пишет. Подобное разделение, именно от отрицания, не эффективно для последующего обучения и воспитания. Работа нашего коллектива предлагает поликультурный подход к обучению, считая его более рациональным.

Тем не менее, в реальной педагогике действительно есть дети, которым легко даются одни предметы и сложнее другие. Именно в этот момент и возникает соблазн «математика» обучать математике в большем объеме, одновременно, оправдав его неграмотность и снизив требования в изучении гуманитарных наук, и наоборот.

Семейный образовательный центр «Растем вместе» г. Уфы осуществляет дополнительное образование как в точных науках (инженерная школа), так и гуманитарных (английский язык, литература). Есть и объединяющая все эти программы в общее дело структура «Детский проектный институт». Именно проектная деятельность позволяет синтезировать интересы, знания, умения школьников в навыки, которые необходимы для дальнейшего обучения и жизни ребенка. Так же важно, что проектная деятельность – это эффективный способ осуществления межпредметных связей между разными предметами, изучаемыми в школе, что позволяет систематизировать знания с учетом опыта полученного на разных уроках, выработать общие принципы, общую терминологию [1, с. 112-115].

В проектной работе с детьми есть четыре существенных, на наш взгляд, момента, требующих особого исследования:

1. Проекты, например, по математике, не предлагаются детям, интересующимся литературой. Или же темы проектов по истории не попадают в поле зрения ребенка, который историю не любит. Проект по математике поручают ребенку, который и так увлечен математикой. На конференцию по иностранному языку отправляется ребенок, который лучше всех владеет языком. При этом важная цель подобной работы с детьми - популяризация науки - не достигается в полной мере. Мы считаем важно понимать, что ребенку, который увлечен точными науками, не мешает богатый словарный запас, умение убедительно говорить и грамотно писать. Ребенку, который любит читать книги, с практически «врожденной грамотностью», необходимо уметь структурировать свою работу, владеть понятиями из теории вероятности, статистики, стандартизации и т.п. А главное, логически мыслить, по крайней мере, для того, чтобы свободно разбираться в софизмах, парадоксах, которыми насыщена наша жизнь и наука.

2. Проектная работа, участие детей в научных конференциях нацелена на работу исключительно с одаренными детьми даже на самом первом уровне, уровне класса. Прочитав Закон Российской Федерации «Об образовании»: «Если приоритетом общества и системы образования является способность вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, еще неизвестные задачи, то результат образования «измеряется» опытом решения таких задач. Тогда на первый план, наряду с общей грамотностью, выступают такие качества выпускника, как, например, разработка и проверка гипотез, умение работать в проектом режиме, инициативность в принятии решений и т. п. Эти способности востребованы в постиндустриальном обществе» (ст14. п.2) [2]. Таким образом, стимулировать у детей интерес к исследованию, науке необходимо у всех учащихся, независимо от уровня успешности. Проектная деятельность, как иная форма обучения, в процессе которой ошибки не порицаются, а анализируются, и отрицательный результат используют, как повод для дальнейшего обсуждения проблемы, является прекрасной возможностью увлечь ребенка учебой и вырастить в нем уверенность в своих силах. При таком подходе к образованию мы значительно увеличим число т.н. одаренных детей, дадим шанс стать успешными гораздо большему числу учащихся.

3. Идея, план проекта и дальнейшая исследовательская работа с ребенком невозможна без курирования взрослыми. Само по себе кураторство не осуждается. Конечно, оно необходимо. Но процент вмешательства взрослого в работу ребенка (автором которой провозгласим в итоге именно его) неоправданно велик. Есть риск, что ребенок, вместе с положительным опытом от работы над проектом, получит и неприемлемый для будущего настоящего ученого и гражданина, опыт заимствования, пользования чужим трудом. Допускать подобное нельзя. Изучая проекты школьников и их выступления, наблюдаем, что обычной практикой стало то, что, чаще всего, ребенок компилирует информацию, превращая ее в наглядную презентацию, демонстрирует хорошее владение материалом и умеет его пересказать.

4. Экологическая тематика предлагается к включению в новые образовательные стандарты, что поручено премьер-министром Дмитрием Медведевым Министерству образования в феврале 2017 года [3]. По гречески «экос» – дом, «логос» – наука. Экология рассматривает многообразие объектов – практически все, что связано с живой природой и воздействием на нее человека. Тесно взаимодействует с другими науками, как естественными, так и гуманитарными. Нет другой такой дисциплины, которая искала бы объяснения для столь разнообразных явлений и на столь большом числе различных уровней организации. Экология также неотделима от морали, права, экономики [4, с. 3, 12-13]. Проектный метод предполагает использование всей окружающей среды как лаборатории, в которой происходит процесс познания [5]. Внедрение экологического проектирования, как обязательный компонент любого

исследования школьника, позволит улучшать уровень подготовки по нескольким предметам одновременно, формируя экологическое мировоззрение учащихся.

Приведем два примера реальных работ детей.

1. Девочка учится в 3 классе. В нашем центре с 3 лет занималась музыкой, в данный момент занимается английским языком, живописью и индивидуально некоторыми школьными предметами. По большинству программ соответствующих ФГОС, как раз в 3 классе много заданий на умножение и деление. Примеры на умножение и деление не вызывали у ребенка интереса, казались ей скучными ровно до того момента, когда в учебнике не дошли до главы, где в качестве исторической справки упомянули древнегреческого философа Эратосфена. Девочка заинтересовалась, ей захотелось узнать о нем больше. В ходе разговора с ней возникла идея сделать «решето Эратосфена» как реальный объект. Так родился проект под одноименным названием. Первоначальный план проекта был в голове у взрослого, не озвучивался девочке, оставляя ребенку возможность творческого участия. И действительно в процессе работы именно ребенок предложил преобразовать этот проект, в настольную игру придав ему тем самым, практическую значимость, актуальность, которых часто не хватает реферативным работам. Игра пригодится школьному учителю на уроках математики, в нее можно играть со сверстниками, формируя навыки умножения и деления в игровой форме. Важно отметить, что интерес к математической работе возник у самого ребенка при обсуждении гуманитарного вопроса, касающегося истории. Но в итоге точная наука стала школьнице понятнее и ближе. С ребенком обсудили экологические проблемы планеты, при выборе материала для изготовления игры.

2. Шестиклассник, которому математика и другие точные науки даются легко, но в школе учителя его не привлекают ни к олимпиадам, ни конференциям. В нашем же центре мы видим, что это любознательный ребенок, с высоким потенциалом. Ему было предложено самому выступить с инициативой и попросить у школьного учителя тему, для участия в какой либо научной конференции. Ребенок попросил, исходя из своих предпочтений, тему по математике, которая в итоге звучала так: "Парадоксы и софизмы в математике". Мы решили, что тему с подобной формулировкой следует использовать как возможность повышения интереса не только к математике, но и к философии и истории. Одна из глав работы целиком была посвящена исследованию по истории философии, живописи, искусству. Еще одну главу посвятили терминологии, исследовав степень тождественности одних и тех же терминов в математике, философии и обыденной жизни. А к главе, которая посвящена математике, школьник сделал приложения, которые позволили представить работу более интересно. Презентация работы сопровождалась не только иллюстрацией на интерактивной доске, но и показом математических карточных фокусов, доказательством математической теоремы складыванием самостоятельно изготовленных пазлов, и демонстрацией изменения исчезновения части площади фигуры при ее разрезании и складывании другим образом. Все пособия, выбор наглядных материалов, изготовление их, выполнялись с учетом многообразного их использования. Конечное редактирование производил школьный учитель. Выступление ребенка с работой в районной конференции малой академии наук было достойно оценено и работу выбрали для участия на следующем этапе. Важным результатом подобной работы стал успех ребенка, который его окрылил, а школьный учитель заметил потенциал мальчика. И конечно положительно, что работа на стыке наук показала шестикласснику привлекательность гуманитарных наук, важность экологических вопросов.

В результате подобной исследовательской и проектной деятельности школьники получают опыт самостоятельной научной работы на стыке нескольких наук с

практическим внедрением. Несомненным достижением является то, что подобную работу нельзя просто скопировать, как реферат или презентацию. Даже если заимствовать саму идею и план работы, то все равно придется потрудиться. Сама технология подобной проектной работы не шаблонна и предполагает творчество. Каждая работа является возможностью обсудить глобальные, экологические проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баймуханова, Т. Ч. Исследовательская и проектная деятельность школьников// Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 112-115.

2. Перевалова, Г.А. "Роль межпредметных связей при организации проектной и исследовательской деятельности школьников" [Электронный ресурс] / Перевалова, Г.А. // Открытый урок: сетевое издание – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/533763/> – Дата обращения 18.11.2017

3. Поручение Минобрнауки во исполнение поручений Президента России по итогам заседания Госсовета 27 декабря 2016 года: [Электронный ресурс] Правительство РФ – Режим доступа http://government.ru/dep_news/26408/ – Дата обращения 18.11.2017

4. Хлебникова Т.Д., Хамидуллина И.В., Саяпова В.В. «10 лекций по экологии», учебное пособие. – Уфа, 2016. – 79с.

© Смирнова Р.М., Хамидуллина И.В., Селитрина Т.Л., 2017

УДК 376.1

*О.А. Субхангулова, магистр
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа*

*Л.Ф. Хайртдинова, канд. пед. наук,
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа*

УПРАВЛЕНИЕ ДОКУМЕНТООБОРОТОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012) образовательные организации делятся на типы в соответствии с образовательными программами, реализация которых является основной целью их деятельности.

В России выделяют следующие типы образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы:

- 1) дошкольная образовательная организация;
- 2) общеобразовательная;
- 3) профессиональная образовательная организация;
- 4) образовательная организация высшего образования.

В Российской Федерации так же выделяют следующие типы образовательных организаций, реализующих дополнительные образовательные программы:

- 1) организация дополнительного образования;
- 2) организация дополнительного профессионального образования.

Образовательные организации, указанные в частях 2 и 3 в данной статье, вправе осуществлять образовательную деятельность по следующим образовательным программам, реализация которых не является основной целью их деятельности:

- 1) дошкольные образовательные организации;
- 2) общеобразовательные организации;
- 3) профессиональные образовательные организации;
- 4) образовательные организации высшего образования;

- 5) организации дополнительного образования;
- 6) организации дополнительного профессионального образования.

Наименование образовательной организации должно содержать указание на ее организационно-правовую форму и тип образовательной организации.

В наименовании образовательной организации могут использоваться наименования, указывающие на особенности осуществляемой образовательной деятельности (уровень и направленность образовательных программ, интеграция различных видов образовательных программ, содержание образовательной программы, специальные условия их реализации и (или) особые образовательные потребности обучающихся), а также дополнительно осуществляемые функции, связанные с предоставлением образования (содержание, лечение, реабилитация, коррекция, психолого-педагогическая поддержка, интернат, научно-исследовательская, технологическая деятельность и иные функции).

Далее рассмотрим состояние документооборота ГБОУ Уфимской коррекционной школа-интернат №28 для слепых и слабовидящих обучающихся. Данная образовательная организация осуществляет свою деятельность с 19 сентября 1964 года.

Главной целью ее является формирование компетентной, социально адаптивной личности, способной к самоопределению и успешной социализации в обществе. В связи с этим были определены главные задачи:

1. обеспечение получения образования на высоком и качественном уровне в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика
2. продолжать работу по формированию ключевых компетенций учащихся, используя новые информационные технологии;
3. определение качества знаний учащихся по школе;
4. создание единой системы мониторинга для отслеживания уровня обученности учащихся;
5. повышение квалификационной категории учителей школы;
6. организация профильного обучения школьников;
7. активизация работы учащихся научно-исследовательского характера.

Основная задача школы – обеспечить получение образования каждому ученику на качественно высоком уровне с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Для этой цели в учебном плане выделены часы для внеурочной деятельности, куда относятся коррекционные часы.

В состав документов ГБОУ Уфимской коррекционной школы-интернат №28 входят следующие виды документов:

1. организационные документы (устав общеобразовательного учреждения; договор с учредителем; положения о подразделениях; должностные инструкции сотрудников; структура и штатная численность; штатное расписание; правила внутреннего трудового распорядка);
2. распорядительные документы (приказы, инструкции);
3. информационно-справочные документы (протоколы, планы, отчеты, справки, акты, докладные и объяснительные записки, письма, телеграммы и телефонограммы, договоры, трудовые соглашения, контракты).
4. учебно-педагогическая документация (алфавитной книги записи учащихся, книга движения; личное дело учащихся; классные журналы; журналы факультативных занятий; журналы групп продленного дня; книга учета бланков и выдачи аттестатов об основном общем образовании; книга учета бланков и выдачи аттестатов о среднем (полном) образовании; книга учета выдачи золотых и серебряных медалей; книги протоколов педагогического совета школы; книги приказов; книги учета личного состава педагогических работников; журнал пропущенных и замещенных уроков).

Документы оформляются на бланках общеобразовательного учреждения, соответствующих стандарту (ГОСТ Р 6.30-97 с изменением N 1 2000г.), имеют установленный комплекс обязательных реквизитов и стабильный порядок их расположения.

Участники документопотоков образовательного учреждения:

- директор осуществляет руководство образовательного учреждения и ее структурными подразделениями;

- секретарь, заместители руководителя (сотрудники, ответственные за делопроизводство в образовательном учреждении) обеспечивают работу с документами на стадиях создания, получения, маршрутизации, отправки, хранения, контроля исполнения поручений;

- исполнителями являются все остальные сотрудники, специалисты и технические работники, непосредственно работающие с документами.

Рассмотрим внедрение ФГОС НОО ОВЗ в ГБОУ Уфимской коррекционной школе-интернат №28 для слепых и слабовидящих обучающихся с 1 сентября 2016 г.

Для внедрения ФГОС НОО для детей с ОВЗ в практику работы организации созданы критерии и показатели эффективности функционирования объекта, а именно:

- Создан банк нормативно-правовых документов федерального, регионального, муниципального, школьного уровней.

- Внесены изменения и дополнения в Устав образовательного учреждения.

- Внесены изменения в «Положение о системе оценок, формах и порядке проведения промежуточной аттестации».

- Введен комплексный подход к оценке результатов образования: предметных, метапредметных, личностных в условиях реализации Стандарта, во внутреннюю систему оценки качества образования.

- Разработаны (внесены изменения) локальные акты:

1) заработной платы работников образовательной организации;

2) о порядке приема, перевода и отчисления обучающихся с нарушениями зрения;

3) об организации образовательной деятельности для реализации ФГОС НОО ОВЗ (положение об обучении по индивидуальному учебному плану, положение о рабочих программах учебных предметов, коррекционных курсов, программах внеурочной деятельности и др.);

4) договор образовательного учреждения с родителями (законными представителями) обучающихся с нарушением зрения.

5) Разработано расписание, соответствующее СанПину и образовательным потребностям обучающихся с нарушением зрения;

6) Изданы приказы по ГБОУ УКШИ №28 для слепых и слабовидящих обучающихся: о переходе ОО на обучение по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;

о разработке и утверждении АООП;

об утверждении учебного плана и плана внеурочной деятельности;

о проведении внутришкольного контроля по реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;

об утверждении раздела плана методической работы в части сопровождения введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;

об утверждении плана-графика повышения квалификации.

7) Утвержден список учебников для реализации ФГОС НОО ОВЗ

В ГБОУ УКШИ №28 работают педагогические работники, которые обеспечивают необходимую работу для реализации данного стандарта.

Учителя и администрация образовательного учреждения проходят повышение квалификации в ИРО РБ для работы по ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ,

профессиональную переподготовку по специальному образованию за последние три года.

В данном учреждении работают 45 педагогов и 36 воспитателей, это профессиональные учителя. За последние 3 года школа пополнилась молодыми кадрами: 2 учителя по иностранным языкам, 1 учителем изобразительному искусству.

В 2015-2016 учебном году 9 (20%) педагогов прошли аттестацию на категорию, и 4 (11%) воспитателей.

Результаты обучения и воспитания школьников в первую очередь измеряются количеством учащихся, успешно освоивших учебные программы, количеством выпускников, хорошо сдавших Единый государственный экзамен, а также готовностью обучающихся продолжить образование после школы.

Учителя начальной школы регулярно используют: электронные дидактические материалы при подготовке и проведении занятий; информацию из сети Интернет для подготовки к урокам; Интернет-ресурсы в ходе образовательной деятельности. Также они имеют методические разработки по вопросам реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в образовательной деятельности.

Учителями школы-интернат №28 разработаны варианты адаптированных основных образовательных программ начального общего образования. Администрацией школы создана рабочая группа по введению стандарта. Введение и реализация данного стандарта позволит обеспечить доступность качественного образования всем категориям учащихся за счет сохранения и модернизации системы специального образования.

Разнообразие особых образовательных потребностей детей с ОВЗ определяет вариативность специальных образовательных условий распределенных по различным ресурсным сферам (материально-техническое обеспечение, включая и архитектурные условия, кадровое, информационное, программно-методическое и т.п.). Для того, чтобы организовать деятельность образовательной организации по введению ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ необходимо ориентироваться на определенные показатели и критерии.

В ходе проделанной работы был проведен анализ деятельности ГБОУ УКШИ №28 г. Уфа, проанализирована существующая система документооборота.

В последнее время вопросы экономической эффективности автоматизации документооборота на предприятии все чаще и чаще поднимаются в прессе, в материалах специализированных сайтов в интернете и книгах. Количественно оценить экономическую эффективность от внедрения системы автоматизации достаточно сложно, так как приходится учитывать большое количество факторов и обрабатывать значительный объем информации. Существуют и другие выгоды от автоматизации системы. Они влияют на эффективность деятельности организации в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емышева Е.М. Методика составления номенклатуры дел [Текст]/ Е.М. Емышева // Секретарское дело. – 2008. – №3. – С 31–34.
2. Крылова, И.Ю. Документирование управленческой деятельности[Текст]/: Учеб. пособие. – СПб.: Издательский дом «Бизнес-пресса», 2008. – 240с – ISBN 978-5-91584-006-4.
3. Быкова, Т.Д. Делопроизводство: учебник для вузов[Текст]/Т.А. Быкова, Л.М. Вялова, Л.В. Санкина.- 2-е изд., перераб. и доп. – М.: МЦФЭР, 2006.- 560 с – ISBN 978-5-365-00912-7.
4. ГОСТ Р ИСО 154.89-1-2007 «Управление документами. Общие требования» [Текст] Введен в действие. – М.: Изд-во стандартов, 2007. – 34 с.

5. Поташник М. М. Управление качеством образования [Текст] / М. М. Поташник. — М.: Педагогическое общество России, 2001.

6. Варченко Е. И. Управление качеством образования в образовательном учреждении [Текст] / Е. И. Варченко // Молодой ученый. — 2013. — №3.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. №273-ФЗ.

8. Кириллова В. И. К вопросу подготовки специалистов по организации и управлению инклюзивным образованием [Электронный ресурс] // URL: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/052_kirilova.pd

9. Олтаржевская Л. Е. Мониторинг в системе управления развитием адаптивно-воспитательной среды инклюзивной школы [Текст] / Л. Е. Олтаржевская // Ученые записки: социальное управление, экономика и право. — 2011. — №8. — С. 146-149.

© Субхангулова О.А., Хайрtdинова Л.Ф., 2017г.

УДК:37.036.5

Э.К. Сулейманова, А.Г. Ялилова, магистранты
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Е.А. Савельева, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОСОБЕННОСТИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС К ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В ФГОС дошкольного образования заложены задачи «формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности». Под эстетическими качествами авторы стандарта понимают способность к восприятию прекрасного, формирование собственных эстетических взглядов, как это следует из разработанной на основе стандарта Примерной программы.

Согласно статье 2.4 ФГОС, программа направлена «на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности». Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей воспитанников в различных видах деятельности и включает структурные единицы, репрезентирующие определенные направления развития и образования детей: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. При этом «художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)». К завершению обучения дошкольник овладевает началами основных видов искусств – живописи,

скульптуры, музыки, танца, литературы. Он способен не только к восприятию объектов искусства, но и сам становится их творцом.

Программа начального образования предъявляет более строгие требования к ученикам. По мнению А.И. Пеленкова, в ней более четко сформулированы предполагаемые результаты, нежели в нормативных документах дошкольного образования. Результаты обучения, в зависимости от индивидуальных особенностей детей и специфики конкретной программы, делятся на две группы: обязательные, которых достигнут все без исключения учащиеся начальной школы, и возможные. Ученики овладеют рядом универсальных учебных действий, непосредственно связанных с художественно-эстетическим развитием. В результате овладения личностными универсальными учебными действиями у выпускника будет сформировано чувство прекрасного и эстетические чувства на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой. Выпускник получит возможность для формирования осознанных устойчивых эстетических предпочтений и ориентации на искусство как значимую сферу человеческой жизни.

В соответствии с требованиями ФГОС выпускник начальной школы научится различать основные виды художественной деятельности (рисунок, живопись, скульптура, художественное конструирование и дизайн, декоративно-прикладное искусство), сможет принять участие в художественно-творческой деятельности с использованием разнообразных художественных материалов и приёмов работы с ними для реализации собственного замысла. В число обязательных умений входит способность к различению основных видов и жанров пластических искусств, понимание их специфики. Школьник, переходящий в среднее звено, должен различать и передавать в художественно-творческой деятельности характер, эмоциональные состояния и своё отношение к ним средствами языка искусства. К числу навыков относится узнавание, восприятие, описание и эмоциональная оценка произведения башкирского, российского и мирового искусства. Выпускник начальной школы знакомится с коллекциями основных художественных музеев страны и Башкортостана, понимает их назначение и роль в культурной жизни.

Помимо общетеоретических знаний ученик получает практические навыки. Так, он способен создавать простые композиции в пространстве и на плоскости в соответствии с заданной темой. При этом он использует выразительные средства, в число которых входит композиция, форма, ритм, линия, цвет, объём, фактура, а также соответствующие замыслу художественные материалы. В число обязательных навыков входит различение основных и составных, тёплых и холодных цветов, изменение их эмоциональной напряжённости с помощью добавления белой и чёрной краски, использование их для передачи своего художественного замысла. Ученики должны работать с образом человека, на плоскости и в объёме передавать пропорции его лица и фигуры, отличительные черты внешности, одежды, аксессуаров. Путём наблюдения и сравнения дети анализируют пространственную форму предмету, изображают предметы различной формы, используют простые формы для создания выразительных образов в живописи, скульптуре, графике, художественном конструировании.

В области декоративно-прикладного искусства в начальной школе используют декоративные элементы, геометрические, растительные узоры для украшения своих изделий и предметов быта, используют ритм и стилизацию форм для создания орнамента, передают в собственной творческой деятельности специфику стилистики произведений народных художественных промыслов Башкортостана и других регионов России.

В качестве дополнительных опций выпускник учится использовать средства выразительности живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства,

художественного конструирования в собственной деятельности, передает разнообразные эмоциональные состояния, используя различные оттенки цвета, при создании живописных композиций на заданные учителем темы.

Выпускник научится:

осознавать значимые темы искусства и отражать их в собственной художественно-творческой деятельности;

выбирать художественные материалы, средства художественной выразительности для создания образов природы, человека, явлений и передачи своего отношения к ним; решать художественные задачи (передавать характер и намерения объекта – природы, человека, сказочного героя, предмета, явления и т.д. – в живописи, графике и скульптуре, выражая своё отношение к качествам данного объекта) с опорой на правила перспективы, цветоведения, усвоенные способы действия.

Выпускник получит возможность научиться:

- видеть, чувствовать и изображать красоту и разнообразие природы, человека, зданий, предметов;

- понимать и передавать в художественной работе разницу представлений о красоте человека в разных культурах мира; проявлять терпимость к другим вкусам и мнениям;

- изображать пейзажи, натюрморты, портреты, выражая своё отношение к ним;

- изображать многофигурные композиции на значимые жизненные темы и участвовать в коллективных работах на эти темы.

Ценностный подход к художественно-эстетическому развитию предполагает развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма, в том числе формирования эстетических чувств и чувства прекрасного через знакомство с национальной, отечественной и мировой художественной культурой.

Моделирующий характер изобразительной деятельности создаёт условия для формирования общеучебных действий, замещения и моделирования явлений и объектов природного и социокультурного мира в продуктивной деятельности обучающихся. Такое моделирование является основой развития познания ребёнком мира и способствует формированию логических операций сравнения, установления тождества и различий, аналогий, причинно-следственных связей и отношений. При создании продукта изобразительной деятельности особые требования предъявляются к регулятивным действиям – целеполаганию как формированию замысла, планированию и организации действий в соответствии с целью, умению контролировать соответствие выполняемых действий способу, внесению коррективов на основе предвосхищения будущего результата и его соответствия замыслу.

Обучение изобразительному искусству предполагает участие в различных видах изобразительной, декоративно-прикладной и художественно-конструкторской деятельности: освоение основ рисунка, живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства; изображение с натуры, по памяти и воображению (натюрморт, пейзаж, человек, животные, растения); овладение основами художественной грамоты: композицией, формой, ритмом, линией, цветом, объёмом, фактурой; создание моделей предметов бытового окружения человека; овладение элементарными навыками лепки и бумагопластики.

В процессе обучения младшие школьники используют выбор и применение выразительных средств для реализации собственного замысла в рисунке, живописи, аппликации, скульптуре, художественном конструировании; передачу настроения в творческой работе с помощью цвета, тона, композиции, пространства, линии, штриха, пятна, объёма, фактуры материала; применяют различные художественные техники и

материалы: коллаж, граттаж, аппликации, компьютерную анимацию, натурную мультипликацию, фотографию, видеосъёмки, бумажную пластику, гуашь, акварель, пастель, восковые мелки, тушь, карандаш, фломастеры, пластилин, глину, подручные и природные материалы.

В содержательном разделе указываются конкретные области знания, в которых должны ориентироваться школьники. В области художественно-эстетического развития ребенка основными задачами образовательной деятельности являются создание условий для развития у детей интереса к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства (словесного, музыкального, изобразительного), в том числе народного творчества; развития способности к восприятию музыки, художественной литературы, фольклора; приобщения к разным видам художественно-эстетической деятельности, развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чарнецкий, Я. Я. Преемственность в изобразительной деятельности дошкольников и младших школьников как фактор формирования художественных интересов учащихся 1 класса [Текст] / Я. Я. Чарнецкий. – М., 1978. – 216 с.

2. Шпикалова, Т.Я. Авторская программа «Изобразительное искусство «1 – 4 классы» [Текст] / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова, - М., 2013.

3. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/08/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-doshkolnogo-obrazovanija.pdf>

4. Якиманская, И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся [Текст] / И.С.Якиманская / - М.: 1989.

© Сулейманова Э.К., Ялилова А.Г., Савельева Е.А, 2017

УДК 542.97:542.91.821.4

Р.Х. Султанмуратова, *учитель математики
ГБОУ УКШИ № 28 для слепых и слабовидящих,
магистрант БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа*
Р.Г.Аслаева, *доктор психол. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа*

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Основное содержание уроков геометрии, как учебного предмета, в первую очередь, направлено на формирование первоначальных представлений о пространственных отношениях между предметами окружающего мира, формах тел. У обучающихся в процессе изучения геометрии формируются академические знания о свойствах фигур на плоскости, пространственные представления и получает развитие пространственное воображение.

Геометрия изучается в коррекционных школах для слепых и слабовидящих обучающихся в VII-XII классах по программе массовой школы. На изучение геометрии в VII-XII классах отводится больше времени, чем в массовой школе. Это обусловлено особыми образовательными потребностями, спецификой восприятия картины мира (например, замедленность обзора, неточность, пропуск деталей изображения), формированием у слепых и слабовидящих детей жизненных компетенций, связанных с их адаптацией и социализацией в общество. «Грубое снижение скорости зрительного восприятия геометрических фигур, цифр, буквосочетаний установлено при частичной

атрофии зрительных нервов, дегенерации желтого пятна, афакии, вторичной катаракте, глаукоме. Замедленность, фрагментарность, нечеткость, искажение восприятия отмечаются у слабовидящих при чтении и письме... Дети часто не различают линии в тетрадах и поэтому пишут косо. Наблюдаются искажения элементов букв, их неправильное расположение относительно друг друга в словах, формулах, строках, замены букв. Дети с узким полем зрения обводят фигуру взглядом несколько раз, у них возникают соскальзывания с контура, частые изменения направления движения, возвраты, увеличивается длительность фиксации» [1].

Обучение и воспитание слабовидящих детей осуществляется на основе общих принципов, присущих всей системе обучения и воспитания детей. В то же время имеется ряд принципов, особых задач, направленных на восстановление, коррекцию и компенсацию нарушенных недоразвитых функций. Необходима организация по формированию жизненно важных компетенций, основанных на дифференцированном подходе к обучению, подготовке к жизни и труду при различных состояниях нарушенного зрения. Важно учитывать общие и специфические закономерности развития детей, опоре на сохранные возможности; в применении специальных форм и методов работы; перераспределения учебного материала и изменении темпа его прохождения; использования специальных учебников, наглядных пособий и приборов.

С 2016-2017 учебного года работает ФГОС для детей с ОВЗ, которой является нормативным правовым актом обучения и воспитания детей данной категории. Одним из главных приоритетных требований является формирование академических знаний, умения и навыки, особое отличие является формирование жизненных компетенций. Выпускники коррекционной школы умели применять академические знания в жизненных ситуациях и смогли адаптироваться в повседневной жизни.

При обучении в массовой школе слабовидящие дети испытывают трудности узнавания характерных внешних признаков предметов из-за нечеткости и замедленности восприятия. Слабовидящие при знакомстве с явлениями, предметами, а также при ориентировке в пространстве имеют возможность использовать остаточное зрение. Однако их зрительное восприятие сохранно лишь частично и является не вполне полноценным и имеют качественное своеобразие.

Успешность овладения лицами с нарушениями зрения различными видами деятельности: предметной, игровой, трудовой, учебной – зависит от высокого уровня развития наглядно-образных представлений, пространственного мышления, пространственной ориентировки.

Развитие высших познавательных процессов (внимание, логическое мышление, память, речь) у слепорожденных протекает нормально. Вместе с тем нарушение взаимодействия чувственных и интеллектуальных функций проявляется в некотором своеобразии мыслительной деятельности с преобладанием развития абстрактного мышления.

Если слепой ребенок получил в ПМПК рекомендацию обучения по варианту 3.1., то результаты его обучения должны быть по академическим знаниям точно такими же, как у зрячих детей, и кроме того, у него должны быть сформированы жизненные компетенции, которые достигаются за счет выполнения программы коррекционной работы.

Если обычный ребенок при изучении тех или иных предметов, явлений окружающего мира опирается на наглядно-видимый образ, и, как правило, ограничивается конкретными вопросами, то слепому ребенку требуется больший объем информации об объекте, ручное обследование предметов, использование аналогий, чтобы представить наглядный образ предметов.

Специфика коррекционно-педагогической работы в школе с учениками изначально строится на основе выявленного уровня актуального развития ребенка, на основе которого создается или проектируется программа по формированию тех или иных качеств, свойств психики. В процессе обучения и воспитания незрячих проводятся упражнения на дифференциацию – различение и оценку с помощью звука характера предмета, анализ и оценку сложного звукового поля: звуковые сигналы присущи определенным предметам, устройствам, механизмам и являются проявлением процессов, происходящих в них. Для этого проводятся систематические мероприятия и занятия по развитию и охране остаточного зрения, развитию осязания и мелкой моторики рук, формированию навыков ориентировки в пространстве, навыков самообслуживания, оздоровлению детей, по коррекции познавательной, личностной и двигательной сферы.

В процессе обучения педагогу, взрослому (родителям) следует исходить из того, что компенсация слепоты начинается у ребенка с первых месяцев его жизни. Важно создать условия, соответствующие возможностям слепого и слабовидящего ребенка.

Вкратце остановимся на специфике курса геометрии и ее роли в формировании академических и жизненных компетенций. Абстрактные понятия, определения, аксиома, теорема должны опираться на возможно более простое и ясное наглядное представление. С целью формирования адекватного образного представления картины мира изложение материала следует начинать, например, с наглядной картинки, с рисунка на доске, описания, показа модели, примеров с последующим разъяснением содержания темы. В противном случае, из-за серьезного нарушения зрения у обучающихся складываются неверное представление об окружающей действительности, неправильно сформированное понятие о расстоянии, величине и формах предмета. Например, круг может казаться овальным, прямоугольник как трапеция и наоборот. Это зависит от офтальмологического диагноза у каждого конкретного ребенка.

При работе с новыми понятиями на уроках геометрии большое внимание уделяется правильному формированию наглядных представлений у слепых и слабовидящих обучающихся, умению распознавать данные понятия в конкретных ситуациях. Слабовидящие дети при обследовании геометрических фигур очень часто опираются только на свое дефектное зрение, не используют осязание. Это приводит к неправильному восприятию учебного материала, к ошибочным решениям и т.п. О важности включения в процессе работы с детьми, имеющими нарушения зрения, не только зрения, но и осязание и слух, учета психолого-педагогических особенностей детей, особых образовательных потребностей, достаточно хорошо изучены в работах В.З. Денискиной, Б.К. Тупоногова и др. ученых в области тифлологии.

В процессе изучения курса геометрии важно учитывать:

1) речь и слово учителя, т.к. компенсаторные функции слуха расширяют возможности познавательной деятельности слабовидящих детей;

2) наглядность: реальные объекты (предметы, явления, процессы), с помощью которых можно сделать понятными для детей события, явления, процессы, не доступные их непосредственному наблюдению; модели изучаемых объектов;

3) учитывать возможности каждого ребенка для раскрытия его скрытого потенциала;

4) индивидуально-дифференцированный подход к ребенку с глубоким нарушением зрения может выражаться в уменьшении объема заданий, в укрупнении раздаточного материала (в классах слабовидящих), в выделении дополнительного времени на выполнение задания, в замене полной записи на короткую запись, воспользоваться готовыми чертежами;

5) при выполнении письменных работ большое место занимают устные вычисления.

б) организованная самостоятельная, практическая деятельность обучающихся по построению геометрических объектов и фигур, по манипулированию объемными моделями.

В качестве иллюстрации учебного исследования приведем фрагмент урока и внеурочной деятельности по теме «Прямоугольник». Дети должны уметь: описывать модель прямоугольника и отыскивать сходные предметы и объекты из окружающего мира, например, тетрадь, прибор, парта, шкаф; на макете построить прямоугольник путем натягивания резинки (в случае получения квадрата, где все стороны равны, дети, путем вытягивания резинки на две клетки, получают прямоугольник); построить прямоугольник в тетради по системе Брайля; обвести прямоугольник по трафарету; построить прямоугольник с помощью Брайлевского чертежного угольника и линейки; дать понятие («большая сторона – длина, а меньшая сторона – ширина»); выполнить задание на сравнение (один прямоугольник большой, другой – маленький; провести диагональ AC или BD (по прибору Брайля 1,6 или 3,4, сдвигая на одну клетку – влево или вправо в зависимости от точки соединения); измерять длину и ширину кабинета с помощью Брайлевской метровки, найти периметр, площадь, квадратные метры на примере использования таких материалов, как линолеум, ковролин, кафель, ламинат, паркетная доска, различать их на ощупь. Аналогичная работа ведется при изучении тем: «Треугольник», «Параллелограмм», «Трапеция», «Ромб», «Квадрат» и т.д.

Формирование жизненной компетенции у обучающихся коррекционной школы длительный процесс. Успешность этой работы зависит от того, какие методы в своей работе применяет учитель, создана ли система работы по формированию предметно-практической компетенции, сформирована ли положительная мотивация обучения у учащихся. Выполнение разнообразных упражнений вырабатывает у обучающихся умения находить эффективные и рациональные пути решения жизненно важных задач, владению искусством применения математических методов в решении практических задач, возникающих в повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М.: Просвещение, 2000.
 2. Денискина В.З. Методика обучения математике. - М.: Институт коррекционной педагогики, 2004.
 3. Тупоногов Б.К. Основы тифлопедагогики и тифлопсихологии - М.: Логос, 2004.
- © Султанмуратова Р.Х., Аслаева Р.Г., 2017

УДК372.881.1

Е.И. Сухарева, А.Х. Ишмухаметова

УГНТУ, г.Уфа

В.Ф. Аитов, доктор пед. наук, профессор

БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа

КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Целью занятий по иностранному языку в техническом вузе на сегодняшний день является формирование у студентов способности к иноязычной коммуникации в рамках своей профессиональной деятельности. Уже в 70-80 гг. методика обучения

иностранным языкам характеризовалась устойчивой тенденцией к речевой направленности всего учебного процесса., которая заключалась в том, чтобы самому процессу иноязычной профессиональной подготовки придать речевой характер (П.Б. Гурвич, Б.А. Лapidус, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов и др.). Именно поэтому ключевым понятием в процессе обучения становится такое понятие как коммуникативная или речевая ситуация.

Под коммуникативной ситуацией принято считать «конкретную ситуацию общения, в которую входят партнеры по коммуникации. Коммуникативная ситуация определяет речевое поведение, способы реализации коммуникативной интенции, является неречевым компонентом процесса общения.» [1, с. 99].

Типичная коммуникативная ситуация – это некая «модель реального контакта, в которой реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях» [3, с.6]. Примеров типичных коммуникативных ситуаций можно найти множество: беседа лечащего врача с пациентом, беседа заказчика с архитектором для обсуждения проекта здания, разговор между студентом и преподавателем и т.д. Из данных примеров видно, что общение всегда ситуативно, и ситуаций, побуждающих человека к коммуникации, великое множество. Однако, тем не менее, существует возможность объединения их в группы по сферам устного общения. Основными из них являются:

- 1) социально-бытовая сфера;
- 2) учебно-трудовая сфера;
- 3) социально-культурная сфера;
- 4) социально-познавательная сфера.

На занятиях по иностранному языку в техническом вузе мы сталкиваемся со всеми сферами устного общения, однако большая часть используемых коммуникативных упражнений сосредоточена в учебно-трудовой сфере (Выбор профессии. Планы на будущее. Роль иностранного языка в современном мире и в профессиональной деятельности. Моя специальность и другие темы по широкому и узкому профилю специальности).

В процессе подготовки коммуникативных упражнений необходимо опираться на основные принципы типологии устной речи (степень активности собеседника, соотношение времени высказывания с его содержанием, источник мотивации речи, объем единичного высказывания, подготовленность речи, характер изложения), помнить, насколько разнообразны речевые формы, встречающиеся в реальных коммуникативных ситуациях. Уже на стадии разработки любого коммуникативного упражнения надлежит предвидеть его результат. Это поможет сделать применение коммуникативных упражнений более продуктивным, вывести студентов технических специальностей на уровень владения иноязычной профессиональной компетентности.

В процессе иноязычной профессиональной подготовки мы опираемся на некоторые принципы обучения устной речи, предложенные В.Л. Скалкиным. К наиболее важным мы относим:

- 1) принцип коммуникативной направленности, когда вся деятельность преподавателя направлена на то, чтобы создать у студентов потребность в иноязычном общении;
- 2) моделирование типичных коммуникативных ситуаций, т.к. именно ситуация является «базой» для любой коммуникации;
- 3) обучение устной речи как коммуникативной деятельности;
- 4) интенсивная речевая практика, т.е. доведение владения основной массой лексических единиц и моделей предложений до уровня навыков;

5) адекватность упражнений характеру формируемого действия, т.е. моделирование соответствующей формы реального общения;

6) поэтапность формирования речевых умений, т.е. обучение иностранному языку должно происходить поэтапно, основываясь на принципе «от формы к содержанию». Согласно данному принципу все упражнения можно разделить на тренировочные и коммуникативные.

В частности, в своей практике мы используем некоторые упражнения, построенные с учетом вышеуказанных принципов. К ним, в первую очередь, мы относим:

1) респонсивные (вопросно-ответные, репликовые упражнения или условная беседа). Результат – вербальная реакция студентов на высказывание/ вопрос в виде предложения;

Например:

1. *What dangerous materials can be found on a site? How should they be stored?*
2. *What are the peculiarities of working on scaffolding on a site?*
3. *What is the working clothes used for?*
4. *How can the number of accidents be reduced?*
5. *What should one do while working in a deep excavation?*

2) ситуативные (учебно-речевые проблемные ситуации). Результат – вербальная реакция студентов в виде микротекста на описание ситуации, содержащее стимул к речи. Ситуативные упражнения включают задание, описание ситуации и речевую реакцию. А также могут включать ключевые слова, вопросы и наглядное средство (план, схему).

Например:

Imagine a friend asks you to help him to estimate the price of works needed for building a garage near his house. List the things he needs to estimate this project. Then compare ideas with a partner.

dimensions - First of all, we need to know the exact dimensions of the garage,

utilities - We need to check electrical requirements.

3) репродуктивные включают в себя пересказ, пересказ-перевод, драматизация (импровизированный пересказ диалогического или монологического текста двумя – тремя студентами). Данный вид упражнений используется нами постоянно при проработке со студентами прочитанного технического материала.

4) дескриптивные (описание картинок или видео). Описательные упражнения относятся к коммуникативным, потому что визуальный материал, имеющий самостоятельное значение, дает повод и основу для творчества. Коммуникативным является и тот факт, что студент желает поделиться своими мыслями с другими участниками созерцания зрительного образа. Речь по картинке можно рассматривать в качестве разновидности устного сочинения.

Например:

Work in groups and tell the story of how Quombai became a rich oil-producing company. (Nine pictures are given with notes like the Quombai desert in 1930; three years later; oil rush in Quombai and so on.)

5) дискуссионные (учебная дискуссия и комментирование.) Результат – в реакции на некоторую экспозицию, стимулирующую студентов к выражению своего отношения к ней.

6) композиционные: включающие устные сообщения студентов на профессиональные темы с опорой на данный им материал (тему), свободный рассказ. Результат – развернутый монолог. Задача устного рассказа может быть существенно облегчена, если попытаться раскрыть предложенную тему списком ключевых слов и

выражений, «заготовками» фраз, являющимися своеобразными опорами, смысловыми вехами, пунктами плана будущего высказывания.

7) инициативные: включающие ролевые игры, «интервью», «пресс-конференции», различные виды импровизаций; единица обучения – предложение, фрагментарное высказывание; суть операции – в вербализации внутреннего стимула к организации общения. Ролевая игра преследует конкретную цель - дать возможность студентам выразить на иностранном языке как можно больше за ограниченное время.

Например:

Job interview role play (large oil and gas company). Work in a group of four.

Student A – interviewer 1,

Student B – interviewer 2,

Student C – applicant,

Student D – observer.

8) проект (эссе, доклад). В процессе подготовки доклада, презентации студенты выстраивают стратегию выступления, учатся планировать свою речь, соблюдая лексико-грамматическую правильность, корректировать и оценивать результаты речи, приобретают практические навыки отбора информации, пишут текст, готовят иллюстративный материал (таблицы, схемы, графики, слайды) и делают пробные презентации. На этом этапе студенты учатся структурировать представленный материал, устанавливать контакт с аудиторией.

Во время и после выступления студент вынужден спонтанно реагировать на вопросы и реплики, становясь участником неподготовленной диалогической речи, после которой организуется групповая дискуссия [4].

Например, Project. *Horizontal drilling protects the environment. Learn about other ways the oil industry protects the environment.*

Double-hulled tankers

Re-planting after drilling

Safe disposal of drilling mud

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что применение коммуникативных упражнений при обучении иностранному языку в техническом вузе – задача довольно непростая. Преподавателю необходимо учитывать множество факторов, начиная от этапа обучения, уровня подготовленности студентов в разных группах, и заканчивая сочетаемостью упражнений с другими видами речевой деятельности. Важно отметить и то, что студентов необходимо готовить к коммуникации на иностранном языке в профессиональной сфере и психологически. Студенты должны верить в свои силы, ощущать способность выразить свои мысли. Так же следует отметить, что коммуникативные упражнения должны идти завершающим этапом после введения нового материала и его закрепления. Но, несмотря на все сложности, использование коммуникативных упражнений в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе дает возможность студентам быть готовыми к коммуникации в устной форме для решения задач своего профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Прохоров, А.М. Большая Советская Энциклопедия [Текст] / А.М. Прохоров. - Москва: Советская энциклопедия, 1969 – 1978. – 19774 с.

3. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст] / В.Л. Скалкин. – Москва: Просвещение, 1983. – 126 с.

4. Крымцова Т.В., Юдачева Е.А., Дикова О.Д. Обучение основным видам речевой деятельности на иностранном языке студентов инженерных специальностей. Гуманитарный вестник, 2016, вып. 1. URL: <http://hmbul.ru/catalog/edu/pedagog/333.html>
© Сухарева Е.И., Ишмухаметова А.Х., Аитов В.Ф. 2017

УДК373.2016:502

Н.Ш. Сыртланова, *канд. пед. наук,
доцент БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа*
Е.С. Долгушина, *воспитатель
МБДОУ Детский сад № 182, г.Уфа*

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время перед образованием встает задача воспитать не только творческого, всесторонне развитого человека, но и гибко ориентирующегося в постоянно меняющейся действительности, готового освоить принципиально новые области деятельности. В связи с этим особое место занимает проблема изучения и развития познавательной активности.

Вопросы познавательного развития отражены в докладе ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» (1996), где одним из столпов выделяется столп познание, где говорится о необходимости умения детьми познавать, то есть умение учиться.

Анализ нормативных документов позволяет констатировать необходимость разработки и реализации новых общеобразовательных программ дошкольного образования, инновационных технологий и методик обучения и воспитания, направленных на развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013) в качестве основного принципа выделяет развитие ребенка в специфической форме к которой относится познавательная и исследовательская деятельности.

Одним из средств познавательно-исследовательской деятельности является экспериментирование. Вопросы экспериментирования нашли отражение в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Новоселовой, В.В. Щетиной, которые определяют экспериментирование – как совместную работу воспитателя и детей, направленную на решение познавательных задач проблемного характера и предусматривающую наиболее высокую степень активности и самостоятельности детей [2].

Исследователи С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова считают, что экспериментирование так же является одной из разновидностей познавательно-исследовательской деятельности, компонентом которой является поисковая деятельность в природе, окружающей среде.

Н.Н. Поддьяков рассматривает понятие «экспериментирование» как: практическое выполнение ребенком действий с объектами в целях познания его свойств, связей и зависимостей; особая форма поисковой деятельности, в которой выделены процессы целеполагания, возникновения и развития новых мотивов личности, которые лежат в основе самодвижения, саморазвития ребенка [3].

С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова рассматривают эксперимент в ходе ознакомления с окружающим миром и природой.

Из анализа парциальных программ дошкольного образования по экологическому образованию, мы пришли к выводу, что в программах у детей формируются первые представления о существующих в природе взаимосвязях и на этой основе – начала экологического мировоззрения и культуры, ответственного отношения к окружающей

среде. Важное значение придается нравственному аспекту: развитию представлений о самооценности природы, эмоциональному положительному отношению к ней, выработке первых навыков экологически грамотного и безопасного поведения в природе и быту, но аспекты познания детьми материалов и веществ недостаточно раскрыты, задачи обучения детей познавательным действиям в процессе экспериментирования, представлены размыто, не конкретизированы, педагогам достаточно сложно теоретически описать свою деятельность.

Для целенаправленного освоения экспериментальной деятельностью в природе детьми старшего дошкольного возраста Е.О. Смирнова выделяет 4 этапа.

На первом этапе, ребенок еще не осознает свою новую деятельность – экспериментирование. Во время внедрения экспериментирования в деятельность ребенка, он подражает действиям взрослого. На втором этапе, экспериментирование выступает на первый план в сознании ребенка, оно уже не обусловлено присутствием взрослого. У него появляется желание действовать самостоятельно. На третьем этапе, происходит закрепление деятельности экспериментирования в сознании ребенка, что связано со становлением собственного к ней отношения. Роль взрослого – в направлении самостоятельных действий ребенка. На четвертом этапе, экспериментирование становится видом деятельности и достоянием самого ребенка, где инициативность проявляется в полной мере [1].

Взяв за основу этапы становления экспериментальной деятельности Е.О. Смирновой, мы разработали программу, включающую следующие блоки.

Блок «Я исследователь», где взрослый формирует у ребенка умения сравнивать предметы, разбивать их на группы; производить классификацию первичных представлений об окружающем мире; систематизировать базовые представления о предметах окружающего мира и некоторых их характеристиках; подробно описывать предметы и их свойства, составлять план совместной деятельности, определять своё место в экспериментальной деятельности.

Блок «Я самоисследователь», где ребёнок проявляет любознательность и познавательную мотивацию, используя для решения различных познавательных задач усвоенные знания и умения в ходе совместной деятельности со взрослым; совершенствуется в понимании информации, представленной в адекватных для определённого возраста формах; активно познаёт природу не только той местности, где проживает, но и всего мира в целом; обобщает предметы окружающего мира на основе выделения характерных и существенных признаков природных объектов и зон; выделяет особенности формы, размера, окраски отдельных частей тела, функции животных; систематизирует опыт, полученный из просмотра телепередач, компьютера, книг.

Блок «Я все могу», где ребенок, ставит задачи, определяет действия, выбирает материалы, выдвигает гипотезы, что приводит к развитию воображения и творческой активности.

Таким образом, использование эффективных блоков приводит к развитию познавательной активности у детей старшего дошкольного средствами экспериментирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова, Е.О. Детская психология. Учебник для вузов [Текст] / Е.О. Смирнова. – СПб. : Питер 2009. – 304 с.
2. Щетинина, В.В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности / В.В. Щетинина. Автореф.

дис.канд.пед.наук : защищена 28.06.2006. – ООО Типография «Форум», г. Тольятти, 2006. – 26 с.

3. Поддьяков, Н.Н. Исследовательское поведение. Стратегия познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М.: Аспект-пресс, 2010.-211с.

© Сыртланова Н.Ш., Долгушина Е.С., 2017

УДК373.2016:502

Н.Ш. Сыртланова, канд. пед. наук,

доцент БГПУ им.М.Акмуллы, г.Уфа

Е.В. Янченко, старший воспитатель

МБДОУ Детский сад № 182, г.Уфа

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МНОГООБРАЗИЕМ СТРАН И НАРОДОВ МИРА

Кардинальные и масштабные изменения в современной образовательной системе направлены на создание условий для личностного развития дошкольников, раскрытие их творческих способностей, развития познавательных интересов, умения проявлять готовность к сотрудничеству и взаимопониманию с окружающим миром.

Анализ нормативных документов доклад «Образование: сокрытое сокровище» (ЮНЕСКО), Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (2015), Концепция дошкольного воспитания (1989), Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009); Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013), позволяет констатировать необходимость разработки и реализации новых общеобразовательных программ дошкольного образования, инновационных технологий и методик обучения и воспитания, направленных на развитие познавательного интереса у дошкольников.

Данная цель конкретизируется в социальном заказе государства, представленном в Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012), согласно которому содержание образования должно «нацелено на формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства (в том числе и этике межнациональных отношений)».

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009), подчеркивается, что духовно-нравственное развитие и воспитание должно обеспечить заботу о благосостоянии многонационального народа Российской Федерации, поддержание межэтнического мира и согласия.

Исходя из требований ФГОС ДО (2013), содержание образовательной области «Познавательное развитие» предполагает формирование первичных представлений о многообразии стран и народов мира. При этом всё более актуальной становится проблема воспитания у детей интереса и уважения к культурам разных стран.

На сегодняшний день возникла необходимость поиска новых подходов, к организации образовательной работы, направленной на развитие интереса к многообразию стран и народов мира детей. Анализ литературы выделяет основные причины обращения к данной проблеме:

– социально-нормативные, в которых предусмотрено воспитание гуманной личности, расширение представлений детей о многообразии народов мира, воспитание культуры межнационального общения;

– интегративные мировые процессы, которые способствуют активному внедрению в жизнь детей элементов культуры разных народов, как в стихийном порядке, так и педагогически организованно;

– мобильность граждан нашей страны (поездки детей с родителями за границу на современном этапе стало явлением достаточно распространенным).

В своих исследованиях Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин отмечают, что именно в дошкольный период закладывается позитивное отношение к миру, к себе, к окружающим людям.

По утверждению М.И.Богомоловой, наилучшее воздействие на формирование дружеских чувств к детям других национальностей оказывает общение с ними в быту и детском саду [1].

Нельзя не согласиться с утверждениями Д.Б. Эльконина, который считал, что в игровой деятельности происходит обогащение детей знаниями о людях разных национальностей.

Также внимания заслуживают работы исследователей Республики Башкортостан, которые рассматривают роль материальной и духовной культуры башкирского народа (Р.Л.Агишева, Ф.Г.Азнабаева, Р.Х.Гасанова, в воспитание культуры межнационального общения в мультикультурной среде (А.Г. Абсалямова, Н.Ш. Сыртланова) [2].

Из анализа федеральных, региональных программ дошкольного образования, мы пришли к выводу, что в программах представлен широкий спектр произведений отечественных и зарубежных писателей, композиторов, художников а также фольклорные произведения народов России, стран ближнего и дальнего зарубежья, но недостаточно уделяется внимание формированию у дошкольников географических представлений, знаний о национальных блюдах, традициях, праздниках народов мира.

Самыми разнообразными средствами развития интереса к многообразию стран и народов мира по мнению Э.К.Сусловой являются: традиции, общение, художественная литература, сказки, пословицы и поговорки, национальные куклы, подвижные игры, с использование национальных атрибутов, произведения искусства.

Ю.В. Пурскалова предлагает знакомить детей старшего дошкольного возраста с многообразием стран и народов мира средствами страноведения. Страноведение – это географическая дисциплина, занимающаяся комплексным изучением стран, а также их крупных частей (районов) и региональных группировок; систематизирует и обобщает разнородные данные об их природе, населении, хозяйстве, культуре и социальной организации. И выделила такие составляющие в культуре любого общества, как географическая, политическая, этническая и языковая культура.

Проанализировав современную, научную литературу, мы выделяем эффективные направления развития интереса к многообразию стран и народов мира. На наш взгляд, к ним относятся такие модули, как географическая, материальная и этническая культура.

Географическая культура предполагает знакомство детей с особенностью климата, животным и растительным миром, расположением конкретной страны (континента) на карте мира. Материальная культура формирует у детей представления об архитектурных объектах, имеющих мировое значение, о национальном костюме; национальных блюдах. Этническая культура вводит ребенка в мир народного творчества, праздников, традиций, обычаев (гостеприимства, приветствия и другого).

На наш взгляд, данные направления обеспечивают развитие у детей целостной картины мира; комплексность представлений о другой стране, ее культуре; дают возможность формированию географических знаний, что соответствует задачам, определенным в федеральных образовательных стандартах, и возможностям познавательного процесса дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолова, М.И. Билингвальное образование дошкольника в системе познания окружающего мира / М.И. Богомолова, Е.В. Кузьмина и др. – Ульяновск: Издательство: Качалин Александр Васильевич, 2009. – 154 с.
2. Сыртланова, Н.Ш. Мультикультурная направленность регионального содержания дошкольного образования в Республике Башкортостан.
3. Абсалямова А.Г., Сыртланова Н.Ш. //Педагогический журнал Башкортостана. – 2006. – №2. – С.69-80.

© Сыртланова Н.Ш., Янченко Е.В., 2017

УДК 373.5.016

Р.Р. Тангатаров, Ю.С. Чучкалов,
студенты БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
И.В. Сергиенко, доктор пед. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОНЛАЙН-ЛЕКЦИИ В МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КОНТЕНТА В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Сегодня в «Башкирском государственном педагогическом университете им. М.Акмуллы» профессорско-преподавательским составом осуществляется разработка электронного учебного контента, для реализации электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Это такие электронные учебные продукты как: «Аннотация»; «Глоссарий»; «Список основной и дополнительной литературы»; «Конспект лекций»; «Слайд-лекция»; «Тестирования»; «Контрольные задания»; «Интерактивный тренинг».

При этом изменения, происходящие в системе электронного обучения, требуют новых подходов и решений в конструировании электронного контента. Образование все больше переходит в онлайн, требуя создания нового и модернизацию ранее созданного учебного контента с учетом требований к реализации современного образовательного процесса. Современный электронный образовательный контент должен быть интересным обучающимся и мотивировать их к его изучению, наполненным интерактивными элементами, а не только быть удобным в разработке преподавателю. Одним из видов такого современного учебного контента могут стать «Онлайн-лекции», разработанные для системы электронного обучения с применением электронных образовательных технологий.

Онлайн лекции – это набор учебных материалов в электронном виде, построенных с учетом психофизиологических особенностей обучающихся, транслирующихся в режиме онлайн или офлайн.

Онлайн режим предусматривает проведение занятий организуемых при помощи современных электронных средств и технологий в режиме реального времени. У преподавателя появляется возможность читать лекцию на очень большую аудиторию независимо от географического расположения. Студенты в момент проведения лекции могут находиться как в учебных аудиториях так и за ее пределами. Преподаватель транслирует информацию, получая обратную связь в виде сообщений чата, электронной почты, файлов с голосовыми сообщениями в режиме реального времени.

Офлайн режим предусматривает трансляцию лекции в режиме записи при помощи заранее подготовленного (записанного) учебного материала. Отличия в данном случае наблюдаются как в непосредственной реализации так и в технологии подготовки дидактического материала, в частности, в использовании Microsoft PowerPoint, стандартной программы для создания слайдов презентаций.

Онлайн лекция строится из логически связанных учебных блоков. Время внутри учебных блоков может варьироваться с учетом особенностей преподаваемого предмета и методики преподавания. (количество блоков может меняться в зависимости от специфики предмета).

Общая продолжительность времени изложения лекционного материала и работы с учебным/мультимедийным контентом составляют 90 минут.

Предлагаемая в качестве примера структура онлайн-лекции, представленная на (Рис.1) может включать в себя:

1. Введение (вступление)
2. Работа с учебным/мультимедийным контентом
3. Изложение содержания (лекции)
4. Работа с учебным/мультимедийным контентом
5. Изложение содержания (лекции)
6. Работа с учебным/мультимедийным контентом
7. Заключение



Рис.1. Структура онлайн-лекции

Блоки 1,3,5,7 представляют собой систематическое, последовательное изложение преподавателем-лектором учебного материала, как правило, теоретического характера. Учебный материал представляется путем логически стройного, систематически последовательного и ясного изложения посредством живой и хорошо организованной речи.

Лекционный материал может быть записан:

- Самостоятельно преподавателем в учебной аудитории с применением маркерной (интерактивной) доски и иного оборудования
- В специализированных аудиториях с поддержкой технического специалиста

В блоке «Введение (вступление)» указывается тема, формулируются цели, задачи, дается краткая характеристика проблемы, перечисляется литература, устанавливается связь с предыдущими занятиями, другими дисциплинами и практической деятельностью. Предоставляются контактные данные для связи с преподавателем (форумы, социальные сети, электронная почта, телефон и т.д.)

В блоках «Изложение содержания (лекции)» осуществляется последовательное изложение материала по заявленной проблеме, теме вопроса.

В блоке «Заключение» лаконично, доступно обобщается самое существенное, формулируются основные выводы, перспективы исследования вопроса, даются указания к дальнейшей самостоятельной работе, методические советы.

Для смены вида умственной деятельности, повышения уровня внимательности и умственной работоспособности обучающегося в онлайн лекцию включен блок «Работа с учебным/мультимедийным контентом».

В данном блоке размещаются учебные/мультимедиа материалы такие как:

- глоссарий по теме лекции
- учебные тексты и литература
- материалы для конспектирования
- практические задания (которые необходимо подготовить к семинарскому занятию: темы практических/семинарских/лабораторных занятий и т.д.)
- практические задания (которые можно готовить во время лекции: логическая схема, кластер понятий, сравнительная таблица и т.д.)
- мультимедийные материалы (видео, аудио, графика)

При использовании в онлайн-лекции сторонних мультимедийных материалов, необходимо указывать источник информации, откуда взяты те или иные материалы.

Онлайн лекции обладают следующими преимуществами:

- Возможность быстрого оперирования большими блоками информации;
- Возможность использования текстовой, графической, а также аудио- и видеоинформации;
- Экономия времени (и сил) преподавателя в процессе чтения онлайн лекции;
- Отсутствие искажения текстовой информации (все текстовые и графические нюансы грамотно выполненного слайда хорошо видны с любого учебного места в аудитории).

Актуальность создания новых электронных видов занятий и учебных продуктов обусловлена потребностью высокой скоростью развития электронного образования, новых видов и форм предоставления информационно-образовательных ресурсов, обучающихся и доступа к ним.

Разработка онлайн лекций является перспективным направлением в деятельности образовательных учреждений. Способствует повышению качественного уровня реализации учебного процесса, наполнению информационной образовательной среды, повышению профессионального уровня самого профессорско-преподавательского состава и развитию системы электронного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проектирование и конструирование электронного учебного контента [Текст]: учебное пособие / авторы-составители: Ю.Р. Галиханова, Е.Б. Сергиенко, И.В. Сергиенко, Н.С. Сытина – Уфа: Изд-во, БГПУ, 2016. – 98с.

2. Новые информационные технологии в преподавании филологических дисциплин: преимущества и возможности [Текст]: методические рекомендации для преподавателя / И.В. Кузьмин, И.Ю. Абрамова – Н.Новгород, 2012. – 48с.

3. Милованова, Г.В., Куляшова Н.М. Вебинар как инновационная форма дистанционного образования // Сборник научных трудов SWorld. Вып.1, Том 14. – Одесса: Куприенко, 2014. – С. 3-7.

© Сергиенко И.В, Тангатаров Р.Р, Чучкалов Ю.С., 2017

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ

Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я запомню; дай сделать – и я пойму.

Китайская притча.

Технология интерактивного обучения (ТИО) - система способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующую педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер. Применение ТИО позволяет учителю соединить деятельность каждого школьника (возникает целая система взаимодействий: учитель - учащийся, учитель - класс, учащийся - класс, учащийся - учащийся, группа - группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока.

Каждый учитель может самостоятельно придумать новые формы работы с классом. При этом, технологий интерактивного обучения существует огромное количество. Например, при формировании следующих навыков:

- умение работать вместе (сотрудничество),
- умение общаться,
- отношение к разнообразию и различиям,
- умение вести себя в конфликтах.

Методы и приемы, используемые в ТИО:

- ролевые игры;
- индивидуальная работа;
- групповая работа (в малых и больших группах) и т.д.

Что такое интерактивное обучение? Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика. Каковы основные характеристики «интерактива»? Следует признать, что интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только

получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения учащиеся 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 уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы

Интерактивное обучение – способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности. Это метод, при котором "все обучают каждого и каждый обучает всех" (по В.С. Дьяченко)

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное». Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса. Оно видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, т.е. включающие в себя обмен информацией, основанной на взаимопонимании и взаимодействии.

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

На уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, исследовательские проекты, ролевые игры, работа с документами и различными источниками информации, творческие работы, рисунки и пр.

Интерактивное обучение отчасти решает еще одну существенную задачу. Речь идет о релаксации, снятии нервной нагрузки, переключении внимания, смене форм деятельности и т. д. Формы и методы интерактивного обучения являются:

- «Мозговой штурм» (атака)
- Мини-лекция
- Контрольный лист или тест
- Ролевая игра
- Игровые упражнения
- Разработка проекта
- Решение ситуационных задач
- Приглашение визитера
- Дискуссия группы экспертов
- Интервью
- Инсценировка
- Проигрывание ситуаций
- Выступление в роли обучающего
- Обсуждение сюжетных рисунков

В настоящее время методистами и учителями-практиками разработано немало форм групповой работы. Наиболее известные из них – «большой круг», «вертушка», «аквариум», «мозговой штурм», «дебаты».

Наиболее простая форма группового взаимодействия – «большой круг». Работа проходит в три этапа.

Первый этап. Группа рассаживается на стульях в большом кругу. Учитель формулирует проблему.

Второй этап. В течение определенного времени (примерно 10 минут) каждый ученик индивидуально, на своем листе записывает предлагаемые меры для решения проблемы.

Третий этап. По кругу каждый ученик зачитывает свои предложения, группа молча выслушивает (не критикует) и проводит голосование по каждому пункту – включать ли его в общее решение, которое по мере разговора фиксируется на доске.

Прием «большого круга» оптимален в случаях, когда возможно быстро определить пути решения вопроса или составляющие этого решения. С помощью данной формы можно, например, разрабатывать законопроекты или инструкции, локальные нормативно-правовые акты.

«Аквариум» – форма диалога, когда ребятам предлагают обсудить проблему «перед лицом общественности». Малая группа выбирает того, кому она может доверить ввести тот или иной диалог по проблеме. Иногда это могут быть несколько желающих. Вы и все остальные ученики выступают.

Применяя интерактивные формы и методы обучения, я ставлю перед собой ряд важнейших образовательных целей:

- стимулировать мотивацию и интерес в области изучаемых предметов и в общеобразовательном плане;
- повышать уровень активности и самостоятельности обучаемых;
- развивать навыки анализа, критичности мышления, взаимодействия, коммуникации;
- изменение установок (на сотрудничество, эмпатию) и социальных ценностей;
- саморазвитие и развитие благодаря активизации мыследеятельности и диалогическому взаимодействию с преподавателем и другими участниками образовательного процесса.

Применяя на уроках интерактивные методы обучения, учитель добивается новых возможностей, связанных, прежде всего, с налаживанием межличностного взаимодействия путем внешнего диалога в процессе усвоения учебного материала. Действительно, между учащимися в группе неизбежно возникают определенные межличностные взаимоотношения; и от того, какими они будут, во многом зависит успешность их учебной деятельности. Умелая организация взаимодействия обучающихся на основе учебного материала становится мощным фактором повышения эффективности учебной деятельности в целом.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач: развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися; решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность; развивает общие учебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть обеспечивает решение обучающих задач; обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению. Я считаю, что использование интерактивных методов – это верное средство повышения для развития самостоятельности учащихся на уроках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе – М.: Просвещение, 2003. - С. 23-25.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – С.77.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2002. - С.238.
4. Романовская М. Б. Проекты в младших классах // Завуч начальной школы. - 2007. -№6. – С.12-13.
5. Шкуричева Н. А. Зачем первоклассникам нужна парная работа на уроке в адаптационный период // Начальная школа. - 2006. - №8. - С. 7-8.
6. Никишина И. В. Интерактивные формы методического обучения. - М., 2007. – С. 32-34.

© Тойбазарова Н.А., 2017

УДК 371

С.А. Трунина, магистрант
БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа
Л.М. Кашапова, доктор пед. наук, профессор
БГПУ им. М.Акмиллы г.Уфа

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В течение ряда лет школа живет в условиях модернизации образования, которая, по сути, является процессом внедрения инноваций. Кардинальное реформирование российского общества, сопровождаемое радикальными изменениями во всех сферах жизни, требует обновления всех социальных институтов и систем, в том числе и образования. Система Российского образования на современном этапе развития претерпевает существенные изменения, связанные, прежде всего, со сменой образовательных парадигм, переходом со знаниевого уровня на компетентностный. Реализация компетентностного подхода, в свою очередь, осуществляется посредством таких явлений как: введение федеральных государственных требований в дошкольное образование, новых стандартов в систему общего образования, а также начального, среднего и высшего профессионального образования, развитие региональных систем оценки качества образования и т.д. Для реализации этого направления ставится задача обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования при реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Так как в современных условиях высок спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. Как следствие, возрастают и профессиональные требования к исполнителю поставленных модернизацией задач - педагогу, а именно происходит смещение акцента с профессиональных знаний на уровень профессиональных компетентностей и субъектную позицию педагога в осуществлении профессиональной деятельности.

В рамках национальной инициативы «Наша новая школа» среди основных направлений развития общего образования выделяется развитие учительского потенциала. Новая школа предъявляет ряд требований к учителю как компетентному и успешному специалисту, поэтому рассмотрение специфики компетентностного подхода с позиций национальной инициативы невозможно без анализа современных

требований к профессионально-педагогической деятельности и личности современного учителя как одной из центральных фигур в школе.

В современных условиях понятие «компетентность» прочно вошло в научный обиход. Происходящие инновационные процессы в системе образования, так или иначе, связываются с внедрением в практику школы и компетентностного подхода. Понятие «компетентность» рассматривается в социологии, философии, психологии. Нас заинтересовало определение термина с точки зрения педагогики. Сущность термина «компетентность» стать компетентным человек может только после приобретения адекватных информации, знаний и практического опыта. При этом можно утверждать, что новейшей научной разработкой, значительно обогатившей современное образовательное пространство, стала категория «профессиональная компетентность учителя».

Сущность концептуальных требований к профессиональной компетентности сводится к расширению знаний, умений и навыков, необходимых для повышения эффективности профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Цель образования носит, таким образом, многокомпонентный характер: в общественной жизни – социализация личности, в общеобразовательной области – ключевые компетентности, в профессиональной области – профессиональная компетентность.

Впервые понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в сфере бизнеса в 70-е годы прошлого века, что было обусловлено задачей определения качеств сотрудника, влияющих на эффективность его профессиональной деятельности в организации. Компетентность понималась значительно шире – как характеристика конкретного специалиста.

В педагогике изучение и использование термина «профессиональная компетентность учителя» приходится на 80-90-е гг. XX века. Проведённое исследование показывает, что наиболее пристально данный термин стал изучаться российскими учёными в конце 90-х г. – начале 2000 г., среди них: В.А. Адольф, Л.А. Башарина, Ю.В. Варданян, А.А. Воротникова, О.С. Гришечко, А.В. Добудько, Т.В. Добудько, Г.И. Захарова, М.Н. Карапетова, Н.В. Карнаух, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, С.В. Мелешина, В.Р. Попова, В.Я. Синенко, С.С. Татарченкова и др.

В прикладной психологии профессиональная компетентность часто отождествляется с профессионализмом, однако профессионализм как высший уровень выполнения деятельности обеспечивается помимо профессиональной компетентности профессиональной направленностью и профессионально важными способностями.

В период с 2003 года концепцию формирования профессиональной компетентности учителя в отечественной педагогике значительно обогатили исследования В.В. Абрамовой, Г.С. Вяликовой, Н.Л. Московской, Д.С. Нестерова, Г.К. Селевко, Ю.С. Ценч, О.В. Шемет и др.

Этот факт указывает на перспективность данного подхода в современной педагогике, на его существенное значение в решении вопросов модернизации отечественного образования, а также на необходимость его дальнейшей разработки. Как известно, профессионализм учителя предполагает органичное единство индивидуальных и специальных качеств, обобщенных в профессиограмме. Профессиограмма учителя определяет ориентиры успешного овладения педагогической профессией, указывает на внешнюю и внутреннюю логику восхождения к ней, предоставляет возможность проверки в самом себе гармоничного сочетания общечеловеческих, профессиональных и специальных способностей человека. Из содержания профессиограммы следует, что учитель должен обладать системой специальных качеств, позволяющих достичь значимых результатов в процессе

обучения и воспитания учащихся. Максимально адекватная этим качествам совокупность профессиональных знаний и умений составляет основу профессиональной компетентности учителя.

Однако, учитывая то, что педагогическая деятельность по своей сущности и направленности характеризуется творческим характером, а творчество есть слагаемое педагогического мастерства, необходимо отметить, что педагогическое мастерство не предопределяется врожденными особенностями, задатками индивида, а обусловлено уровнем профессиональной компетентности учителя. Профессиональная компетентность учителя связана с решением нестандартных задач, возникающих в профессиональной практической деятельности, творчество педагога основано на решении творческих задач, на способности действовать в уме.

Профессиональная компетентность учителя как интеграция информации (комплекса разносторонних знаний) и опыта на основе профессионально значимых личностных качеств формирует потенциал творческого педагога и доказывает взаимосвязь таких категорий, как профессиональная компетентность учителя и педагогическое мастерство.

Очевидно, что педагогическая наука значительно обогатилась системой научно обоснованных взглядов на такой образовательный феномен, каковым является «профессиональная компетентность», что позволяет говорить о наличии определенной концепции формирования профессиональной компетентности учителя в отечественной педагогике. Основная сложность формирования профессиональной компетентности учителя состоит в том, что это процесс многоуровневый, так как профессиональные знания должны формироваться одновременно на четырех уровнях: методологическом, теоретическом, методическом и технологическом. Первые два уровня отражают теоретическую готовность учителя к профессиональной деятельности, а вторые – его практическую готовность.

Таким образом, компетентность всегда проявляется в деятельности – предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентировочной. Как интегральная характеристика, профессиональную компетентность учителя определяет способность педагога решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой заинтересованности в данном виде деятельности. Другими словами, профессионально-педагогическая компетентность включает в себя ценностное самоопределение в отношении педагогической деятельности, компетентность в области преподаваемого предмета, методическую и психологическую готовность к работе в различных педагогических системах. Это есть базовая структура профессиональной компетентности учителя, которая может быть представлена мотивационным, когнитивным и деятельностным компонентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяликова Г.С. Стимулы формирования профессиональной компетентности учителя [Текст] / Г.С. Вяликова – М.: МГОУ, 2006. – 240 с.
2. Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога [Текст] / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. – Новосибирск, 2013. – 158 с.

© Трунина С.А., 2017

Л.Г. Фазлыева, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.В. Лямина, канд. психол. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ

Исследования формирования системного мышления у обучающихся в образовательных учреждениях в настоящий момент привело к тому, что многие учебные заведения разрабатывают методики и программы обучения, даже вводят отдельные дисциплины и курсы по формированию определенного типа мышления. Многие преподаватели в образовательных учреждениях понимают значимость этого. Это и обусловило актуальность нашего исследования.

По нашему мнению, системное мышление способствует формированию управленческой компетентности у обучающегося или специалиста. Профессиональная деятельность человека, к какой сфере бы она не относилась, связана с решением задач и ситуаций разного уровня сложности, поэтому управленческая компетентность должна формироваться у многих выпускников образовательных учреждений. При решении задачи и на разных её этапах специалисту необходимо проявлять разные базовые компоненты управленческой компетентности [5].

В отечественной и зарубежной науке существуют расхождения во мнениях исследователей при рассмотрении понятия «системное мышление». Такие исследователи образовательных технологий, как Н.Ш. Валеева, Л.Н. Журбенко, Р.Н. Зарипов, А.А. Кирсанов, В.В. Кондратьев, А.М. Кочнев, А.М. Новиков, Д.В. Чернилевский и другие отмечают необходимость развития системного мышления у выпускников вузов. В условиях современного общества предстоит разработать новые эффективные образовательные технологии для формирования системного мышления. Поэтому для начала нужно разобраться в сущности понятия «системное мышление». При анализе научных исследований по данной тематике мы столкнулись с весьма противоречивыми взглядами на этот термин отечественных и зарубежных ученых. Если раньше основной целью педагогов была передача информации от поколения к поколению, в настоящее время объем информации увеличивается с каждым днем, поэтому важно научить обучающихся самостоятельно добывать необходимые знания и систематизировать их. В связи с научно-техническим прогрессом в мире необходимо научиться изучать разные сферы деятельности и иметь общее системное представление об окружающей среде, так как запомнить всю информацию, которая есть в мире, невозможно [4].

В России теории систем впервые начали применяться в психологии в 1950-е годы прошлого века, в рамках проведения обучения психологов-консультантов. Долгое время теории систем не находили своё применение и не пользовались популярностью в психологии, но позднее начали осознавать значимость данных теорий. Позже стало явным, что использование данных теорий повышает эффективность подготовки специалистов, в том числе в сфере психологии. В теории систем личность можно рассматривать как систему, которой свойственно поддерживать гомеостаз. Благодаря знаниям систем можно предсказать и прогнозировать определенные процессы психологии. Непосредственно теория систем основывается на кибернетической теории. Необходимо отметить основоположников теории систем – это Г. Бейтсон, Дж. фон Нейман, К.Л. фон Берталафи, П.Вацлавик, К. Шеннон, Х. фон Ферстер и другие [2].

Основным принципом системного мышления является абстрагирование компонентов рассматриваемого предмета, видение разрозненных частей и соединение

их единую систему. В процессе выстраивания системы выделяются характеристики изучаемого предмета и рассматриваются связи между ними для дальнейшего выявления определенных закономерностей. В первую очередь формированием системного мышления должны начать заниматься преподаватели, чтобы процесс формирования системного мышления у обучающихся продвигался легче [1].

В рамках обучения студентов педагогического вуза важно формировать системное мышление, потому что обучающимся нужно исследовать группу и человека как систему. Выпускникам университета нужно уметь работать с разным материалом и уметь преобразовывать свою сферу деятельности. В процессе обучения в университете обучающимся необходимо проектировать, конструировать, управлять функциями определенного процесса. Студенты, обучаясь в университете, возможно в ходе каких-либо занятий, решения задач, развивают системное мышление, но этот процесс идет хаотично и не всегда в правильном направлении. Поэтому необходимо разработать целостную программу, включающую в себя современные образовательные технологии для формирования системного мышления обучающихся. В ходе формирования системного мышления отражаются рассматриваемые объекты и появляется целостный образ о предмете, который состоит из систем и подсистем, связанных между собой по-разному. После появления такого целостного образа как системы, легче представлять дальнейшее развитие или изменение, можно прогнозировать поведение данного образа в разных условиях. По мнению Л.Я. Зориной, системное мышление помогает отойти от ограничений жесткого детерминизма, который характерен классической науке. В психологической науке существуют множество определений понятия «системное мышление». Несмотря на огромный потенциал системного мышления, к единому мнению определения данного термина ученые не пришли [4].

Рассмотрим подробнее принципы обучения, благодаря которым возможно формирование системного мышления. В процессе обучения важно быть внимательным к групповому процессу, так как на обучающегося всегда влияет окружающая среда, и в первую очередь это члены коллектива или группы. В любой группе каждый член может проявлять себя, обмениваться опытом с другими.

В процессе обучения постоянно происходит переход от опыта к рефлексии, поэтому обучающимся нужно донести мысль, что учиться можно везде, а не только во время занятий. Если обучающийся научится обучаться самостоятельно, это позволит перейти от линейного к системному мышлению. Большинство обучающихся обладают линейным мышлением, они умеют видеть только причинно-следственные связи процессов. Если учащиеся будут осмысленно анализировать свой опыт, они начнут смотреть на некоторые вещи шире, что приведет к развитию системного видения мира.

Среди важных принципов обучения для формирования системного мышления следует отметить создание благоприятной психологической атмосферы, обстановки. Благоприятная атмосфера улучшает процесс восприятия и мышления обучающихся, потому что, во-первых, появляется теплый климат безусловного принятия в коллективе, понимание, что не всем учащимся легко даются знания и умения; во-вторых, когда обучающиеся делятся своим опытом и эмоциями, появляется ощущение единой команды. В рамках обучения преподаватель должен стимулировать интерес к поиску сходств и различий определенных процессов, при этом обучающиеся учатся находить сходства и различия каких-либо феноменов, в результате чего учащийся начинает видеть феномен как систему, состоящую из разных компонентов. Необходимо отметить силу вопросов как педагогического средства, позволяющего развивать мышление обучающегося. «Особой силой» обладают рефлексивные вопросы, потому что они помогают глубже понять свои особенности. Благодаря правильно заданным

вопросам обучающийся может выразить себя, и осознать отношение к определенным вещам.

При обучении в рамках системного подхода следует применять разные способы, чтобы передавать теоретический материал занятий. Эффективным способом подачи теории является совмещение дискуссии и упражнения, потому что после проведенного упражнения, где обучающиеся рассмотрели изучаемый термин как систему, можно подискутировать и отметить значимые особенности изучаемого явления. Во время дискуссии у преподавателя есть возможность отразить на доске или флипчарте основные моменты. При подаче теоретического материала преподаватель волен использовать разные способы, он может проявлять свою креативность, при этом учитывая особенности аудитории. Когда преподаватель преподносит теоретический материал группе, он должен опираться на тот уровень знаний и опыта, которым обладают участники данной группы.

Мы считаем, что групповая дискуссия является одним из самых эффективных способов взаимодействия системы. При её проведении должен соблюдаться некий баланс между общими целями группы и потребностями отдельных членов группы. В ходе дискуссии преподавателю важно вывести на такие вопросы, которые заставляют обучающихся задумываться глубже над обсуждаемой проблемой.

При обучении студентов психологических направлений широко распространен показ видеозаписи с разных консультаций (это может быть видео индивидуального консультирования, консультирования семьи). Когда используется такая форма обучения, обучающийся имеет возможность разобраться в консультировании, не нанося вред клиентам. Перед показом видеозаписей консультаций студентам можно задать определенные вопросы, ответы на которые они будут искать в процессе просмотра данного видео, что также позволяет более внимательно смотреть данную видеозапись. При просмотре видеозаписи консультации обучающийся может анализировать консультирование с точки зрения правильного построения консультативной беседы, структуры консультирования и других особенностей. Когда обучающийся смотрит видеозапись консультации, он может с чем-то согласиться, а определенные действия консультанта обоснованно критиковать.

При обучении системному мышлению можно использовать чтение и конспектирование литературы по теме дисциплины. Преподавателю при подборе литературы для чтения необходимо подойти к этому вопросу серьезно и тщательно выбирать литературу, прочитав которую, обучающийся сможет поразмышлять и сделать выводы, влияющие на появление нового взгляда по прочитанной теме. Для формирования системного мышления у обучающихся следует рекомендовать таких авторов: Г.Бэйтсона, Дж.Бивина, Л.Босколо, П.Вацлавика, Д.Джексона, М.С. Палацолли, Дж. Прата, Дж.Чекина и других [2].

Таким образом, в рамках обучения, в основе которого лежит проблема формирования системного мышления, обучающийся должен понимать для чего и как происходит процесс образования. И также должен осознавать, что он является значимой частью системы обучения. Преподавателю следует ориентироваться на потребности и запросы, которые исходят от обучающихся, и ему важно видеть своё место в системе «преподаватель-обучение», чтобы эффективно выстраивать процесс обучения для формирования системного мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гареев, И.М. Системное мышление преподавателя и студента [Текст] / Гареев И.М. // Ученые записки Международного банковского института. – 2014. – № 8-1 – С. 43-44.

2. Кузин, А.Ю. Кузина, Ю.А. Инновационная методика обучения студентов системному мышлению [Текст] / Кузин А.Ю., Кузина Ю.А. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3(15) – С. 102-106.

3. Лямина, Л.В. Моисеева, Н.Н. Психологические подходы к понятию мышления как феномену профессиональной деятельности: учебное пособие [Текст] / Лямина Л.В., Моисеева Н.Н. - Башкирский государственный педагогический университет им.М. Акмуллы, 2016. – 55 с.

4. Ревин, И.А. Червонная, И.В. Специфика содержания понятия «системное мышление» инженера [Текст] / Ревин И.А., Червонная И.В. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5 – С. 65-76.

5. Ярыгин, О.Н. Рудаков, С.С. Роганов, Е.С. Системное мышление как необходимый компонент управленческой компетентности [Текст] / Ярыгин О.Н., Рудаков С.С., Роганов Е.С. // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4(22). – С. 448-453.

© Фазлыева Л.Г., Лямина Л.В., 2017

*Э.Д. Фатхетдинова, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ №20 г.Октябрьский*

*Л.А. Утяшева, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа*

«ЧУДЕСНЫЙ КРАЙ БЛАГОСЛОВЕННЫЙ»: С.Т. АКСАКОВ О РОДНОМ КРАЕ

Сергей Тимофеевич Аксаков родился в Уфе, но его детские годы прошли в имении деда в селе Аксаково. С детства мальчик приобщился к рыбной ловле, охоте, собирал ягоды. Маленький Сережа был удивительно наблюдательным. Он мог часами наблюдать за поведением птиц, рыб и зверей. Окрестности малой родины будущего писателя – это в основном степи. Подробности степной природы представлены во многих его произведениях. В многом восприятию родной природы способствовал отец Аксакова, умевший по-настоящему ценить ее. Он приобщил сына к охоте и рыбной ловле. Впоследствии писатель воспроизвел природу родного края, ее флору и фауну в знаменитом «охотничьем цикле». В них, как в энциклопедии представлены реалии Оренбургского края, Башкортостана.

В стихотворении «Послании в деревню» Аксаков, признаваясь в любви к родному краю, писал: «В наш дикий край лечу домою: В простор степей, во мрак лесов... К тебе, о друг и брат мой милый, Товарищ, в склонностях моих, Которому, как мне, постылы Столицы с блеском, с шумом их К тебе лечу воображеньем: С тобой сижусь, с тобой иду- Стреляю, ужу на пруду».

Н.В. Гоголь утверждал: «Никто из русских писателей не умеет описывать природу такими сильными и свежими красками, как Аксаков». Подтверждение слов автора поэмы «Мертвые души» мы находим в других строчках Аксакова: «В наш дикий край лечу душою: В простор степей, во мрак лесов, Где опоясаны дугою Башкирских шумных кочевьев, С их бесконечными стадами - Озера светлые стоят, Где в их кристалл с холмов глядят Собравшись кони табунами... Или где катится Урал Под тению Рифейских скал! Обильный край, благословенный!.. Хранилище земных богатств!..»

В «Семейной хронике» Аксаков писал: «...я с Евсеичем ходил гулять, и мы успели осмотреть Бугуруслан... Рассказы дворовых мальчишек... о чудесном клёве рыбы, которая берет везде, где ни закинь удочку, привели меня в восхищение...». Благодаря такому общению происходило открытие красоты окружающего мира.

В детальных описаниях природы легко угадываются местные реалии: «Озеро было полно всякой рыбой, и очень крупной; в половодье она заходила из реки Белой, а когда вода начинала убывать, то мещеряки перегораживали плетнем узкий и неглубокий проток, которым соединялось озеро с рекой, и вся рыба оставалась до будущей весны в озере. Огромные щуки и жерехи то и дело выскакивали из воды, гоняясь за мелкой рыбой. Местами около берегов и трав рябила вода от рыбьих стай, которые теснились на мель и даже выскакивали на береговую траву: мне сказали, что это рыба мечет икру. Всего более водилось в озере окуней и особенно лещей. Мы размотали удочку и принялись удить». Следует отметить, что эти описания проникнуты любовью, особой душевной теплотой человека, умеющего по-настоящему ценить родину и запечатлеть ее красоту в слове.

Русский писатель Иван Сергеевич Тургенев писал Николаю Александровичу Некрасову про Аксакова: «Он смотрит на природу ясно, просто и с полным участием, он наблюдает умно, добросовестно и тонко, а перед его взором природа раскрывается и дает возможность «заглянуть в себя»». Нельзя не присоединиться к отзыву Тургенева, который продолжает: «Это настоящая русская речь, добродушная и прямая, гибкая и ловкая. Нет ничего лишнего, ничего напряженного и вялого, свобода и точность выражения одинаково замечательны!

Творчество С.Т.Аксакова обладает мощным воспитательным потенциалом, оно помогает формировать человека, показывает ему, как жить в гармонии с собой и окружающим миром.

Для того, чтобы приобщить учащихся к художественному слову С.Т. Аксакова, привлечь их внимание к мастерству писателя в описании родного края, необходимо вовлекать их в активную самостоятельную, творческую деятельность. Возможности для этого есть. Это может происходить на уроках и во внеклассной деятельности.

Покажем, как во внеклассном мероприятии создать условия для пробуждения интереса школьников к творчеству писателя и раскрыть воспитательные возможности его произведений о родном крае.

Цели: 1) Продолжить знакомство с творчеством С.Т.Аксакова, расширить читательский кругозор.

2) Развивать речь, память, воображение, творческие способности, познавательный интерес.

3) Воспитывать бережное отношение к литературному наследию русского народа.

Методическое и техническое сопровождение: портрет С.Т.Аксакова; выставка книг, стенды с фотографиями семьи Аксакова; выставка рисунков, выполненных учащимися по творчеству

С.Т.Аксакова; компьютер, проектор.

Введение

Фоном для чтения служит русская народная песня «Ах ты, степь широкая...». 1-ый слайд: природа Башкортостана.

Чтец 1: «Чудесный край, благословенный, Хранилище земных богатств,

Не вечно будешь ты, забвенный, Служить для пастырей и паств! И люди набегут толпами, Твое приволье полюбя, И не узнаешь ты себя Под их нечистыми руками: Помнут луга, порубят лес, Взмутят в воде лазурь небес! И в глубь лесов и в глубь степей Разгонят дорогих зверей!».

Чтец 2: «Наконец мы въехали в урему, в зеленую, душистую и цветущую урему. Веселое пение птичек несло со всех сторон, но все голоса покрывались свистами, раскатами и шелканьем соловьев. Около деревьев в цвету вились и жужжали целые рои пчел, ос и шмелей. Боже мой, как было весело!»

Чтец 3: Способность видеть и чувствовать прекрасное в природе, в её необычности, в её превосходстве – это некий дар, присущий всякому человеку. Чтобы понять это, необходимо просто остановиться, отрешиться от суеты и посмотреть чуть внимательнее вокруг.

Учитель: Один из основоположников классической русской прозы, замечательный писатель, ученый, публицист Сергей Тимофеевич Аксаков с раннего детства всей душой полюбил природу. Прогулки в лес, охота и рыбная ловля заложили в нем глубокие впечатления, которые позднее, спустя годы, стали неиссякаемым источником писательского вдохновения.

2-ой слайд: портрет С.Т. Аксакова.

Чтец 4: Сергей Тимофеевич Аксаков родился в 1791 году в Уфе в семье служившего прокурором земского суда Тимофея Степановича Аксакова (1762 – 1836/1837), Тимофей Степанович, выходец из небогатого, хотя и старинного рода, был женат на Марии Николаевне Зубовой (1769 – 1833) – дочери товарища генерал-губернатора Уфимского наместничества. Мария Николаевна, умная и властная женщина, выросшая среди высшего чиновничества и получившая хорошее по тем временам образование.

3-ий слайд: портрет М.Н. Зубовой, матери С.Т. Аксакова.

Учитель: Мать С. Т. Аксакова - Марья Николаевна, урождённая Зубова. Это была очень красивая, умная, образованная женщина, деятельная и энергичная. М.Н. Зубова следила за новинками отечественной и иноземной художественной литературы, вела переписку со многими видными современниками, среди которых можно назвать просветителей Николая Ивановича Новикова и Адриана Федоровича Аничкова.

4-ый слайд: имение Ново-Аксаково.

Чтец 1: Детство Аксакова прошло в Уфе и в имении Ново-Аксаково, среди, в то время ещё мало тронутой цивилизацией, степной природы. Значительное влияние на формирование личности Аксакова в раннем детстве оказал его дед Степан Михайлович.

Чтец 2: «Наступила ранняя и в то же время роскошная весна; взломала и пронесла свои льды и разлила свои воды, вёрст на семь в ширину, река Белая! Весь разлив виден был как на ладони из окон домика Голубой слободки; расцвел плодовый сад у Багровых, и запах черемух и яблонь напоил воздух благовонием; сад сделался гостиной хозяев; и благодатное тепло еще более укрепило силы М. Николаевны».

Учитель: 20 сентября 1791г. у молодых Аксаковых родился сын, которого по воле деда назвали Сергеем. Светло и радостно вошёл он в жизнь, и все как-то необыкновенно радовались ему, словно знали, какого человека они встречают. Дом этот в Голубиной слободке, в котором Аксаковы прожили то ли до 1795-го, то ли до 1796 г., к сожалению, не сохранился. Он сгорел во время печально известного уфимского пожара.

Чтец 5: Еще в раннем детстве С. Т. Аксаков объездил с родителями окрестности Уфы. Чудесная природа, окружающая город, по сути дела, и вылечила его. Наверное, прежде всего отсюда его глубокая, сыновья любовь к ней.

Чтец 6: Быстро набираясь сил после тяжелой болезни, впечатлительный от природы, Сережа А. жадно вбирал в себя все окружающее: Белую под крутым берегом, дома напротив, прежде всего, конечно, сад.

Чтец 3: В этом саду он нашел кем-то брошенного щенка - своего будущего друга Сурку. В этом доме на Бельской в жизнь С. Т. Аксакова вошел приставленный к нему дядькой русский крестьянин Ефрем Евсеев. Он очень полюбил маленького Сережу Аксакова, «за которым ходил с отцовской горячностью».

Учитель: Автор «Семейной хроники» пишет: «Покуда происходила в доме раскладка... я с Евсеичем ходил гулять, и мы успели осмотреть Бугуруслан, летнюю

кухню, остров, мельницу, пруд и плотину». Рассказы дворовых мальчишек... о чудесном клёве рыбы, которая берет везде, где ни закинь удочку, привели меня в восхищение...».

Чтец 7: С каждым днем Сережа Аксаков все более и более пристращался к ужению, часами пропадал с Евсеичем на Большом Бугуруслане и с каждым днем открывал всё новые красоты в Ново-Аксакове.

Чтец 8: Пришла весна. На улицу Сережу старались не пускать. Но все-таки вырвался. Простыл. Не хотелось ни читать, ни писать. Единственной радостью были сказки ключницы Пелагеи. Ей, простой крестьянке из села Ново-Аксаково, мы обязаны появлением чудесной сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек».

5-ый слайд: титульный лист книги «Сказка «Аленький цветочек».

(Ученики ставят сценку из спектакля-сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек»).

Учитель: Спасибо, ребята. Его произведения «Заметки об ужении рыбы», «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии», «Семейная хроника» и «Детские годы Багрова-внука» - это настоящие книги о нравственности, о гармонии человеческой души, о единстве человека с природой.

Чтец 9: Произведения С.Т. Аксакова вобрали в себя всю красоту нашей башкирской природы, в них сквозными линиями проходят любовь и преданность родной Земле.

Чтец 10: Семья Серёжи жила сравнительно небогато. Тем не менее именно в доме его родителей проводились незабываемые праздники. Мать собственноручно готовила миндальное печенье, и наблюдать за этим процессом было одним из любимых занятий мальчика. Он с нетерпением ждал появления этого лакомства на праздничном столе, в первую очередь потому, что ему приятно было слушать похвалы, которые приносились в адрес Софьи Николаевны.

6-ой слайд: галерея книг С.Т.Аксакова.

Чтец 8: Произведения С.Т.Аксакова и сейчас живут среди лучших созданий известных писателей. Высказывания великих писателей о нем – это лучшая оценка его жизни и творчества: «Никто из русских писателей не умеет описывать природу такими сильными, свежими красками, как Аксаков» (Н.В.Гоголь). «Заботьтесь о языке: всегда читайте Пушкина, Аксакова, Чехова» (М.Горький).

Чтец 9: Отношение Аксакова к природе и к русскому народу является лишь продолжением, развитием, распространением тех чувств, которые зародились в нем, когда он в младенчестве прильнул к своей матери, и тех представлений, когда отец впервые взял своего сына на рыбную ловлю... и показал ему большой светлый мир, где ему затем придется долго существовать...

ЛИТЕРАТУРА

1. Лобанов М. П. Сергей Тимофеевич Аксаков [Текст] – Москва, Молодая гвардия, 1987. - 366 с.
2. Аксаков С. Т. Детские годы Багрова-внука. Воспоминания [Текст] – Москва, Камя, 1996. – 270 с.
3. Утяшева Л.А. Изучение творчества С.Т. Аксакова в школе [Текст]. - Уфа, 2015. – 66 с.

© Фатхетдинова Э.Д., Утяшева Л.А., 2017

Н.С. Филипенкова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Л.Р. Сайтова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ К ЧЕМПИОНАТУ WORLDSKILLS

В современном обществе происходят изменения во всех сферах жизни. Социально-экономические установки более полно отражаются на системе образования как реализации социального заказа общества на личность, готовой к эффективной профессиональной деятельности. В связи с этим меняется методология педагогического процесса, появляются новые технологии, которые ориентированы на индивидуальные и психологические личностные характеристики будущего профессионала.

Компетентностная парадигма образования состоит из освоения будущими профессионалами общих и профессиональных компетенций, изложенных в профессиональном стандарте специальности. И для оценки и развития практического компонента, предусматривающего умения специалиста, в 2012 году Россия вошла в состав международного движения World Skills. В связи с этим на базе образовательных учреждений началась ежегодная масштабная подготовка к чемпионату. И для эффективности данного процесса необходима методично выстроенная траектория подготовки с использованием педагогических технологий.

Педагогическая технология – это система педагогических действий и применяемых средств для достижения педагогической цели, осуществляемая в соответствии с определенной логикой и принципами, достаточно легко воспроизводимая педагогом, подготовленным к данной работе [1, с.10].

На основе цели чемпионата WS как повышение уровня профессиональных умений, которые включают в себя софт-компетенции и хард-компетенции, можем сделать вывод, что основными педагогическими технологиями, которые повышают эффективность процесса углубленной подготовки, являются технологии, ориентированные на деятельность. К таким современным технологиям относятся:

1. Игровые технологии;
2. Кейс-технология (метод кейсов);
3. Проектная технология;
4. Интегративная технология.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме педагогических игр. В отличие от игры, педагогическая игра обладает важным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Говоря об игровых технологиях, мы в первую очередь имеем в виду обучающую игру. Т.Ф. Башкирева отличает 3 направленности обучающей игры:

- инструментальная, которая формирует практические умения;
- гностическая, формирующая процесс познания посредством мыслительной деятельности;
- социально-психологическая, формирующая софт-компетенции [3].

Для реализации углубленной подготовки участников WS используются инструментальная и социально-психологическая обучающие игры.

Метод кейсов (кейс-технология) – метод анализа конкретных ситуаций – интерактивный метод обучения, позволяющий осваивать навыки решения проблем,

работы с информацией, ее анализа и синтеза, аргументации, оценки альтернатив, принятия решений, навыки групповой работы. Непосредственная цель метода case study – путем коллективного обсуждения проанализировать заданную ситуацию, предложить варианты ее решения, определить положительные последствия и риски каждого, выбрать оптимальный в контексте поставленной проблемы [4, с. 115].

Ситуативный метод при подготовке к чемпионату рабочих профессий является одним из самых эффективных педагогических технологий. Причиной этого является внедрение студента в рабочие ситуации, осязаемость профессиональной значимости в том или ином случае.

В настоящее время термин «проект» часто применяется в менеджменте, означая в широком смысле любую деятельность, представленную как комплекс отдельных шагов, а в узком – «планирование от цели принципиально новой для организации деятельности, ограниченной по срокам и ресурсам». Проект как проблема «может обозначать подлинную ситуацию творчества, где человек перестает быть просто собственником идеи, отказываясь от частного, чтобы получить шанс натолкнуться на что-то другое, проявить его в своем творчестве».

Суть метода проекта – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний, и через проектную деятельность предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие критического мышления [5, с. 76].

При реализации данного метода в процессе подготовки к чемпионату преподаватель прививает студенту умение использовать знания на практике, оперируя ими при создании решения. Одним из главных плюсов метода проектов является умение работать в группе и проектировать решение, опираясь на знания каждого участника команды.

Интегрирование учебных дисциплин подразумевает формирование общей научной картины, умения использовать знания смежных и других дисциплин в рамках одного вопроса. Интегративный метод объединяет различные учебные дисциплины на одном или нескольких занятиях, которые имеют логическое обоснование. В результате обучающиеся осознают взаимосвязи и особенности взаимовлияния различных отраслей научного знания в структуре науки, что формирует их индивидуальные мировоззренческие установки.

В результате применения данной технологии в процессе подготовки студент формулирует подробное и всестороннее решение конкретной задачи в рамках чемпионата.

Несомненно, эффективность данных технологий в процессе подготовки зависят от всех участников процесса и в первую очередь от умений и навыков преподавателя. Формирование профессиональных умений студентов в большей своей степени зависят от уровня профессионализма преподавателя. Следовательно, для повышения уровня рабочих специальностей необходимо постоянное развитие преподавателя как мастера и как педагога.

Использование современных педагогических технологий является важным условием подготовки участников чемпионата рабочих специальностей, так как именно уровень умений участников определяет развитие профессиональных умений в рамках рабочих профессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев, В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие [Текст] / В.С. Зайцев. – Челябинск: ЧГПУ, 2012 – 411 с.

2. Быкова, Н.Н. Современные образовательные технологии в вузе: учеб.-метод. пособие [Текст] / Л. А. Миэринь, Н. Н. Быкова, Е. В. Зарукина. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. – 169 с.

3. Башкирева, Т.Ф. Опыт применения активных и интерактивных методик при преподавании экономических дисциплин: науч. статья [Текст] / Т.Ф. Башкирева. – М: Редакция журнала «СПО», 2015.

4. Активные и интерактивные методы обучения: Учебное пособие [Текст] / Под ред. В.И. Гребенюкова. – Нижневартовск: НГУ, 2014. – 155 с.

5. Аникушина, Е.А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: метод. пособие [Текст] / Е.А. Аникушина, О.С. Бобина, А.О. Дмитриева, О.Н. Егорова, Т.А. Калянова, М.Ю. Мамонтова, С.П. Старцева, В.С. Фомин. – Томск: В-Спектр, 2010. – 212 с.

© Филипенкова.Н.С., Саитова Л.Р., 2017

УДК 373.31

А.И. Хакимова, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

А.С. Кобыскан, канд. филол. наук, ст. преподаватель

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Художественное произведение – это то, что играет важнейшую роль при становлении личности младшего школьника. Читая или прослушивая тексты, ребенок накапливает данные, из которых будут складываться его фантазии. Именно поэтому художественное произведение – то, что необходимо младшему школьнику для становления в нем творческого и креативного начала.

На данный момент существует конкретное противоречие, которое состоит в том, что невзирая на то, что исследованию уровней, структуры, специфики восприятия художественного произведения постоянно придавалось огромное значение, проблема становления восприятия художественного произведения детьми младшего школьного возраста по-прежнему остается в центре внимания, исследований по данному вопросу также недостаточно. Вышеперечисленным и определяется актуальность исследования.

Выявление более действенных условий становления понимания художественного текста детьми младшего школьного возраста – есть проблема исследования, которая определяется благодаря желанию найти средства и методы разрешения указанного противоречия.

По мнению А.Е. Родионовой и А.Г. Юнусовой «Текст как средство обучения является источником информации, инструментом освоения лингвистического, терминологического аппарата, приемом овладения нормами русского литературного языка, способом формирования и развития предметных компетенций, способом приобщения к национальной культуре, инструментом контроля и диагностики уровня сформированных знаний, умений и предметных, а также метапредметных результатов» [3, 72].

Над проблемой понимания художественного текста работали и продолжают работать большое количество ученых, таких как И.А. Зимняя, Н.Д. Молдавская, О.И. Никифорова, М.И. Оморокова. Л.Н. Рожина считает, что полноценное восприятие художественного текста не сводится к его пониманию. Оно представляет собой наисложнейшую процедуру, которая обязательно должна включать формирование того или иного чувства, как к самому произведению, так и к той реальности, которая в нем представлена [4, 176].

О.И. Никифорова выявила такие уровни понимания художественного текста, как: понимание его предметной стороны, понимание подтекста и системы художественных образов и средств и, в конечном счете, осмысление идейно-образного содержания текста, которое приводит к оценке прочитанного, к осознанию основных идей текста, к раскрытию мотивов, отношений [2, 152].

Согласно исследованиям Н.Р. Львова существует два уровня восприятия художественного произведения, которые характерны для обучающихся начальных классов [1, 415]. Обучающиеся первого уровня не могут самостоятельно, без помощи родителей или учителя осознать идейное содержание произведения; дети данного возраста не могут по описанию восстановить в воображении образ ранее неизвестного предмета, а воспринимают его лишь на эмоциональном уровне; читатель 6 – 8 лет не осознает, что в художественном произведении воссоздается не настоящая реальность, а отношение автора к реальной действительности, поэтому ими не ощущается авторская точка зрения, а значит, и не замечается форма произведения. Читатель данного уровня подготовки не может оценить соответствие содержания и формы.

Обучающиеся второго уровня уже приобрели некоторый читательский опыт, их жизненный багаж стал значительнее. Они готовы самостоятельно, без помощи других понять основную мысль произведения, если его композиция не осложнена и ранее обсуждалось произведение схожей структуры. Воображение этих учащихся достаточно развито для того, чтобы по описанию восстановить не виденный ранее объект, если для его описания применяются освоенные языковые средства. У обучающихся, находящихся на данном уровне, возникает сопереживание автору, то есть они разделяют свою собственную читательскую позицию и позицию автора. Они могут самостоятельно понять формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдали подобные изобразительно - выразительные приемы. Таким образом, учащиеся могут испытать наслаждение от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия для себя логически уяснить читаемое.

Уровни восприятия подробно изучила и описала З.И. Романовская. Это репродуктивный, эмоционально-сюжетный, интуитивно-художественный, элементарный и осознанно-художественный.

Цель констатирующего этапа нашего исследования: определить уровень восприятия художественного произведения учеников этой группы. Для определения уровня восприятия художественного произведения обучающихся начальной школы мы использовали общепринятую методику определения уровня восприятия Ф.Г. Даскаловой. Данная методика может помочь определить высокий, средний, низкий и значительно низкий уровни восприятия младших школьников.

Проведя данный эксперимент, нам удалось выявить, что ученики недостаточно восприимчивы к содержанию художественных текстов. По итогам констатирующего этапа эксперимента, путем наблюдения за восприятием учеников художественного произведения, а также при помощи тестирования, нам удалось выявить возможность целенаправленного воздействия на развитие восприятия художественного текста обучающимися начальных классов, в чем и заключалась основная задача этого этапа исследования.

Формирование уровня восприятия младшими школьниками художественного текста через поиск психолого-педагогических методов и форм использования духовно-нравственного значения произведения как средства коррекции эмоциональной сферы и социального поведения младшего школьника стало целью формирующего этапа нашего исследования.

При апробации системы занятий по коррекции с внедрением программы духовно-нравственного содержания «Воспитание сказкой» нами были использованы такие

методы исследования, как анкетирование, опрос, индивидуальные и групповые беседы, наблюдения, творческие задания.

После окончания мероприятий с внедрением тех же анкет-опросников, заполняемые родителями и педагогами, мы получили данные о том, что у детей изменилось поведение и эмоционально-психологическое состояние. Нами была зафиксирована динамика изменений уровней эмоционального становления, переход от психофизиологического уровня к социальному, а дальше – к эстетическому. В лучшую сторону изменились и психофизиологические характеристики: у восьми детей получилось справиться с эмоциональной изолированностью, у троих снизилась непроизвольная двигательная активность, реакции стали наиболее адекватными. На социальном: у восьми из пятнадцати обучающихся исчезло чувство страха, а у остальных семи оно стало более осмысленным; из тринадцати обучающихся, которые имели конфликтные взаимоотношения с родителями, девять семей отметили их исчезновение, а оставшиеся четыре семьи отметили смягчение характера данных инцидентов.

Повторную диагностику определения уровня восприятия младших школьников мы провели на контрольном этапе нашего эксперимента.

На итоговом этапе исследования мы заметили, что дети гораздо внимательнее прослушивают текст произведения, после чтения текста активно его обсуждают, высказывают свою точку зрения. Проанализировав литературные источники и подведя итоги исследования, мы доказали, что наше представление о том, что гармоничное эмоционально-психологическое становление личности младшего школьника заключается в поочередном освоении 3 уровней: психофизического, социального и эстетического, было верным.

Наше исследование доказывает, что на эмоционально-психологическое развитие детей младшего школьного возраста благоприятное воздействие оказывает восприятие художественного произведения.

- а) повышается словарный запас;
- б) художественное произведение способствует развитию наглядно-действенного мышления и воображения;
- в) зарождается самосознание, возникает первичная самооценка.

Мы определили особенности восприятия художественного произведения детьми младшего школьного возраста. Также мы выявили, что развитие главных психических функций в этом возрасте и развитие игровой деятельности способствуют процессу восприятия художественного произведения.

Подводя итог, отметим, что сила психологического влияния художественного произведения на становление личности младшего школьника очевидна. Именно поэтому стоит более ответственно подходить к подбору литературы для еще не сформировавшейся личности ребенка, ведь дети этого возраста еще не научились разделять выдуманную действительность в произведении и реальность. Также необходимо проводить работу для развития восприятия художественных произведений, так как это непосредственно влияет на эмоциональную сферу жизни ребенка, его отношения со взрослыми и сверстниками. В нашей работе в полной мере рассмотрены психолого-педагогические условия, необходимые для эффективного усвоения художественного произведения обучающимися начальных классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» /

М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 415 с.

2. Никифорова, О. И. Психология восприятия художественной литературы /Ольга Ивановна Никифорова. - М.: Книга, 1972. - 152 с.

3. Родионова А.Е., Юнусова А.Г. Методика работы с текстовыми заданиями в условиях дистанционной олимпиады по русскому языку в 5 классе// Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 5 (66). С. 71-81.

4. Рожина, Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками (II – IVкл.) / Лилия Николаевна Рожина. - М.: Педагогика, 1977. - 176 с.

© Хакимова А.И., Кобыскан А.С. 2017

УДК 378.14

В.У. Халитов, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

Э.Э. Пурик, доктор пед. наук, профессор,

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа,

член союза дизайнеров России

ИНТЕГРАЦИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Изменения, происходящие во всех сферах жизни общества, делают актуальной проблему модернизации образования, признающей в качестве приоритета человек, способного целостно воспринимать картину мира. Обучение и воспитание, как известно, – главные элементы культуры общества. Они развивают ее, являются средством преемственности от поколения к поколению, взаимообогащая культуру разных народов. Понятие «культура», являясь совокупностью форм духовной жизни общества (наука, литература, искусство, философия), означает совокупность духовных и материальных ценностей, созданных человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества [8, с. 120]. Культура рассматривается как жизнь человека в единстве ее процесса и результата. Совершенство личности определяется тем, что и как она ценит, знает и созидает.

Принятая в 2002 году концепция художественного образования в Российской Федерации формулирует художественное образование как «процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства» [4, с. 119]. Устанавливая цели и задачи художественного образования, данный документ подчеркивает важность осуществления нравственного потенциала искусства как средства развития эстетических идеалов и принципов личности и общества, повсеместное внедрение художественного образования как фактора интеллектуального совершенствования, которое способствует раскрытию творческих способностей обучающихся. Исходя из этого, художественное образование является важным средством формирования и развития общей культуры.

Следовательно, состояние современного образования характеризуется противоречием, которое возникает между состоянием преподавания предметов художественной направленности в школе и концепцией образования, которая подчеркивает значимость эмоционально-творческого начала в формировании и развитии личности.

Литература и искусство – это своего рода воспитательная система, которая включает в себя нравственное, эстетическое, трудовое, умственное воспитание.

Влияние литературы и искусства заключается в нравственно-эстетическом воспитании подрастающего поколения. Эстетическое и нравственное воздействие художественного образа, созданного литературой, театром, музыкой, изобразительным искусством, трудно переоценить. Тема литературных произведений в изобразительном искусстве звучит в различных аспектах. Однако, к этой теме можно обращаться снова и снова, каждый раз открывая что-то новое, что также делает эту проблему актуальной.

Изобразительное искусство является одним из видов и средств художественного образования школьников, формирующим эстетическое отношение к предметам и явлениям окружающего мира, умение находить и активно утверждать прекрасное в человеческих отношениях, в труде, в природе, искусстве, художественном творчестве. Художественное образование решает эти задачи в процессе обучения основам изобразительной грамоты.

Обучение изобразительной грамоте – вспомогательное средство художественного развития обучающихся, формирующее способности понимать художественный образ, проблемы современной и исторической действительности в произведениях искусства, создавать художественный образ самостоятельно. Обучение искусству предполагает способность не только технически верно изображать, но и передавать свое отношение к изображаемому. Изображать выразительно, образно, – означает передавать отличительные черты и своеобразие предмета, явления, события, его ключевые особенности, воспользоваться выразительными возможностями цвета, линии, композиции, материалов, передать пластику формы.

В обучении изобразительному искусству особое значение имеет взаимосвязь знаний изобразительного искусства с другими видами искусства и общей культурой обучающихся. Межпредметные связи изобразительного искусства с другими видами художественного творчества существенны для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Например, если в курсе литературы изучается произведение, а его сюжет становится темой для рисования, то создаются условия для понимания темы учащимися. Если произведения литературы используются для работы по иллюстрированию, происходит сравнение художественных возможностей различных видов искусства. Образ, созданный писателем, воссоздается в работах учащихся. Образ – это не просто изображение, это передача отношения, понимания характера, эмоциональная оценка. Художественный образ – это всеобщая категория художественного творчества, форма истолкования и освоения мира с позиции определённого эстетического идеала путём создания эстетически воздействующих объектов [8, с. 134]. Интеграция литературы и изобразительного искусства на основе художественного образа способствуют пробуждению интереса школьников к чтению, что в наше время является немаловажной проблемой.

Именно интеграция литературы и изобразительного искусства в образовательном процессе способствуют целостному восприятию действительности в единстве со многими развивающимися явлениями и процессами.

Сегодня является остро необходимой общекультурная подготовка обучающихся, основываясь на которую они смогут достичь высокого уровня развития духовно-нравственной сферы личности, и обладало бы готовностью к целенаправленному и систематическому обучению и воспитанию в обозначенном направлении. Интегративная основа – это один из таких путей решения данной проблемы.

Существует ряд исследований, в которых рассматривается проблема интеграции предметного содержания и форм обучения (Е.В. Бондаревская, В.С. Егоров, Л.Я. Зорина, В.Н. Максимова, Н.К. Сергеев, В.Т. Фоменко, В.В. Сериков, и др.). В конечном счете, интеграция обеспечивает целостность образовательного процесса – его способность к реализации личностно-развивающих функций, обеспечению

возможности согласованного овладения всеми элементами содержания образования – предметного, творческого, деятельного и личностного опыта. Интеграция (от латинского *integrano* – восстановление, восполнение) – это такое соотнесение, взаимодействие элементов образовательной системы, когда субъекты образования могут целенаправленно и осознанно изменять связи между образовательными элементами, реализуя определенный принцип организации [8, с. 65]. Интеграция видов искусств – это перспективный и необходимый подход к художественному образованию в современной педагогике, позволяющий совершенствовать художественное развитие детей.

Проблема творческого развития детей является ключевой в психологии и художественной педагогике. Опираясь на анализ методической литературы, возможно утверждать, что важнейший компонент в творческом развитии – это развитие воображения в многообразии пространства творчества. В свою очередь, это влияет на развитие «пространства воображения» личности обучающегося – определенный объем воображаемых действий, образов. Также к «пространству воображения» человека относится способность приспосабливаться в нестандартных обстоятельствах, замечать творческой среды, общения обучающихся в группе и совместной работе педагогов, диалога между педагогами и детьми на уровне сотворчества. Обучающимся необходимо находиться в центре внимания педагога. Поэтому в процессе обучения преподавателю нужно опираться на чувства и эмоции детей, активизировать в нужном направлении мышление, внимание, задействовать различные виды памяти (слуховую, зрительную, осязательную, чувственную, двигательную). Также важно работать в направлении деятельности фантазии и воображения. Все это необходимо для того, чтобы у обучающегося появились определенные ассоциации, на основании которых возможно создание своего (индивидуального) образа (состояние, характер, настроение). Воображаемый образ будет в дальнейшем являться основой для творческой деятельности – формирования визуального образа.

Таким образом, при подходе к искусству как к процессу развития личности в целом особенно важным является решение проблемы художественно-творческого развития, которое мы интерпретируем, как целенаправленный процесс воспитания потребности диалога с искусством, результатом которого становится интенсивное развитие творческих способностей обучающихся, накапливаются навыки творческой деятельности и восприятия.

Любое из видов искусства ставит перед собой задачу отражения некоторого круга жизненных явлений или определенных сторон этих явлений, пользуясь присущими только ему изобразительно-выразительными средствами. В этом раскрывается главная видовая особенность художественного творчества. Собственные художественные средства каждого искусства устанавливаются преимущественно задачами каждого из них и предметом воспроизведения. Средства также обусловлены природой материала, в котором создается произведение. Несмотря на специфику изобразительно-выразительных средств отдельных искусств, между ними имеется определенная связь. Она проявляется не только в том, что изобразительно-выразительные средства искусства подчинены воздействию определенных общих закономерностей, но и в том, что виды искусства могут использовать при некоторых условиях изобразительными средствами других искусств.

Художественная литература и изобразительное искусство способны наиболее широко и полно воспроизводить центральные процессы развития действительности. Влияние художественной литературы определяется, тем, что она необыкновенно чутко улавливает пульс, живо и непосредственно откликается на веяние времени. В литературе и изобразительном искусстве создаются образы, рожденные жизнью,

выявляются ранее незнакомые человеческие проблемы. Литература и живопись воспринимается не просто одновременно, а во взаимосвязи, как единое целое. Такие полотна, как «Ремонт железной дороги» Савицкого, «Владимирка» Левитана, «Хохот» Крамского, «Умиравший отец» Журавлева, «Привал арестантов» Якоби, «Богомолки» Попова, «Кулачный бой при Иване Грозном» Пескова, «Неравный брак» Пукирева, отвечают на поднятые в повестях и романах Н. Г. Чернышевского, Н. А. Некрасова, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. Е. Салтыкова-Щедрина вопросы. Почти никогда не удавалось с абсолютной точностью решить вопрос о том, является ли данная картина иллюстрацией или же параллельным отражением той же темы в живописи из-за отсутствия прямых указаний на это со стороны самого художника. Примером такого случая могут служить «Бурлаки на Волге» Ильи Репина. Картина была принята зрителями как иллюстрация к произведению «Размышления у парадного подъезда» Н.А. Некрасова. Но по свидетельствам самого художника, он написал виденную им на берегах Волги сцену, а стихи Некрасова прочел после написания им этого полотна [27, с.12].

Таким образом, понимание того, что все виды искусства имеют единую основу в виде художественного образа, дает возможность их интеграции в процессе художественного образования. Именно благодаря этому возникает понимание общности изобразительного искусства, художественной литературы, музыки, театра, кино. Их объединяют законы восприятия: обучающийся изначально полихудожественен, полиязычен и имеет способности ко всем видам художественного творчества. Необходимость насыщения детских представлений и деятельности разнообразными художественными чувствами и ощущениями, комплексное воздействие и интеграция литературы и изобразительного искусства – качественно новый уровень работы с обучающимися, который позволяет вплотную решить проблемы разобщенности методических подходов в преподавании изобразительного искусства.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что разработка уроков с учетом интеграции литературы и изобразительного искусства гарантируют повышение общего уровня художественного образования. Знания учащихся пополняются знаниями о литературе, театре, искусстве, что не может не сказаться на общем культурном уровне учащихся и развитии их творческих способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гундаров И.А. Демографическая катастрофа в России. Причины, механизмы, пути преодоления. – М.: Знание, 2001. - С.16-20.
2. Жерносенко И.А. Культурологическая составляющая современного образовательного процесса /Сибирский социологический вестник. - 2002. - №2. – С.166-170.
3. Зись А.Я. Виды искусства. - М.: Знание, 1979. – 99 с.
4. Концепция художественного образования// Искусство в школе. - 2002. - №1. - 120 с.
5. Кубанцева Е.И. Музыка в системе искусства //Искусство и образование. 2001. № 1 – С.20-25.
6. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработки по обновлению общего образования. - М., 2001. - 3-10 с.
7. Философский словарь /Под ред. М.М. Розенталя. - М., 1972. - 210 с.
8. Юсов Б.П. Когда все искусства вместе. - М.: Просвещение, 1995. - 140 с.

© Халитов В.У., 2017

ВЛИЯНИЕ НАРОДНОЙ ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Социальные, экономические и политические преобразования, государственные реформы в российском обществе вызвали множество негативных явлений: духовно – нравственное обнищание общества, засилье жестокости, между людьми нет взаимопонимания, чуткости, сострадания, взаимопомощи. Потеря нравственных ценностей, когда на смену гуманистическим идеалам добра, взаимопонимания, сопереживания приходит жестокость и равнодушие.

Актуальность темы также обусловлена обострением межнациональных отношений, проявлением шовинизма, национализма, пренебрежительного отношения к культурному наследию разных народов. Подтверждением этого может служить мнение, доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Волкова, который считает, что очень высока ставка на традиционную культуру воспитания, на педагогическую концепцию в современном мире естественна и закономерна. Народные традиции воспитания практически являются средством национального возрождения. Это основа основ. Именно поэтому необходимо исследовать возможности использования народного опыта воспитания. Этот аспект, как показало исследование, изучен недостаточно, хотя уже педагоги-мыслители прошлого вели активную исследовательскую деятельность в этом направлении (Я.А. Коменский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Костомаров, П.Ф. Лесгафт, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.).

В последние годы было утеряно много культурных традиций, ранее общепринятых, ушли из жизни многие обряды, обычаи, сопровождающие человека в течение жизни. На сегодняшний день многие народные игры забыты, утеряны их правила. Мудрость народных игр состоит в том, что в них сохраняются те средства, методы, формы, и приёмы, которые актуальны и эффективны в физическом воспитании подрастающего поколения в настоящее время.

Народные подвижные игры - важное средство патриотического, художественного и нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Доступные по содержанию, классически лаконичные и выразительные, они знакомят детей с народными традициями, источниками труда, отдыха, подготовке к празднику; воспитывают внимание, выдержку, развивают физические и мысленные качества, сообразительность и находчивость.

Народные подвижные игры разнообразны по своему содержанию и организации, что позволяет подбирать их с учётом времени дня, условий проведения, возраста детей, а также в соответствии с поставленными воспитательными задачами.

Подвижная игра – не заменимое средство пополнения ребёнка знаний, и представлений об окружающем мире, развитие мышления, и ценных морально – волевых качеств. При проведении подвижных игр можно использовать неограниченные возможности комплексных, разнообразных методов, направленных на формирование личности ребёнка.

В народных подвижных играх совершенствуется эстетическое восприятие мира. Дети познают красоту, образность движения, развитие чувства ритма. Подвижные игры готовят ребёнка к труду: дети располагают и убирают атрибуты в определенной последовательности, совершают свои двигательные навыки, необходимые для будущей

трудовой деятельности. Детям интересно играть, ведь игра – это основная форма обучения у детей дошкольного возраста.

К.Д. Ушинский писал, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа. Также считал необходимым обратить внимание на народные игры, проработать этот богатый источник, организовать их и создать из них превосходное и могущественное воспитательное средство.

Обратимся к трудам Е.А. Покровского. Этот выдающийся учёный отмечал, что в жизни русского народа различного вида игры с древнейших времён занимали весьма видное место. Он один из немногих обращал внимание на такую особенность народных игр, как отражение в них истории той или иной нации. Е.А. Покровский подчёркивал, что подвижные игры имеют большое воспитательное значение, так как требуют «самого обширного участия всех духовных и телесных сил: с ловким, проворным движениям тела и его членов здесь соединяется смело задуманный план, быстрота решения, осмотрительность при его выполнении, присутствие духа в непредвиденных случаях, неутомимость и настойчивость в проведении плана к строго намеченной цели. Большинство такого рода игр производится на чистом воздухе, на широких пространствах, при усиленных движениях и ясно, что игры такого рода, бесспорно, содействуют наилучшему благосостоянию и развитию организма».

На основе анализа национальных игр он пришёл к выводу, что характер народа, бесспорно, накладывает свой заметный отпечаток на многие проявления общественной и частной жизни людей. Этот характер сказывается также и на детских играх.

Народные игры образны, поэтому они увлекают преимущественно детей дошкольного возраста. Игры заключают в себе элементы борьбы, состязания, а, следовательно, вызывают эмоции радости, опасения и побуждают к осторожности и этим увлекают детей.

Но, не зная истоков игры, не учитывая их национальные особенности, колорит, нельзя говорить, что воспитательное значение народных игр раскрыто полностью. Чтобы педагоги могли заинтересовать детей русской народной подвижной игрой, они должны, прежде всего, сами знать историю их появления, их воспитательное значение.

Древние летописцы увлекались больше строем жизни людей взрослых, описанием их войн и характеров предводителей, более политической стороной жизни, детям обыкновенно уделяли слишком мало внимания, а игры их представляли себе, по-видимому, как едва ли позволительные детские шалости.

Народные игры можно разделить на несколько типов.

- игры, отражающие отношение человека и природы;
- игры, отражающие повседневные занятия наших предков;
- игры по религиозным мотивам;
- игры на находчивость, быстроту и координацию;
- игры на силу и ловкость;
- военные игры.

Деление это весьма условное и не ставит перед собой цели загнать все народные игры в определённые классификационные рамки. Вполне возможно, что какие – то игры подойдут сразу к нескольким категориям. В каждую из этих игр дети могут играть вполне и сейчас. Они просты, понятны и не требуют специфических навыков.

Таким образом, народные подвижные игры являются одним из эффективных форм сохранения здоровья, физического совершенствования детей дошкольного возраста. Они помогают освоению и закреплению ранее полученных знаний и умений, развивают физические качества в различных игровых ситуациях. Народные игры органически

включаются в современный воспитательно-образовательный процесс в дошкольных учреждениях, делая этот процесс естественным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акчулпанова, А.А. Воспитание гуманности у старшеклассников средствами башкирской народной педагогики на уроках родной литературы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Акчулпанова Альфия Ануровна. – Уфа., 2005. – 243 с.
2. Былеева, Л.В. Подвижные игры: учебное пособие для ин-тов физической культуры [Текст] / Л.В. Былеевой.– М.: Физкультура и спорт, 1974. – 208 с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред и высш. пед. учеб. Заведений / Г.Н. Волков. - М.: Академия, 1999. - 168 с.
4. Кенеман А.В., Осокина Т.И. Детские народные подвижные игры [Текст] / А.В. Кенеман, Т.И. Осокина – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение Владос, 1995. – 224 с
5. Пензулаева, Л.И. Анатомо-физиологические особенности детей [Текст] / Л.И. Пензулаева, Г.М. Лямина. - М.: Педагогика, 2014. - 190 с.
6. Степаненкова Э. Я. Подвижные игры как следствие гармоничного развития дошкольников [Текст] / Э. Я. Степаненкова. Дошкольное воспитание. – 1995.– Вып. 12. с. 20-24.

© Хафизова Р.В., Акчулпанова А.А, 2017

УДК 373.2016:502

Р.Р. Царькова, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Н.Ш. Сыртланова, канд. пед. наук,

доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОО ПО ФОРМИРОВАНИЮ «Я-КОНЦЕПЦИЯ» ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Согласно Закону «Об Образовании РФ» (2012) вопросы формирования «Я-концепция» у ребёнка дошкольного возраста, является одним из факторов, который обуславливает формирование личности дошкольника и характер ее самоопределения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013) вопросы формирования первичных представлений о себе нашло отражение в содержании образовательной области «Познавательное развитие» [2].

Процесс формирования «Я-концепция» рассматривали зарубежные психологи Р.Бёрнс, А.Маслоу, К.Роджерс, Э.Эриксон и отечественные психологи Л.И.Божович, Л.С.Выготский, Д.А.Леонтьев, Д.Б.Эльконин. Развитие «Я-концепция» различными видами детской деятельности нашли отражение в исследованиях А.Г.Гогоберидзе, М.И.Лисиной, О.С.Ушаковой, Д.Б.Эльконин, В.И.Яшиной.

В Республике Башкортостан, исследования «Я-концепции» связаны с отношением детей дошкольного возраста к себе в процессе ознакомления с национальной культурой Ф.Г.Азнабаева, Л.Н.Гасанова, Н.Ш.Сыртланова, Отношение к себе с позиции нравственной категории раскрыто в работах Г.Р. Шафиковой. Театрализованная игра как средство отношения дошкольников к себе изучалась Г.Ф.Шабаевой. Успешность реализации «Я-концепция» у детей старшего дошкольного возраста зависит от методического сопровождения педагогов ДОО.

В педагогической литературе накоплены знания о сущности и особенностях организации методической деятельности в исследованиях Л.А.Бахтуриной, А.И.Васильевой, В.Я.Волобуевой, И.И.Кобитиной, С.С.Лебедевой, Л.М.Маневцовой, Л.В.Поздняк, В.Г.Фокиной, а в дошкольной педагогике В.Я.Волобуевой, К.Ю.Белая и др. Однако в данных работах не исследовалась возможность организации методической

деятельности с позиции теории и методического сопровождения. Вместе с тем, по мнению Н.Н.Бояринцевой, С.Н.Митина, П.И.Третьякова именно сопровождение воспитателя может являться наиболее эффективным способом решения задач формирования «Я-концепция» детей старшего дошкольного возраста.

В педагогической литературе накоплен богатый исследовательский материал, обращенный к проблемам организации разных видов сопровождения субъектов педагогического процесса в образовательных организациях (Л.Н.Бережнова, О.С.Газман, Е.И.Казакова, И.В.Серебрякова и др.). Раскрывается содержание профессиональной деятельности специалистов, занимающихся организацией данного процесса (А.А.Архипова, Е.И.Казакова, Г.С.Курагина, И.В.Серебрякова). Однако организация методического сопровождения педагогов по формированию «Я-концепция» детей старшего дошкольного возраста по-прежнему остаются дискуссионными.

Анализ деятельности педагогов с позиции методического сопровождения свидетельствует, что они не всегда готовы к формированию «Я-концепция» детей старшего дошкольного возраста с позиции взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Под методическим сопровождением понимается в психолого-педагогической литературе понимается: специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя и воспитателя, направленное на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической деятельности, с учетом его профессионального и жизненного опыта (И.В.Серебрякова); взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е.И.Казакова); это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия (М.Р.Битянова).

Таким образом методическое сопровождение— это специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя и воспитателя, которое направлено на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и типичных проблем, которые возникают в ситуации реальной педагогической деятельности, а мы понимаем как взаимодействие и самостоятельность.

Для эффективности методического сопровождения педагогов по формированию «Я-концепция» детей старшего дошкольного возраста была разработана технология.

Под технологией в данном исследовании мы понимаем- совокупность форм, методов, компонентов, принципов, подходов.

Данная технология имеет 3 блока: целевой блок, включающий в себя: цель, задачи, принципы, подходы; содержательный блок, включает в себя формы и методы методического сопровождения; результативный, включающий в себя: компоненты, программу.

I блок. Цель- это организация методического сопровождения педагогов ДОО по формированию «Я-концепция» детей старшего дошкольного возраста. Задачи технологии- мотивирование к самостоятельной деятельности педагогов; содействовать представлению о понятии «Я-концепция»; способствовать развитию творческих способностей педагогов ДОО по формированию «Я-концепция». Технология построена на следующих принципах: содействие и сотрудничество педагогов и старшего воспитателя ДОО; поддержка инициативы педагогов ДОО; принцип гуманно-личностного отношения; принцип деятельности; принцип системности. Данная технология реализуется на подходах: системно-деятельностный; интегративный; проблемно-коммуникативный.

II блок. Формы методического сопровождения: банк идей; педагогический портфель; фестиваль педагогического мастерства; аквариум; микрофон. Методы методического сопровождения: проекты; метод каталога. Программа, которая включает в себя направления: «Я и моя семья»; «Я и детский сад»; «Я и моя игрушка». Каждое направление программы состоит из 3 подпунктов: я-прошлое, я настоящее, я-будущее. Данный блок включает в себя этапы: теоретически и практически развивающий; репродуктивно-творческий.

III блок. Компоненты методического сопровождения педагогов ДОО: мотивационно-ценностный; деятельностный; рефлексивный. Данный блок включает в себя уровни: репродуктивный; эвристический; творческий.

Таким образом, технология методического сопровождения педагогов ДОО по формированию «Я-концепция» способствует развитию у детей старшего дошкольного возраста своего представления в семье, в детском саду и в мире предмета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сыртланова, Н.Ш. Дошкольная педагогика [Текст]: практическое пособие. Часть I /Н.Ш. Сыртланова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2016. – 75 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://www.firo.ru/>

© Царькова Р.Р., 2017

УДК 37.013.42

И.Б. Цилюгина, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Проблема толерантности - одна из наиболее актуальных и сложных в современной науке. Пристальное внимание исследователей к проблематике толерантности объясняется выраженной тенденцией гуманизации науки, повышением интереса к проблемам личностного развития растущего человека, выделением важнейшей задачи воспитания, заключающейся в формировании у детей гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности [2, 34].

Актуальность проблемы воспитания подрастающего поколения в духе толерантности объективно обусловлена изменениями последних десятилетий в экономической, политической, культурной жизни. Формирование толерантного сознания и поведения, воспитание миролюбия и взаимной терпимости в обществе стало сегодня насущной необходимостью.

Сензитивным к воспитанию толерантного отношения является детско-подростковый возраст, чему способствуют: интерес детей к образу жизни других людей, внимание к вопросам собственной идентичности, стремление заявить о своем мнении по многим волнующим взрослых проблемам, определение своей позиции в сфере человеческих отношений, развитие рефлексии и чувства социальной ответственности [3, 3].

Толерантность как социально-педагогическая проблема в настоящее время становится все более актуальной темой научных исследований. Несомненная важность изучения толерантности обусловлена, прежде всего, необходимостью создания научно-обоснованных педагогических программ по ее воспитанию. К настоящему времени накоплен весьма значительный объем информации о результатах исследований

феномена толерантности и о разработке методик ее воспитания. Однако, феномен толерантности столь многозначен, что до сих пор ученые, исследователи, педагоги не выработали единого взгляда на содержательное наполнение этого понятия [6, 61]. В социально-педагогическом аспекте толерантность рассматривается как сформированное или формируемое моральное качество, моральная добродетель, комплексное личностное качество, родовое существенное свойство человека, условие успешной социализации, проявляющееся в социальных отношениях, главным признаком которого является уважение права другого на отличие. Актуализация толерантности зависит от усилий самого человека, наличие у него социально активной позиции, подлежит целенаправленному формированию в процессе обучения, воспитания и самовоспитания [1, 18].

На данный момент в России проживает около 1,7 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети, имеющие инвалидность, являются наиболее социально незащищенной группой населения, которая наиболее часто подвергается жестокости со стороны окружающих их людей. Информация о жизнедеятельности данной категории детей остается для большинства неизвестной в силу их изоляции от социума. Мониторинг рассматриваемой ситуации показал, что школьники, учащиеся массовых школ, учреждений среднего профессионального образования не знакомы с «Декларацией принципов толерантности», плохо осведомлены с положениями «Конвенции о правах ребенка». Воспитание в духе толерантности в образовательной среде просто необходимо, оно должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим, а также на формирование у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях.

В рамках формирования и развития толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в детско-подростковой среде, необходимо создание соответствующей «воспитательной атмосферы», которая предполагает уважение своеобразия другого; уважение меньшинства большинством; соблюдение прав личности каждого; ответственность этой личности перед другими. В рамках личностно-ориентированного подхода к социально-психологической адаптации требует экспериментальной и инновационной общей деятельности учащихся, педагогов и родителей. Воспитание толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в детско-подростковой среде требует четкого осознания целесообразности педагогических воздействий, четкого определения цели педагогом. Единство целей педагога и детей является одним из факторов успешности формирования толерантности. При этом педагог должен реализовывать персонализированную цель – индивидуальное развитие ребенка [7, 138].

Вопрос о внедрении инклюзивного образования в общество затрагивает огромную роль такого явления как «толерантность» в развитии процесса инклюзии. Понятие толерантности представляет собой терпимость, признание права индивидов быть различными, готовность к пониманию и сотрудничеству с другими людьми, различающимися по определенным признакам [9, 65]. Рассматривая определения понятия толерантности различными науками, можно отметить их огромную разносторонность, многосложность и многогранность современного представления о толерантности.

В связи с этим возникает необходимость осмысления положения детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе, совершенствование системы социальной помощи и поддержки.

В школьной среде, как и в обществе в целом, существует ряд серьезных проблем, связанных с включением детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в круг сверстников:

- отсутствие достаточной информированности школьников о детях с ОВЗ (в том числе их возраста) и трудностях, с которыми они сталкиваются;
- отсутствие навыков общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- отсутствие в школьной программе занятий, помогающих детям принять своих сверстников, имеющих инвалидность и научиться общению с ними;
- дефицит методических разработок в этой области.

Интегрированное (совместное) обучение детей с отклонениями в развитии позволяет повысить уровень их социокультурной адаптации: сформировать положительное отношение к сверстникам, выработать навыки адекватного социального поведения, более полно реализовать потенциал развития и обучения [5, 101]. Также по отношению к нормально развивающимся детям и подросткам интеграция способствует их гуманистическому воспитанию (терпимости к физическим и психическим недостаткам сверстников, чувству взаимопомощи и стремлению к сотрудничеству).

Воспитание в духе толерантности не ограничивается усвоением смысла понятия «толерантность». Оно состоит в том, чтобы обучить детей способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другому, чтобы утвердить эти способы поведения в качестве внутренней установки каждого человека, а затем и в тех общественных механизмах, которые определяют и формируют отношения между людьми. В основе процесса формирования толерантности заложена идея добровольного и осознанного выбранного отношения к поведению и поступкам другого. В этом случае толерантность предполагает терпение более сильного, опытного человека к более слабому, что включает умение педагогов управлять своим поведением и учить этому воспитанника на примере собственного поведения [4, 49].

Анализируя работы исследователей изучающих толерантность, можно убедиться, что главным методом формирования толерантности в детско-подростковой среде авторы считают усвоение моральных норм и правил поведения. Дети сами по себе не могут являться источниками предубеждений, деструктивных проявлений в отношениях. Они только воспроизводят установки, которые получили в своих семьях или которые распространены в обществе.

При формировании толерантности к детям с ограниченными возможностями здоровья следует учитывать так же гендерные особенности и, прежде всего, различия в чертах личности и социальном поведении. К таким различиям относят: формы проявления агрессивности, степень эмоциональной чувствительности, подверженность влиянию других людей и убеждению себя другими. При этом необходимо помнить и о возрастной динамике развития нравственных качеств и опираться на нее при формировании толерантности.

Воспитание толерантности во многом обусловлено влиянием социальной среды. Чем менее толерантна среда окружения ребенка, тем сложнее процесс ее формирования. Поэтому необходимо изучить социальную среду и переносить в нее идеи толерантности, подбирая для этого соответствующие формы, методы и приемы работы. Основой успешности процесса воспитания толерантности в детско-подростковой среде становится актуализация положительных черт, позитивного социального опыта, развитых (пусть даже в небольшой степени) конструктивных умений взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

7. Бакулина, С.Д. Толерантность. От истории понятия к современным социокультурным смыслам. Учебное пособие [Текст] / С.Д. Бакулина. – Москва: ФЛИНТА, 2014. – 112 с.
8. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. - 2002. - №7. – С. 34-38.
9. Загуменнов, Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся [Текст] / Ю.Л. Загуменнов // Минская школа сегодня. - 2008. - №6. - С. 3-6.
10. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России [Текст] / Д.В. Зайцев. - Саратов: Научная книга, 2003. - 255 с.
11. Маллер, А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей [Текст] / А.Р. Маллер. – Москва: Педагогика, 2006. – 284 с.
12. Степанов, В.П. Воспитание в духе толерантности [Текст] / В.П. Степанов // Классный руководитель. - 2002. - № 2. - С. 61-66.
13. Скворцов, Л.В. Толерантность: иллюзия или средство спасения? [Текст] / Л.В. Скворцов // Октябрь. - 2007. - №3. - С. 138-155.
14. Федоренко, Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе [Текст] / Л.Г. Федоренко. – Санкт-Петербург, 2006. – 120 с.
15. Ярская, В.Н. Современный мир и проблема толерантности [Текст] / В.Н. Ярская // Вестник психолого-социальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1996. - №1. - С. 65-67.

© Цилюгина И.Б., 2016

УДК37.018.1

О.М. Черепанова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Л.Ф. Султанова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СЕМЕЙ

Современный педагог выступает посредником между родителем и ребенком, ребенком и его окружением, создает благоприятные условия для его успешного личностного развития. Сегодня от педагога зависит успешность развития ребенка, но эта работа совместная с родителями и только взаимные усилия дадут ощутимый результат. Поэтому знание особенностей семьи позволяет педагогу более адресно и точно предупредить, и корректировать изъяны семейного воспитания и все данные учитывать в своей работе.

Рассмотрим виды работы с типами наиболее уязвимых семей.

Малообеспеченные семьи. В категорию малообеспеченных включаются лишь семьи, попавшие в сложное материальное положение по независящим от них обстоятельствам.

Виды работы с малообеспеченными семьями:

1. Выявление таких семей, наблюдение, изучение их состояния, потребностей, специфики воспитания детей и внутрисемейных взаимоотношений.
2. Оказание юридической помощи: отстаивание интересов членов таких семей, помощь в предоставлении возможных услуг, защита прав.
3. Направление в случае необходимости в службу психологической помощи.
4. Организация досуга и отдыха детей совместно с профсоюзными комитетами и администрацией предприятий и организаций, находящихся на данной территории.

5. Оказание родителям помощи в трудоустройстве, содействие устройству на бесплатные курсы, в центры для профессионального обучения или переобучения.

6. Оказание содействия в организации совместного досугового общения.

Безработные семьи. Родители, воспитывающие несовершеннолетних детей, составляют значительную часть безработных. К семьям безработных относятся с одним или несколькими безработными родителями.

Основные проблемы семей безработных:

- материальные (работа по найму);
- досуговые (проведение свободного времени, посещение культурных мероприятий);
- при длительной безработице возникает проблема летнего отдыха;
- ухудшение психологической атмосферы в семье (увеличение числа конфликтов);
- рост числа индивидуальных проблем психологического, соматического, нравственного характера;
- проблемы с воспитанием детей, перегрузка и стрессовое состояние у большинства из них.

Виды работы с семьями безработных:

1. Выявление семей безработных, наблюдение, изучение их состояния, потребностей, проблем, проектирование возможной помощи.
2. Оказание посильной организационно-юридической помощи.
3. Психологическая поддержка, объем которой определяется мерой компетенции педагога, направление на консультации в специализированные учреждения.
4. Организация досуга и отдыха детей.
5. Возможное содействие в трудоустройстве.
6. Помощь в получении различных видов материальной помощи.
7. Информационная и организационно-посредническая помощь.
8. Социальный патронаж детей «группы риска» из данных семей.

Многодетные семьи. Под многодетными семьями принято понимать семью, имеющую трех или более детей.

Виды многодетных семей:

- Семьи, в которых родители любят своих детей и сознательно хотели их иметь, родители делают все от них зависящее, чтобы их детям жилось лучше.
- Семьи, в которых родители сознательно не стремились иметь много детей. Третий и последующие дети появились главным образом из-за отсутствия умения планировать семью (рождение двойни или тройни, боязнь прервать беременность, врачебный запрет на аборт, отказ от контрацепции из-за религиозных убеждений).
- Семьи, образовавшиеся в результате объединения двух неполных семей, в каждой из которых уже имелись дети.
- Семьи, в которых рождение большого числа детей можно считать проявлением неблагополучия (дети - являются средством для получения различного рода пособий, льгот и благ; результат беспорядочных половых отношений в состоянии алкогольного или наркотического опьянения).

Отнесение семьи к тому или иному типу позволят четко определить оптимальный стиль взаимоотношений с ней, объем и характер необходимой социальной или иной помощи.

Основные проблемы:

- материальны (с рождением каждого ребенка доход семьи резко ухудшается);
- обеспечение полноценным питанием, одеждой, жильем;
- проблема со здоровьем как следствие выше названных проблем;

- рост числа разводов в сложных социально-экономических условиях;
- проблема в сфере образования;
- проблема с воспитанием детей (дети оказываются без присмотра);
- индивидуальные проблемы ребенка, связанные со спецификой жизни в многодетной семье (дети более загружены, им не хватает родительского тепла, затруднено проведение каникул и отдыха);
- моральные проблемы, связанные с изменением отношения в обществе к многодетным семьям.

Виды работы с многодетными семьями:

1. Выявление и учет многодетных семей.
2. Определение основных проблем и потребностей.
3. Предоставление информации о пособиях и социальных льготах.
4. Помощь членам семьи в трудоустройстве, в контактах с руководителями предприятий, общественными организациями.
5. Помощь в решении проблем женщины-матери (психологическая поддержка).
6. Консультирование членов семьи, социально-педагогическая поддержка.
7. Социальный патронаж детей, контроль успеваемости и межличностных отношений.
8. Контроль использования выделенной детям материальной помощи (в случае необходимости).
9. Организация благотворительных акций в пользу многодетных семей.

Семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями. Особые проблемы возникают в семье, где воспитываются больные дети. Для педагога важно выяснить психологическую атмосферу в такой семье и отношение взрослых членов к неполноценности ребенка. Чаще всего в такой семье мать или отец не работают; в подобных семьях часты разводы; алкоголизм родителей; отчаяние. Взрослым членам таких семей часто нужна помощь несколько не меньшая, чем самому ребенку.

Семья, в которой есть дети – инвалиды – особый объект внимания педагога. Получив информацию о такой семье, составив план оказания ей помощи, он разрабатывает рекомендации родителям, как следует воспитывать и ухаживать за ребенком-инвалидом. План реабилитации составляется совместно со специалистами: детским врачом, психологом, неврологом, педагогами и т.д.

Виды работы с семьями, имеющими детей-инвалидов:

1. Обеспечение педагогической направленности содержания, форм, методов, используемых в ходе работы.
2. Изучение медико-психолого-педагогических условий, влияющих на личность ребенка с ограниченными возможностями, его интересов, потребностей.
3. Организация социально-педагогической деятельности в социуме, различных видов сотрудничества детей с ограниченными возможностями и взрослых.
4. Представление и защита интересов детей с ограниченными возможностями, их семьям во взаимоотношениях с различными общественными инстанциями и структурами.
5. Представление и защита интересов детей с ограниченными возможностями и их семей в органах законодательной и исполнительной власти.

На основе полученных результатов при использовании разнообразных диагностических методик педагог определяет принадлежность семьи к тому или иному типу и, исходя из результатов, строится эффективная социально-педагогическая работа с семьей. В такой ситуации педагог четко понимает и осознает, в каком направлении ему следует двигаться и каким образом строить педагогическое взаимодействие.

Таким образом, только при совместной работе с семьей современные педагоги смогут раскрыть особенности развития ребенка и помочь в его дальнейшем воспитании. Ведь именно в семье закладывается и обеспечивается воспитание важнейших качеств личности. В семье ребенок получает первые представления о мире, здесь формируются взгляды, чувства, привычки, которые лежат в основе становления личности. Она призвана обеспечить разумную организацию жизни ребенка, помочь усвоить положительный опыт жизни, привычек, отношений. Именно благодаря такому взаимодействию педагоги расширяют не только собственные, профессиональные личностные компетентности, но и содействуют формированию и развитию родительской активности.

© Черепанова О.М., Султанова Л.Ф., 2017

УДК 376.37

В.А. Чернова, *магистрант*

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.В. Фархутдинова, *доктор мед. наук, профессор*

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Самыми распространенными видами речевых нарушений у младших школьников, требующими логопедической коррекции, являются фонетические нарушения речи, фонетико-фонематические нарушения, общее недоразвитие речи. Особой проблемой является фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН), так как последние исследования указывают на то, что 20-25% от общего количества детей с нарушениями речи составляют дети с ФФН [4,7]. Это заставляет обратить более пристальное внимание на развитие речи дошкольников.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи - нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [2].

В настоящее время система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ФФН включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте, то есть – логопедическую работу. Вместе с тем, дети с речевыми нарушениями в большинстве своем имеют и другие нарушения, в частности, физического развития, хотя в современных исследованиях данные о физическом развитии и физической подготовленности детей с нарушениями речи носят противоречивый характер. Проведенные исследования в основном касались детей с заиканием, дизартрией и другими нарушениями, которые, в свою очередь сами могут быть лишь компонентом более выраженных неврологических (в том числе двигательных) нарушений, например, ДЦП.

Так, было выявлено значительное отставание заикающихся школьников от здоровых сверстников по показателям, характеризующим внешнее дыхание; выявлено значительное отставание детей-логопатов в уровне развития основных двигательных качеств, особенно мышечной силы и скоростно-силовых способностей, общей и статической выносливости, умения дифференцировать силовые и временные параметры движений, в то время как С.С. Ляпидевский и В.П. Баранова (1969), М.А. Фидирко (1989) считают, что заикание у детей не вызывает значительных отклонений в их физическом развитии [6].

С.В. Леонова, исследуя общую и речевую моторику дошкольников с речевыми нарушениями, выявила, что большая часть имела выраженные нарушения моторики,

которые проявлялись в некоторой замедленности выполнения заданий, недостаточной координации движений. По абсолютным и относительным значениям кистевой и становой динамометрии, по уровню развития скоростно-силовых способностей дети, имеющие речевую патологию достоверно уступают здоровым сверстникам.

В исследованиях Р.И. Мартыновой выявлено, что 32% детей с легкой формой дизартрии и 24% детей с функциональной дислалией имеют отставания в физическом развитии. Моторика детей с дизартрией отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они отстают от сверстников по точности движений, замедленно формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса [3, 5].

При моторной алалии наблюдается неврологическая симптоматика различной степени выраженности. Выявляется общая моторная неловкость детей, неуклюжесть, дискоординация движений, недостаточная ритмичность, нарушение статического и динамического равновесия, трудности в формировании пространственно-временных отношений. По абсолютным и относительным значениям кистевой и становой динамометрии, по уровню развития скоростно-силовых способностей дети, имеющие речевую патологию, достоверно уступают здоровым сверстникам.

Исследованиями у детей с ФФН выявлены отклонения в развитии моторики и нарушения пространственного гнозиса, что, безусловно, требует коррекции [1]. Нашими исследованиями у дошкольников с ФФН, посещающих логопедическую группу инклюзивного детского сада, выявлены как двигательные нарушения, причем довольно выраженные нарушения общей моторики, так и нейропсихологические, сред которых наибольшее внимание привлекает нарушение пространственного гнозиса и праксиса, слухомоторных координаций на фоне особенностей латерального профиля.

Различные логопедические и нейропсихологические технологии коррекции нарушений детей с ФФН применяются на логопедических занятиях в группах детей с речевыми нарушениями. Особенно эффективна такая работа в коррекционных логопедических группах инклюзивных детских садов. Вместе с тем, в инклюзивном детском саду вся работа в течение дня требует коррекционной направленности. В связи имеющимися нарушениями моторики, пространственного гнозиса, особое внимание следует обратить на физическое воспитание детей.

В настоящее время согласно ФГОС ДО (2013г. №1155) содержание образовательной Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать структурные единицы, в числе которых «Физическое развитие». Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений...» (ФГОС). В свою очередь коррекционная работа должна быть направлена на обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации. В группах детей с логопедическими нарушениями, в частности, для детей с ФФН, нам представляется целесообразным дополнить программу физического развития всех дошкольников специальными упражнениями для коррекции выявленных нами нарушений. Детям с нарушениями речи необходимо развивать физические качества - скоростные, силовые,

гибкость, выносливость и координацию. Важными задачами физического воспитания дошкольников с речевыми нарушениями мы считаем: являются накопление и обогащение двигательного опыта детей, формирование потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании, формирование правильной осанки, развитие моторных навыков, мелкой моторики, пространственной ориентировки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейсенова Ж.Б. Нейропсихологические подходы в коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи [Текст] / Ж.Б. Бейсенова // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 28 мая 2017 г.). — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.
2. Волкова, Л.С., Шаховская, С.Н. Логопедия. 3-е издание [Текст] / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2012. – 364 с.
3. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией [Текст] /Р.И. Мартынова. Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений.- М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011.
4. Нефёдова, О.В. Диагностика речевого развития детей, поступающих в первый класс [Текст] / О.В. Нефедова // Молодой ученый. - 2016. - №21.- С. 901-905.
5. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб., 2006.- 128 с.
6. Фидирко, М.А. Содержание и методика коррекционной работы по физическому воспитанию с заикающимися детьми старшего дошкольного возраста :автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. - Москва, 1991. - 18 с.
7. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева. – Изд-во: Эксмо, 2015.

© Чернова В.А., Фархутдинова Л.В., 2017

А.Ф. Чернышкова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Г.А. Шурухина, канд. психол. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

СРАВНЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СЕМЕЙ С ОДНИМ РЕБЕНКОМ И ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ ВТОРОГО РЕБЕНКА

В процессе семейной жизни супруги неизбежно переживают семейные кризисы, успешность прохождения которых напрямую зависит от того какую стратегию семейного совладания выбирают супруги. Психология семейного совладания как область научного знания в отечественной практике находится в начале становления [1]. Исследования зарубежных психологов в области рассмотрения совладающего поведения семьи, предлагают подход, который рассматривает, не только индивидуальные усилия супругов, а также учитывает социальный контекст отношений [2]. Указанный подход иллюстрируют следующие положения:

- а) комплекс многих жизненных стрессоров является межличностным или включается в межличностный компонент;
- б) у индивидуальных усилий по преодолению трудностей могут быть потенциальные социальные последствия.

В [3] отмечено доминирование подхода, фокусирующегося на межличностном процессе регуляции, при этом анализ копинговых усилий каждого из партнеров (членов семьи) взаимосвязан с копинговыми усилиями другого партнера (члена семьи).

С точки зрения системного подхода, рассмотрение совладающего поведения супругов должно происходить с позиции системы [4]. Учетом прочной взаимосвязи существующей между членами семьи, которые являются элементами внутренней организационной структуры и осуществляют выработку определенных паттернов взаимодействия, регулирующих семейную жизнедеятельность. Члены семьи оказывают друг другу помощь в борьбе, как с индивидуальными стрессами, так и с общими для семьи сложными, стрессовыми ситуациями. Семейное совладание выступает ведущим механизмом в психологической защитной активности семьи и понимается как осознанная организация по преодолению трудностей.

Целью работы является сравнение особенностей совладающего поведения супругов с одним ребенком и после рождения второго ребенка.

Первыми трудностями, с которыми сталкивается семья, являются планирование и рождение первого ребенка. При появлении первенца семейная система испытывает стресс. Супруги выходят из диадического взаимодействия, происходит расширение и освоение ими новых ролей, матери и отца, распределение новых обязанностей.

Период рождения второго ребенка является также сложным периодом в жизни семьи. Супруги испытывают трудности в супружеских отношениях, распределении ролей, согласованности обязанностей, что будет отражаться на удовлетворенности браком.

В исследовании принимало участие 30 семей: 15 семей с одним ребенком в возрасте 5-7 лет и 15 семей с двумя детьми в возрасте 5-7 лет и 1-2 года.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики: опросник «Супружеский копинг» (Е.В. Куфтык); методика «Копинг-поведения в стрессовой ситуации» (адаптированный вариант методики Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера); опросник «Реакции супругов на конфликт»; методика «Рольевые ожидания и притязания в браке» (А.Н.Волкова); методика «Типовое семейное состояние» (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Юстицкис).

По данным методикам проведен сравнительный анализ результатов семей с одним ребенком и с двумя детьми. Математическая обработка данных проводилась с помощью *t*-критерия Стьюдента.

Полученные значимые результаты в ходе сравнительного анализа по методикам: «Супружеский копинг» (Е.В. Куфтык), «Копинг-поведения в стрессовой ситуации» (адаптированный вариант методики Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера), «Реакции супругов на конфликт», «Рольевые ожидания и притязания в браке» (А.Н.Волкова), «Типовое семейное состояние» (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Юстицкис) отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Значимые результаты сравнительного анализа копинг-стратегий семей с одним ребенком ($N=15$) и двумя детьми ($N=15$) по всем методикам семей с одним ребенком и семей с двумя детьми

Шкалы	Сред.знач. (Семья с 1 ребенком)	Сред.знач. (Семья с 2 ребенком)	p (уровень значимости)	Станд. отклон.1	Станд. отклон.2
Дистанционирование	4,82	9,00	0,001	2,32	3,59
Копинг ориентированный на избегание	41,94	31,83	0,003	8,94	7,14
Неконструктивные установки на брак	2,88	5,08	0,000	1,17	1,44
Депрессия	6,71	3,83	0,000	1,65	1,89
Агрессия	6,06	4,50	0,016	1,68	1,50

Соматизация тревоги	4,82	1,92	0,000	2,04	0,79
Личная идентификация с партнером	8,12	6,25	0,002	1,27	1,65
Установки на эмоц.-психотерапевтич. функции (РП)	7,59	4,92	0,000	1,77	1,37
Значимость внешнего облика (РП)	6,35	5,00	0,039	1,66	1,65
Т (семейная тревожность)	3,53	5,83	0,008	1,62	2,72
Н (нервно-псих. напряжение)	11,47	15,58	0,004	4,00	2,35

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

В ходе сравнительного анализа по методике «Супружеский копинг» (Е.В. Куфтяк) обнаружены достоверно значимые различия по шкале «Дистанционирование». Исходя из данных видно, что в семьях с двумя детьми преобладает копинг, направленный на дистанционирование, то есть, когнитивные усилия направлены на то, чтобы отделиться от ситуации и уменьшить степень ее значимости, в некоторой степени абстрагироваться. В семьях же с одним ребенком наоборот, усилия идут на анализ ситуации, то есть семьи демонстрируют адаптивный вариант.

По методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» достоверно значимые различия обнаружены по «Копингу ориентированному на избегание». Здесь, наоборот семьи с двумя детьми ориентированы на решение проблемы, в то время как семьи с одним ребенком больше демонстрируют избегание проблем и ее решения.

По методике «Реакции супругов на конфликт» достоверно значимые различия обнаружены по шкалам: «Не конструктивные установки на брак», «Депрессия», «Агрессия», «Соматизация тревоги». В семьях с двумя детьми больше выражены не конструктивные установки на брак, чем у семей с одним ребенком. Это скорее связано с тем, что семьи с двумя детьми, прошедшие кризис рождения первого ребенка, уже не находятся в идеализированных представлениях о браке и партнере, и видят все

недостатки партнера, что в свою очередь может приводить к дезинтеграции семейной структуры и препятствовать терапевтической реконструкции супружеских отношений.

У семей с одним ребенком по шкалам: «Депрессия», «Агрессия» и «Соматизация тревоги» значения достоверно выше, чем у семей с двумя детьми. Это говорит, о том, что семьи с двумя детьми, имеют опыт прохождения и решения различных стрессовых ситуаций, с которыми они уже столкнулись. Что дает им возможность не уходить в депрессию, относится к партнеру спокойно и не впадать в тревогу. Семьи же с одним ребенком столкнувшись с новой ситуацией – рождение ребенка, встречаются с первым большим кризисом в их паре, им необходимо освоить новые роли, меняются их функции в семье, социальный статус и социальная активность, появляется ответственность за нового члена семьи. Все это, неизменно отражается на супружеских отношениях. Новые ситуации вызывают чрезмерную тревогу у молодых родителей и ее соматизацию. Неосвоенные новые роли, приводят к требованиям и проявлению агрессии, по отношению к супругу. Изменение степени свободы и подстраивание своей жизни под нужды маленького ребенка приводит к депрессивным состояниям, апатии, так же этому способствует хроническая физическая усталость свойственная этому периоду.

По методике «Роль ожидания и притязания в браке» достоверно значимые различия были получены по шкалам: «Личная идентификация с партнером», «Установка на эмоционально-психотерапевтические функции (РП)», «Значимость

внешнего облика (РП)». Данные значения выше у супругов с одним ребенком, в отличие от супругов с двумя детьми. Что, говорит нам о том, что супруги с одним ребенком, имеющие небольшой семейный стаж, в большей степени ориентированы на ожидание общности интересов, потребностей, ценностей, совместное планирование и проведение времени. Так же, супруги с одним ребенком больше ориентированы на внешний облик, то как они выглядят, желание быть внешне привлекательным и сохранить имидж. Супруги же с большим семейным стажем и двумя детьми наоборот, проявляют большую автономность, способность полагаться на себя, и в меньшей степени ориентированы на внешний образ.

По методике «Типовое семейное состояние» достоверно значимые различия получены по шкалам: «Семейная тревожность», «Нервно-психическое напряжение». Несмотря, на имеющийся опыт, семьи при рождении второго ребенка испытывают кризис, вследствие, чего нервно-психическое напряжение и тревожность возрастает.

Итак, в семьях с одним ребенком:

- наблюдается включенность супругов в проблемную ситуацию, но при этом выбирается стратегия избегания ее решения;
- более выражены депрессия, агрессия, соматизация тревоги;
- столкнувшись с новой ситуацией – рождение ребенка, супруги встречаются с первым большим кризисом в их паре, им необходимо освоить новые роли, меняются их функции в семье, социальный статус и социальная активность, появляется ответственность за нового члена семьи.

В семьях супруги с двумя детьми:

- используют стратегию когнитивного дистанционирования от возникающих трудностей, при этом они не избегают решения проблемы;
- после рождения второго ребенка у супругов более выражены неконструктивные установки на брак;
- семьи имеют опыт прохождения и решения различных стрессовых ситуаций, с которыми они уже столкнулись, что дает им возможность не уходить в депрессию, относиться к партнеру спокойно и не впадать в тревогу.

Таким образом, личная идентификация с партнером, ролевые притязания установка на эмоционально-психотерапевтические функции и значимость внешнего облика более свойственны семьям с небольшим семейным стажем, где один ребенок.

Однако, такие выраженные показатели как семейная тревожность, нервно-психическое напряжение, говорят о том, что рождение второго ребенка в семье переживается как кризис, что естественным образом сказывается на эмоциональном состоянии супругов и их самочувствии в семье.

Результаты исследования могут быть использованы в качестве дополнительного материала при консультировании семей, а также при составлении программ коррекционной работы, направленных на гармонизацию супружеских отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бильгильдеева Т.Ю., Крюкова Т.Л. О возрастных аспектах копинг- поведения // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии. Материалы Всероссийского симпозиума / Сост. Т. Л. Крюкова, В.А. Соловьёва, А.Л. Уманский, В.А. Чугунов-Кострома: Изд- во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. - с. 81-82.

2. Калугина Е.Л. Появление второго ребенка в семье как диадический стрессор и особенности супружеского совладания в этот период// Вестник КГУ им Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. – 2010. – Т.16. - №3 – с. 157-163.

3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2013.

4. Куфтяк Е.В. Концепция семейного совладания: основные положения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон.науч.журн. – 2012. - № 5(16). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения 21.10.2017г.).

© Чернышкова А.Ф., 2017

УДК 373.5:016:51

К.Р. Шамсиева, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Х.Р. Ахметзянов, ст. преподаватель

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

«Фундамент» знаний любого человека – это начальная ступень обучения, школа. Именно в начальном образовании закладываются азы знаний, формируется любовь к обучению, а также развивается гибкость ума школьника.

В настоящее время по федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования основным является становление функционально грамотной личности, готовой к активной деятельности и непрерывному образованию в современном обществе, обладающей системой математических знаний и умений, позволяющих использовать данные знания для решения практических жизненных задач [1].

Математика, как учебный предмет, обладает большими возможностями для развития учащихся начальных классов, а также ставит перед собой цели: развивать логическое мышление, уметь считать, решать задачи.

Многие отечественные ученые, такие как: Л.С. Выготский, П.П. Блонский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, З.М. Истомина, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов большое внимание уделяли развитию мышления учащихся начальных классов.

Известнейший отечественный педагог В.А. Сухомлинский огромное место уделял вопросу обучения младших школьников логическим задачам в своих работах. Суть его размышлений направлены к изучению и анализу процесса решения детьми логических задач. При помощи опытов Василий Александрович выявлял особенности мышления детей.

Вначале своей учебы ребенок мыслит конкретно. К концу начальной школы ему необходимо научиться рассуждать, соотносить, видеть простые закономерности и делать выводы. Таким образом, обучающийся сначала имеет общее абстрактное представление о понятии, а в конце обучения это общее конкретизируется, дополняется фактами и примерами, а, значит, превращается в истинно научное понятие... [2].

Логика – это наука о законах правильного мышления, о требованиях, предъявляемых к последовательному и доказательному рассуждению (немецкий философ И. Кант). Следовательно, мы должны научить детей анализировать, сравнивать, выделять главное, обобщать и систематизировать, доказывать и опровергать, определять и объяснять понятия, ставить и разрешать проблемы. Усвоение данными методами и означает умение мыслить [3].

Для того чтобы получить целостное представление обо всем многообразии логических задач, их возможностях в развитии критичности мышления младших школьников, приведем одну из типологий этих задач.

I тип. Задачи, условия которых в той или иной мере навязывают неверный ответ. (Сколько прямоугольников можно насчитать в изображении окна?)

II тип. Задачи, которые тем или иным способом подсказывают неверный путь решения. (Тройка лошадей проскакала 15 километров. Сколько километров проскакала каждая лошадь?)

III тип. Задачи, которые вынуждают придумывать, составлять, создавать такие математические объекты, и при заданных условиях не могут иметь места. (Используя цифры 1 и 4 запишите трёхзначное число, дающее при делении на 3 остаток, равный 2. Придумать такое число невозможно, поскольку любое число, удовлетворяющее условию задачи, делится на 3 без остатка.) [4].

В процессе решения этих задач, у обучающихся начальных классов формируются такие универсальные учебные действия, как:

1) Предметные

- научиться воспроизводить полученные знания, навыки в конкретной деятельности

- развивать умение анализировать математические тексты и грамотно обосновывать свою точку зрения

2) Метапредметные

а) регулятивные

- определять цель деятельности на уроке

- учиться выделять и излагать учебную проблему

- предлагать свои методы решения задач

- уметь использовать необходимые средства

б) познавательные

- уметь ориентироваться в своей системе знаний и умений

- учиться перерабатывать полученную информацию

- уметь добывать и пользоваться новыми знаниями на практике

в) коммуникативные

- уметь доносить свое мнение до других

- уметь слушать и понимать речь других

- уметь начинать беседу на уроке и в жизни

- учиться выполнять предлагаемые задания в группе

3) Личностные

- уметь делать выбор способов реализации предложенного или собственного замысла, опираясь на освоенные знания

- развитие воображения, мышления

Таким образом, можно сделать вывод. Логические задачи способствуют формированию умения рассуждать, освоение приёмами правильных рассуждений. Именно в младшем школьном возрасте нужно проводить целенаправленную работу по обучению детей основным приёмам мыслительной деятельности. Данная работа способствует воспитанию одного из важнейших качеств мышления – критичности, приучает к анализу усваиваемой информации, её разносторонней оценке, увеличивает интерес к занятиям математики. В процессе использования логических задач на уроках математики, выявилась позитивная динамика влияния этих задач на уровень развития логического мышления учеников и повышения качества знаний по математике [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. ФГОС НОО. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «06» октября 2009 г. № 373.

2. Бабкина, Н.В. Логические задачи для развития интеллекта младших школьников [Текст] / Н.В. Бабкина. – Москва: Школьная пресса, 2006. - 24 с.

3. Баранов, С.П., Чиркова, Н.И. Развитие логики мышления младших школьников [Текст] / С.П. Баранов, Н.И. Чиркова // Начальная школа. - 2006. - №12. - с. 22-25.

4. Левитас, Г.Г. Нестандартные задачи на уроках математики в четвертом классе [Текст] /Г.Г. Левитас - Москва: Илекса, 2008, -72 с.

5. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах [Текст] /Н.Б. Истомина. - Москва: Академия, 2000. - 288 с.

© Шамсиева К.Р., Ахметзянов Х.Р., 2017

УДК 376.1-056.264

А.З. Шангареева, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Л.Ф. Фатихова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

КОРРЕКЦИЯ ЗАИКАНИЯ СРЕДСТВАМИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ

Развитие речи неразрывно связано с развитием темпо-ритмической способности. Нарушение темпо-ритмических параметров речи являются одним из ведущих компонентов в структуре заикания, характеризуются полиморфностью, стойкостью и вариабельностью проявления.

Исследователи Н.А. Бернштейн, В.А. Гринер, М.М. Кольцова придавали особое значение связи состояния общей моторики и речи при заикании [1;5;6].

Е.М. Мастюкова, Н.А. Власова, Г.А. Волкова, Е.Ф. Рау подчеркивают, что речь онтогенетически, анатомически и функционально связана с двигательной функциональной системой. Поэтому основным принципом логопедической работы с детьми страдающими заиканием, они считают принцип двигательно-кинестетической стимуляции [3; 4].

Обучение темпо-ритмической организации устной речи в сочетании слова, музыки и движения направлено на формирование неречевых и речевых функций. Таким образом, логоритмические занятия с включением коррекционно-развивающих упражнений необходимы в преодолении заикания. Занятия по логоритмике проводятся фронтально два раза в неделю протяженностью 30-35 минут. Каждое занятие представляет тематическую и игровую целостность. Тематика и цели занятия соответствуют текущему этапу коррекционной логопедической работы. По одной тематике проводятся 2-3 занятия.

Для достижения наилучших результатов логоритмические занятия строятся с учётом равномерности распределения психофизической и речевой нагрузки. Все задания, предлагаемые детям в рамках одного занятия, объединяются одной лексической темой и проводятся по следующей схеме [7]:

1. Вводная часть предусматривает, объявление педагогом темы предстоящего занятия и проведение ритмической разминки. Вводная часть составляет примерно 10% от времени всего логоритмического занятия.

Задача ритмической разминки – подготовить организм ребёнка к предстоящей моторной и речевой нагрузке. Разминка включает различные виды двигательных упражнений под музыку: ходьбу спокойного характера, энергичную ходьбу, маршировку и бег с изменением направления, с перестроениями, а также со сменой видов движений.

2. Основная часть составляет 70-80% времени логоритмического занятия. В зависимости от логопедического диагноза детей и от этапа коррекционной работы она включает в себя разнообразные виды музыкальных, двигательных и речевых упражнений.

3. Заключительная часть по времени непродолжительна (около 10-15%). Заканчивается любое логоритмическое занятие, как правило, упражнениями на

восстановление дыхания, релаксацию, различными видами спокойной ходьбы и лёгкого бега.

4. Заключительная часть предполагает подведение итогов занятия. Дети, отвечают на вопросы педагога, ещё раз называют тему пройденного занятия, закрепляют полученные на нём знания в виде новых слов, выражений об окружающем мире. В заключении логопед дает оценку работы детей на занятии.

Основная часть логоритмического занятия для детей с заиканием имеет свои особенности:

Период ограничения речи предусматривает молчание и шёпотное общение детей. В это время большое внимание уделяется безречевым упражнениям и играм на развитие:

- общей и тонкой произвольной моторики, мимики и орального праксиса;
- правильного речевого дыхания;
- слухового и зрительного внимания и памяти;
- чувства темпа и ритма;
- регуляции мышечного тонуса с целью устранения напряжённости, воспитания свободы движений;
- личностных качеств – выдержки, сосредоточенности, уверенности в своих возможностях, умения преодолевать трудности;
- подражательности и изобразительной деятельности с элементами творчества (этюды с применением пантомимики).

Важная роль на этом коррекционном этапе отводится музыке, как фактору психотерапевтического воздействия. На каждом логоритмическом занятии заикающиеся дети обязательно слушают инструментальную или вокальную музыку.

Несмотря на ограничение речи, пополняется не только пассивный, но и активный словарь детей по изучаемым лексическим темам. Дошкольники закрепляют новые слова с опорой на наглядность, произнося на шёпотной речи фразы из двух-трёх слов.

Период воспитания сопряжённой (ребёнок произносит фразу одновременно с логопедом) и отражённой речи (ребёнок повторяет фразу вслед за логопедом) включает в себя уже несколько другие коррекционные задачи:

- воспитание плавного, длительного выдоха и удлинение произносимой ребёнком фразы на одном выдохе до четырёх слов;
- формирование просодических компонентов речи;
- коррекция звукопроизношения.

Важное значение имеют упражнения и игры с пением. При их проведении психотерапевтических целях выбирается солист.

Детям предлагаются задания с инсценировками песен, мелодекламацией, упражнения, сочетающие речь с движением (речь под шаг, речь, сопровождаемая мелкими движениями пальцев рук, дирижированием), хороводы, подвижные игры.

Проводятся упражнения на развитие всех видов моторики, расширяется словарь детей, формируются психические процессы и произвольное поведение.

Период воспитания вопросно-ответной речи характеризуется формированием поведенческой активности и самостоятельности детей. Основная форма общения между логопедом и детьми на этом этапе – диалог, когда учитель задает вопросы, а ребёнок отвечает на них.

Первостепенными задачами данного этапа являются:

- воспитание просодических компонентов речи (в том числе интонационной выразительности);
- удлинение фразы, произносимой ребёнком на одном выдохе, до пяти слов (следить за слитностью произнесения слов во фразе);
- выработка правильного звукопроизношения.

Этап самостоятельной речи предусматривает использование на логоритмических занятиях разнообразные задания, игры и часто без музыкального сопровождения, но значительно более насыщенным речевым материалом. Дети учатся строить свои высказывания, употребляя полные распространённые предложения, а учитель-логопед следит за слитностью произнесения слов в смысловых отрезках.

На этапе закрепления активного поведения и свободного общения дети приобретают умения общаться в разных жизненных ситуациях, прибегая к речевым высказываниям любого уровня сложности. К этому времени у детей окончательно восстанавливаются как речевые, так и эмоционально-волевые процессы.

Для проведения логоритмических занятий используется структура проведения занятий по логоритмике, предложенная В.А. Гринер [5]:

1. Вводные упражнения на тренировку основных видов движений, ориентацию в пространстве; регуляцию мышечного тонуса.
2. Упражнения, активизирующие внимание и память.
3. Упражнения, воспитывающие «чувство музыкального ритма».
4. Упражнения, развивающие слуховое и речеслуховое восприятие; дыхательные упражнения; пение.
5. Речедвигательные упражнения.
6. Игра на музыкальных инструментах.
7. Подвижные игры.
8. Танец и пантомима.
9. Заключительное упражнение.

Для достижения наилучших результатов логоритмические занятия строятся с учётом равномерности распределения психофизической и речевой нагрузки. Структура построения занятий представляет собой законченную систему. Каждый следующий этап является логическим продолжением предшествующего. Представляем систему занятий (таб.1): Таблица 1.

Поэтапная система логоритмических занятий с использованием игровых приемов

Этапы	Содержание
<i>Вводные упражнения</i> на тренировку основных видов движений; ориентацию в пространстве; регуляцию мышечного тонуса	«Волшебный лес»; укрепление мышц плечевого пояса, мимических мышц лица; упражнения на зрительно-моторную координацию; обычная ходьба на носках и в полуприседе; прыжки на двух ногах с продвижением вперёд; музыкальный канон в парах; «Чарот»
<i>Основная часть</i> Упражнения, активизирующие внимание и память	«Большой и малый хоровод»; чередование движений по звуковому сигналу; ходьба под музыку и остановки на речевой сигнал; ходьба с остановками, бег с остановками; «Ходили в гости»; «Воробьи и ласточки»; ходьба с хлопками и под музыку; «Запретное движение»
Упражнения, воспитывающие «чувства музыкального ритма»	Чередование ходьбы и остановок с хлопками под музыку; бег с хлопками; поскоки и игра с мячом; перестроения под музыку; перебрасывание мяча в парах под музыку; выполнение поочерёдных хлопков под музыку
Упражнения, развивающие	Упражнения на восприятие, различение и воспроизведение ритмов: игра на музыкальных инструментах «Долгоногий

слуховое и речеслуховое восприятие; дыхательные упражнения; пение	журавль». Различение и сравнение различных шумов, звучания музыкальных инструментов и звукоподражаний: «Музыкальный мяч»; «Слушание 4-х музыкальных инструментов»; «Громко-тихо»; «Высоко-низко»; дыхательные и голосовые упражнения: «Нюхаем воздух», «Ушки», «Насос»; «Отдыхаем», «Загораем», «Испугались», «Дровосек», «Надувная игрушка», «Чей одуванчик дальше улетит?»; «Послушный мяч», «Весёлые мячики»; «Осенний ветерок», «Греем ручки»; «Чей пароход лучше гудит?», «Снежинки», «Надуй воздушный шарик», дыхательные и голосовые упражнения, упражнения на развитие силы голоса. Складовые попевки и пение песен: «Осень», «С базара», «Тень-тень потень», «Гуси-гусенята», «Дождик», «Зайчики и волк», «Голубые санки», «Азбука-потешка»
Речедвигательные упражнения	«Ладушки» в парах, «Снежки», «Баба сеяла горох», «Мышка», «Екимка», «Скрип-скрип, скрипачок», «Потешка», «Кувшинчик», «Мой весёлый звонкий мяч»
Игра на музыкальных инструментах	Инструменты: деревянные ложки, бубны, погремушки, свистульки, бубенчики; песни: «Наш весёлый пастушок», «Бубенчики висят»
Подвижные игры	«Собери осенний букет», «Льдинки», «Строим дом», «Колядка» и другие
Танец и пантомимика	Танцевальные этюды, пантомимические упражнения
Заключительные упражнения	Звучит русская народная музыка спокойного характера. Дети сидят на ковре в удобной позе и слушают музыку. Звучит фонограмма «Звуки природы» (шум ветра, дождя, моря, голоса животных и птиц). Дети в свободной позе слушают звуки природы. На ширме сидит игрушка-кот и раскрывает рот. Звучит «Русская вечерняя колыбельная». Спокойная ходьба
Итог занятия	Снятие эмоционально-мышечного напряжения. Выход из музыкального зала

Значение ритмического и логоритмического воздействия на детей подчеркивали многие исследователи. Е.Ф. Рау писала, что логопедическая ритмика оказывает влияние на общий тонус, на моторику, на настроение, она способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы, активированию коры [8].

Несомненно, двигательные, музыкально-двигательные, музыкально-речевые, ритмические, речевые без музыкального сопровождения, двигательно-речевые упражнения и игры воспитывают статическую и динамическую координацию движений, способность управления мышечным тонусом, продолжительностью выдоха, мягкую атаку голоса и другие компоненты просодии. Логоритмические занятия с включением коррекционно-развивающих упражнений необходимы в преодолении заикания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности [Текст] / Н.А. Бернштейн. – Москва, Просвещение, 1996. – 234 с.
2. Визель Т.Г. Коррекция заикания у детей [Текст] / Т.Г. Визель. – Москва, АСТ:

Астрель, 2009. – 222с.

3. Власова Н.А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками [Текст] / Н.А. Власова. – Москва, 1959-105 с.

4. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика [Текст] / Г.А. Волкова. – Москва, Владос, 2003.

5. Гринер В.А., Самойленко Н.С. Логопедическая ритмика [Текст] / В.А. Гринер. – Москва, 1998. - 125 с.

6. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка [Текст] /М.М. Кольцова. – Москва, Медицина,1973. – С. 132.

7. Кузнецова Е.В. Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] / Е.В. Кузнецова – Москва, 2002. - 150 с.

8. Рау Е.Ф. Музыкально – двигательные занятия с заикающимися детьми дошкольного возраста. [Текст] /Е.Ф. Рау // 5 научная сессия по дефектологии. – Москва,1967. - 290 с.

© Шангареева А.З., Фатихова Л.Ф., 2017.

УДК 371.2

Л. Ф. Шафикова, магистрант
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

В.М. Янгирова, доктор пед. наук, профессор
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РАЗВИТИЕ МАРКЕТИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

Одной из основных тенденций нашего времени стало феноменально бурное расширение сферы услуг, в которой очень важно выделить значение образования.

Изменение социально-экономического устройства российского общества, определяют новые подходы к образованию и его субъектам. В новых социально-экономических условиях возникла необходимость модернизации системы образования. Объем государственного финансирования учебных заведений снизился до критической точки. Значительно выросла их самостоятельность. Обострилась конкуренция между образовательными организациями за привлечение потенциальных клиентов. В данных условиях необходим поиск способов повышения конкурентоспособности в высших учебных заведениях.

Осмысление феномена «конкуренция» в рамках высшего образования явилась предметом исследования в монографии [8]. В данной работе фиксируется факт того, что конкуренция имеет место в образовательных учреждениях и между педагогами (сопоставительность, соревнование, соперничество в сфере профессиональной компетентности). Понятие конкурентоспособности активно введено в терминологическое и понятийное поле профессиональной коммуникации. В высшей школе с 1997 года включены реальные механизмы конкуренции рынка образовательных услуг за счет:

– стимулирования платежеспособного спроса на подготовку специалистов со стороны предприятий;

– мобилизации ресурсов учебных заведений (рациональное управление имуществом, расширение сферы услуг, социальная поддержка студентов, введение механизмов многоучредительства, укрупнение и оптимизация структуры учебных заведений).

Одним из способов повышения конкурентоспособности системы образования является инновационное управление образованием на федеральном уровне. Речь идет о новой концепции развития университетов, которая сильно отличается от традиционных представлений об их функциях. Но сейчас быть только научными и образовательными

учреждениями уже недостаточно. «Концепция «Университет 3.0» предполагает создание на базе университетов интегрированной предпринимательской системы, в которой они становятся ключевыми поставщиками инноваций» [3]. Российской системе образования необходимо было стремительно меняться и за довольно короткий промежуток времени, произошел целый ряд изменений [6]:

- государственная стандартизация образовательных услуг;
- отказ от государственной монополии в области образования;
- переход к платному образованию.

В связи с изменениями в образовательной структуре, изменением условий деятельности образовательных организаций был вызван повышенный спрос на образовательные услуги и изменили требования к их структуре и содержанию. В сложившихся условиях деятельности, накопленный руководителями и специалистами системы образования навыки и опыт не срабатывают.

В систему образования проникают менеджмент и маркетинг, сегодня образовательная организация понимается уже как «социально значимая открытая система, подверженная законам рыночной экономики» [5].

Понимая возможность и необходимость использования инструментов маркетинга, прежде всего, у руководителей и специалистов должно возникнуть понимание того, что «маркетинг в образовании - вид деятельности образовательного учреждения, направленный на удовлетворение потребностей социального заказа общества на подготовку специалиста с конкретно заданными личностными и профессиональными качествами» [2].

Стагнация большинства образовательных организаций чаще всего вызвана тем, что большинство руководителей и педагогов не хотят коммерциализовать образовательные услуги. В России эти проблемы возникли сравнительно недавно и наряду с поддержкой встречают непонимание, сомнения и даже сопротивление. Однако это распространенное заблуждение о назначении маркетинга: маркетинг в образовании не предполагает полной коммерциализации образовательных услуг и продуктов, он ориентирован, в первую очередь, на удовлетворение образовательных потребностей населения.

Маркетинг способен помочь разрешению многих противоречий между:

- высокими темпами изменений в экономике и низкими темпами развития системы образования;
- между спросом на образовательные услуги и продукты и фактическим предложением со стороны образовательных организаций.

Сейчас актуален вопрос, как организовать эффективный маркетинг образовательных услуг и продуктов?

Возникновение в России рынка образовательных услуг и продуктов различной привлекательности поставило перед субъектами, оказывающими образовательные услуги и производящими образовательные продукты, принципиально новую задачу: нужен новый, научно обоснованный метод управления образованием. Этим методом является маркетинг, рассматриваемый как комплексное управление производством и сбытом образовательных продуктов, оказанием образовательных услуг.

Маркетинг в образовании играет в экономике тройную роль [1]:

1. особая значимость образования в экономическом развитии. Современные технологии задают верхний предел экономического развития общества. Но их распространение зависит от системы и уровня образованности населения, т. е. маркетинг связан с распространением передовых идей образования;

2. развитие образования как отрасли экономики в целом и каждой образовательной организации в отдельности. Чем шире ассортимент образовательных услуг и продуктов, чем выше их качество и доступность, тем выше уровень жизни общества.

3. образовательные организации содержатся зачастую на средства бюджетов и средства, получаемые путем взимания платы за образовательные услуги.

Ориентация на нужды потребителей образовательных услуг и продуктов – это не только структурные или технологические перемены, которые проводятся в большинстве ОУ. Это психологическая перестройка в деятельности персонала образовательных организаций. Подобные изменения делятся долго, даже если образовательными организациями будут заявляться новые и значимые стратегические цели.

Учитывая возрастающую конкуренцию на рынке образовательных услуг, для того чтобы оценить потенциальный спрос следует обратиться к маркетинговым способам исследования рынка, цель которого состоит в том, что бы выявить перспективные образовательные потребности, оценить степень их удовлетворения. Следовательно, вторая решаемая задача – проводить маркетинговые исследования и изучать перспективы рынка.

Образовательная программа, которая реализуется с целью обеспечения качества образования, при помощи инструментов маркетинга значительно сократит разрыв между реальными и востребованными сообществом и рынком труда образовательными результатами. Она предполагает [7]:

1. Существенное изменение отношений образовательных организаций с внешней средой, обеспечивающее:

- открытость ОУ;
- ориентацию ОУ на потребности сообщества;
- адекватность и своевременность реакции ОУ на изменения внешней среды;
- активный поиск ОУ социальных партнеров и источников дополнительного ресурсного обеспечения (финансового, информационного, материально-технического, дидактического и т. д.).

2. Существенное изменение внутренней среды образовательной организации, обеспечивающее:

- комфортность и успешность обучения;
- реализацию субъектной позиции всех участников образовательного процесса;
- развитие толерантности у участников образовательного процесса;
- реализацию продуктивных образовательных технологий;
- оптимальное соотношение различных видов деятельности обучающегося.
- переход образовательных организаций от «производственной ориентации» к маркетинговому управлению.

Основной идеей концепции маркетингового управления с позиций системного подхода состоит в приоритете рыночных взаимодействий над внутриорганизационными: каждое изменение должно иметь целью приближение к запланированному качеству работы ОУ с рынком образования.

Маркетинговое управление как философия рынка воплощается в переходе от производственной или производственно-бытовой ориентации к маркетинговой ориентации в принятии решений и действиях ОУ. «Таким образом, ориентация на маркетинговое управление ОУ предполагает противоположные установки и решения в отношении перечисленных аспектов его деятельности» [4].

В заключении необходимо отметить, что для сферы образования применение маркетинга представляется актуальным, научно обоснованным способом обеспечения успешной деятельности образовательной организации, так как внедрение маркетинга в

область образования способно оказать благотворное воздействие, как на специалистов образования, так и на потребителей их продукции — абитуриентов, студентов, слушателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коротков Э. М. Управление качеством образования: Учебное пособие для вузов [Текст] / Э. М. Коротков – Москва: Академический Проект: Мир, 2010. – С. 3 – 5.
2. Котлер Ф. Основы маркетинга [Текст] / Ф. Котлер. – Москва: Экзамен, 2010. – С.7 – 9.
3. Кузнецов Е. Университеты 3.0 в экономике знаний [Электронный ресурс] // Известия. – 2016 – Режим доступа: <https://iz.ru/news/650622> – Дата обращения 19.11.2017.
4. Мамонтов С.А. Сфера образования как многоуровневая маркетинговая система [Текст] / С. А. Мамонтов //Маркетинг в России и за рубежом. – 2001. – № 2. – С. 14-15.
5. Тимченко В. В. Гарантии качества образования и информатизация ВУЗА [Текст] / В. В. Тимченко // Вестник Герценовского университета. – №12. – 2007.– С.12 – 13.
6. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ в послед. ред. от 29.07.2017 [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 – Дата обращения 19.11.2017.
7. Шалыгина Н.П., Селюков М.В., Курач Е.В. О роли маркетинга в деятельности высшего учебного заведения [Электронный ресурс]: // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <http://https//science-education.ru/ru/article/view?id=7431> – Дата обращения: 19.11.2017.
8. Янгирова В. М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника [Текст] / В. М. Янгирова. – Москва: Прометей, 2000 – С. 5 – 6.

© Шафикова Л. Ф., 2017

УДК 373.5.016

М.Ю. Шейн, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Е.А. Гончар, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В свете реализации ФГОС ОО проблема формирования исследовательских умений у старшеклассников сегодня приобретает актуальное звучание в связи с профилизацией старшей школы и усилением роли внеурочной деятельности обучающихся, которая реализуется в условиях дополнительного образования как на базе школы, так и в специализированных учреждениях дополнительного образования детей. В работе анализируются психолого-педагогические условия формирования исследовательских умений у обучающихся в системе дополнительного образования.

Организационно система дополнительного образования обладает рядом особенных функций, отличающих ее от общеобразовательной школы:

1. Развивающая функция, которая направлена на создание образовательной среды, способствующей целостному развитию детей. Здесь учитываются и развиваются индивидуальные интересы каждого обучающегося, что, очевидно, не находит полной реализации в школьном образовании. Это обучение, которое удовлетворяет познавательный интерес ребенка.

2. Компенсаторная функция, предполагающая психологическую компенсацию (восполнение), того, что недостает ребенку в семье, в школе.

3. Релаксационная функция предполагает возможность отдохнуть от жесткой регламентации поведения в семье и в школе.

4. Консультационная функция, так как в учреждениях дополнительного образования осуществляется образовательные программы не только для педагогов, но и для родителей и детей.

5. Образовательная функция, что предопределяет образование по предметам дополнительным к стандартному перечню учебных предметов общеобразовательных учреждений. Например, биологическое, техническое, туристско-краеведческое, музыкальное, хореографическое образование и т.д.

6. Пропедевтическая функция, то есть подготавливающая к профессиональному образованию (например, дизайн-студия или детская телестудия).

7. Функция профессионального самоопределения.

8. Социализирующая функция, заключающаяся в том, что учреждения дополнительного образования создают условия для неформального общения со сверстниками, где происходит самореализация, самоопределение личности в мире ценностей.

9. Мотивирующая функция, так как здесь происходит приобщение обучающихся к разным видам деятельности, обогащение общественным опытом, субъективация социальных взаимодействий.

Рассмотрев образовательный и развивающий потенциал системы дополнительного образования, вначале проанализируем психолого-педагогические условия развития интеллектуальных умений старшеклассников. Психологами установлено, что в старшем школьном возрасте подросток ориентирован на выбор будущей профессии. Ведущим видом деятельности является общение. В общении подросток приобретает опыт социального взаимодействия. В этот период происходит стремление к достижениям, к самоутверждению в среде подростков и взрослых. Поэтому основным мотивом деятельности старшего школьника в этом возрасте является мотив достижения успеха. Если обучение в общеобразовательной школе является обязательным, то свободный выбор старшеклассниками направления дополнительного образования способствует полноценному общению со сверстниками, имеющими сходные познавательные интересы, а также успеху в их самоутверждении и самореализации.

Старший школьный возраст является благоприятным периодом для вовлечения учащихся в учебно-исследовательскую деятельность, в процессе которого будут формироваться исследовательские умения. В этот период активно формируется понятийное мышление, внутренний план действий, рефлексия, новый уровень самосознания. В этот период необходимо развивать саморегуляцию подростков. Все эти новообразования обеспечивает исследовательская деятельность. Именно в подростковом возрасте формируется теоретическое мышление. Чтобы данный процесс носил целенаправленный и управляемый характер, необходимо систематически организовывать поисковую деятельность школьника на занятиях, прежде всего, естественного цикла дисциплин, так как именно они обладают большим потенциалом для исследовательской деятельности. Педагог должен организовать такие педагогические условия, при которых обучающийся вначале совместно с учителем, а затем самостоятельно, должен научиться ставить цели исследования, выявлять противоречия в окружающем мире, формулировать проблемную задачу или вопрос, определять план действий по реализации проблемной задачи, выдвигать гипотезу, определять способ решения проблемной задачи, осуществлять проверку правильности

гипотезы. По объективным причинам системно организовать такие условия возможно только в дополнительном образовании.

Рассмотрим особенности использования методов, направленных на формирование у обучающихся исследовательских умений. Известная классификация методов обучения, составленная по критерию степени самостоятельности и творчества в деятельности обучаемых включает: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый метод; исследовательский метод [3]. В дополнительном образовании также, как и в основном, часть предметных знаний, умений и навыков осваиваются обучающимися посредством первых трех методов, однако последние два метода используются в гораздо большем объеме. В общем образовании применение педагогами частично-поискового и исследовательского методов часто ограничено рамками программы, дефицитом времени, трудоемкостью исследовательских методик, отсутствием необходимого оборудования и др. Для дополнительного образования свойственны направленность на освоение обучающимися одной предметной области на протяжении нескольких лет, соответствующие научно-исследовательская подготовка педагогов и материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

Кратко охарактеризуем методическую систему формирования исследовательских умений у обучающихся. Сначала педагог сам демонстрирует все этапы поисковой исследовательской деятельности. Для этого он использует метод проблемного изложения. Этот метод можно рассматривать как пропедевтический метод, вводящий подростка в мир исследовательской деятельности. Далее учитель использует частично-поисковый метод, главная цель которого является постепенное включение подростка в исследовательскую деятельность, выполнение ее отдельных этапов: выявление противоречий в окружающем мире, либо формулировка проблемной задачи, либо определение гипотезы, или нахождение способа решения задачи в ситуации неизвестности. В последствие обучающийся выполняет исследовательскую деятельность самостоятельно, под руководством педагога.

Метод проблемного изложения заключается в том, что учитель ставит проблему, сам ее решает, но при этом показывает путь решения в его подлинных, но доступных учащимся противоречиях, вскрывает ходы мысли при движении по пути решения. Назначение этого метода в том, что учитель показывает образцы научного познания, научного решения проблем, эмбриологию знания, а учащиеся контролируют убедительность этого движения, мысленно следят за его логикой, усваивая этапы решения целостных проблем.

Частично-поисковый метод используется в целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению проблем, поэтому их необходимо предварительно учить выполнению отдельных шагов решения, отдельных этапов исследования, формируя их умения постепенно. В одном случае их учат видению проблем, предлагая ставить вопросы к картине, документу, изложенному содержанию, наблюдаемым явлениям; в другом случае от них требуют построить самостоятельно найденное доказательство; в третьем – сделать выводы из представленных фактов; в четвертом – высказать предположение; в пятом – построить план его проверки и т. д. Другим вариантом этого метода является расчленение сложной задачи на серию доступных подзадач, каждая из которых облегчает приближение к решению основной задачи. Третьим вариантом служит построение эвристической беседы, состоящей из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом на пути к решению проблемы и большинство которых требует от учащихся не только воспроизведения своих знаний, но и осуществления небольшого поиска.

Сущность исследовательского метода следует определить как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Учащиеся решают проблемы, уже решенные обществом, наукой и новые только для школьников. В этом заключается большая обучающая сила таких проблем. Педагог предъявляет ту или иную проблему для самостоятельного исследования, знает ее результаты, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуется проявить в ходе решения. Тем самым построение системы таких проблем позволяет предусматривать деятельность учащихся, постепенно приводящую к формированию исследовательских умений, необходимых черт творческой деятельности.

Такую роль играют исследовательские задания по всем предметам. Формы заданий при исследовательском методе могут быть различны. В общем образовании это могут быть задания, поддающиеся быстрому решению в классе и дома, задания, требующие целого урока, домашнее задание на определенный небольшой срок. В дополнительном образовании большее значение имеют задания, требующие длительного времени для своего выполнения, по сути это организация учебно-исследовательской проектной деятельности обучающихся. Выполнение нескольких таких проектов в течение всех лет обучения достаточно для того, чтобы учащиеся овладели исследовательскими умениями (умение видеть проблемы; умение задавать вопросы; умение выработать гипотезы; умение давать определение понятиям; умение классифицировать; умение наблюдать; умение проводить эксперименты; умение делать выводы и умозаключения; умение структурировать материал; умение доказывать и защищать свои идеи) [2].

Исследовательские умения обучающихся реализуются на этапах проектной учебно-исследовательской деятельности: 1. Наблюдение и изучение фактов и явлений. 2. Выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблем). 3. Выдвижение гипотез. 4. Построение плана исследования. 5. Осуществление плана, состоящего в выяснении связей изучаемого с другими явлениями. 6. Формулирование решения, объяснения. 7. Проверка решения. 8. Практические выводы о возможном и необходимом применении полученных знаний [1].

Для того, чтобы исследовательский метод выполнил свои функции полноценно, недостаточно применять проблемные задачи, пусть часто, но бессистемно. Совокупность таких задач должна представлять систему, отвечающую ряду показателей. Во-первых, должны систематически ставиться задачи, охватывающие основные типы проблем, свойственных данной предметной области. Во-вторых, должны решаться задачи по освоению основных, доступных обучающимся, методов данной науки и общих методов научного познания, в которых должны найти отражение все основные процедуры творческой деятельности. В-третьих, все задачи должны постепенно усложняться, необходимо определить последовательность задач и их типов для данного возраста детей, повторяемость, чередование ступеней сложности и т. д. Сложность проблемных задач определяется числом соотносимых данных в условии, числом звеньев хода решения, числом выводов в самом решении. Зная эти критерии, и учитывая свой опыт применения проблемных задач, педагог может самостоятельно выстроить последовательность применения подобранных им задач. При этом большой помощью педагогам являются разработанные специалистами методические системы формирования исследовательских умений у детей разных возрастов на материалах различных предметов. Даже в том случае, если учителю будет предоставлена такая совокупность заданий в определенной системе, он все равно должен будет ее использовать творчески, в зависимости от уровня класса, отдельных учеников, – выборочно, в разном сочетании, с различной степенью дифференциации. Кроме того, учитель призван контролировать ход работы учащихся, направлять ее в случае

отклонения их от правильного пути, проверять итоги работы и организовывать их обсуждение.

Закономерности обучения – организация постепенного возрастания сложности выполняемых учащимися заданий, различные возможности учащихся в зависимости от уровня их развития, от ступени обучения – не допускают применения исследовательского метода с самого начала в его развитой, завершенной для школы форме, т. е. в виде проблем, проблемных познавательных и практических задач, предполагающих целостное прохождение всех этапов их решения. Полноценная реализация всех психолого-педагогических условий формирования исследовательских умений у старшеклассников возможна только в системе дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исследовательская и проектная деятельность учащихся по биологии: методическое пособие / Е. В. Тяглова. - 2-е изд., стер. – Москва: Планета, 2010. – 254 с.
2. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / Под ред. А.В. Леонтовича. – Москва: ВАКО, 2014. – 160 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.

© Шеин М.Ю., 2017

УДК 373.3.015.324

М.О. Юшкова, студент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа
Е.В. Гурова, канд. пед. наук, доцент
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В федеральном государственном образовательном стандарте формулируется основная цель начальной школы – формирование у детей младшего школьного возраста самостоятельности в учебной деятельности, которая должна базироваться на устойчивом познавательном интересе, духовно-нравственному воспитанию, укреплению физического и духовного состояния здоровья учащихся [7].

Субъектная позиция младшего школьника – это целостная, личностная характеристика субъекта занимающего активную жизненную позицию, базирующаяся на внутренних побуждениях.

Понятие субъектной позиции младшего школьника представляется как интегративная личностная структура, объединенная с ценностно-смысловым, мотивационным, регуляционно-волевым, деятельностным и рефлексивным компонентами и характеризуются потребностью учащегося восприниматься как субъект активного учебно-познавательного процесса и самообучения.

Так, ценностно-смысловой компонент у субъекта характеризуется эмоционально-ценностным отношением школьника к субъектной позиции и выражается в желании к самосовершенствованию. К мотивационному компоненту относится устойчивое положительное отношение ученика к различным процессам учебной деятельности, с постоянным внутренним побуждением к учебе. Деятельностный компонент субъектной позиции отличается активным участием ученика во всех этапах учебной деятельности (целеполагание, планирование, постановка проблемы, поиск способов ее решения, проверка гипотезы, оценка результатов своих действий), сознательным осуществлением учащимся саморазвития и самовоспитания. Регуляционно-волевой компонент выражается способностью ученика проявлять волевую саморегуляцию

(упорное достижение цели и преодоление препятствия). Рефлексивный компонент субъектной позиции характеризуется умением школьника адекватно и аргументировано оценивать себя.

А.А. Люблинская [3] полагает, что становление субъектной позиции берет свое начало в детском возрасте, это диктует необходимость создания учителями начальных классов оптимальных условий для формирования основ мировоззрения у школьников и их адекватного отношения к миру и самим себе.

Исходя из этого можно выделить важнейшие педагогические условия при формировании субъектной позиции детей младшего школьного возраста:

1) в урочное и внеурочное время педагог конструирует ситуации, позволяющие учащимся проявлять собственный субъектный опыт во время обучения и познания, в проектировании и реализации собственной деятельности, при взаимодействии с одноклассниками, в проведении рефлексии и самооценки, в наработке методов творческого и активного взаимодействия с миром, при корректировании приемов взаимодействия и оценке результатов своих действий;

2) начальный этап обучения основывается на альтернативной системе безотметочного контроля и оценки результатов деятельности школьников младших классов, так как она стимулирует понимание учащимися приемов и способов действий, анализирование детьми собственных результатов с возможным последующим их корректированием;

3) повышение педагогом уровня развития волевой и интеллектуальной сфер учащегося младшего школьного возраста, предоставляющие возможность для развития социальной адаптации, рефлексии, волевой саморегуляции, то есть таких свойств личности, без которых не возможно формирование субъектной позиции;

4) психолого-педагогическое сопровождение учащегося проходящего индивидуальный образовательный маршрут, предполагающее сотрудничество школьника и педагога при построении индивидуального образовательного пути, который позволяет ребенку достичь успеха в разных областях деятельности; создание условий для развития навыка взаимодействия во время прохождения школьником особой индивидуальной программы, направленной на развитие у него способности выстраивать взаимодействия, находить необходимую информацию, выбирать конструктивные решения конфликтов, помогать одноклассникам;

5) поощрение педагогом внутренней мотивации на саморазвитие учащихся начальных классов, так как для становления субъектной позиции не достаточно только создания условий, обязательно наличие желания и нацеленности самого индивида;

6) формирование субъектной позиции – процесс длительный в котором начальная школа является периодом развития важных психологических основ личности (креативность мышления, самостоятельность в выработке плана действий, социальной адаптации, умение анализировать окружающую действительность).

Таким образом, становление субъектной позиции младших школьников является приоритетным вопросом современной педагогики. Субъектная позиция младшего школьника проявляется в единстве с ценностно-смысловым, мотивационным, деятельностным, регуляционно-волевым и рефлексивным компонентами. Характеризуется стремлением учащегося стать истинным субъектом активного учебно-познавательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко, Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография [Текст] / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова. - Волгоград, 2015. - 131 с.

2. Вьюнова, Н.И. Развитие субъектной позиции младшего школьника [Текст] / Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова. - Самара, 2014. - 100 с.

3. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника [Текст] / А.А. Люблинская. - М.: Просвещение, 2012. - 224 с.

4. Мацкайлова, О.А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: автореф. дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / О.А. Мацкайлова. - Волгоград, 2015. - 28 с.

5. Мuryсин, Л.Н. Развитие субъектности школьника в условиях гуманизованного педагогического пространства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / Л.Н. Мuryсин. - Казань, 2013. - 24 с.

6. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. - 2012. - №1. - С. 4-19.

7. ФГОС в начальной школе [Электронный ресурс]. -Режим доступа. -<http://educalider.ru/fgos-v-nachalnoj-shkole/>

© Гурова Е.В., Юшкова М.О., 2017

УДК 372

Я.И. Ягудина, студент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Л.Ф. Фатихова, канд. пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

РАЗРАБОТКА АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье проведен анализ специфики разработки адаптированной образовательной программы для ребёнка с расстройством аутистического спектра в дошкольной организации. Рассмотрены основные признаки расстройства аутистического спектра. Проанализирована цель создания адаптированной образовательной программы для ребёнка с расстройством аутистического спектра в дошкольной организации.

В настоящее время в соответствии с Законом об образовании особое внимание уделяется реализации прав детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья на образование [1, ст. 79]. Особую остроту, вследствие увеличения соотношения числа детей с расстройством аутистического спектра (РАС) по сравнению с прошлыми годами, во всем мире приобретает проблема расстройств аутистического спектра.

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу расстройств, которые характеризуются врожденными нарушениями социальных взаимодействий. Как справедливо отмечает О.С. Никольская тема расстройств аутистического спектра «начинает активно привлекать внимание специалистов в нашей стране примерно с конца 60-х годов» [3, с. 14].

Следует согласиться с мнением Л.Н. Карацук, М.И. Разживиной, которые считают, что «на настоящий момент в психологии нет точного понимания специфики данного психического состояния. Существует множество теорий о генезисе РАС» [2, с. 31].

Проблема сопровождения детей с детским аутизмом в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода. Адаптированной образовательной программой для ребенка с расстройством аутистического спектра в дошкольной организации является учебно-методическая документация, которая определяет рекомендуемые федеральными государственными образовательными стандартами объем, а также содержание образовательной работы, запланированные

результаты освоения образовательной программы, приблизительные условия обучения в дошкольном возрасте.

При разработке адаптированной образовательной программы (АОП) для ребёнка с РАС в дошкольной организации, необходимо учитывать, что признаки РАС - избирательны и не определяют основную специфику аномального развития. На первый взгляд, симптоматика РАС очень похожа на количество признаков, которые присущи аутизму раннего детства. Но, как правило, РАС у детей дошкольного возраста проявляется одним или двумя, так называемыми аутоподобными чертами - те же проблемы с взаимодействием с внешним миром, изоляция, определенная социальная дезодорация, нежелание играть со сверстниками, нежелание общаться со взрослыми, ограниченность интереса и склонность к стереотипии (повторяющимся действиям, схемам), различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, неадекватные реакции при общении, произвольные или непроизвольные крики, эмоциональная возбудимость.

Одним из главных признаков РАС являются: нарушение речевого развития, трудность формирования поведения, нарушение коммуникативных способностей, ограниченность интереса и склонность к стереотипии (повторяющимся действиям, схемам), различные страхи и сопротивление изменениям в окружающей обстановке, неадекватные реакции при общении и т.д.

При проектировании АОП для ребёнка с расстройством аутистического спектра в дошкольной организации следует принимать во внимание, что для психического развития при расстройстве аутистического спектра характерна неравномерность. В частности, могут наблюдаться повышенные способности в отдельных областях (музыка, математика, живопись) могут сочетаться с достаточно глубоким нарушением обычных жизненных умений и навыков.

АОП для особенного ребёнка в дошкольной организации должна определять содержание и организацию образовательной деятельности в дошкольном учреждении, обеспечивать построение целостного педагогического процесса, общую стратегию и конкретные шаги педагогов и родителей в организации поддержки ребенка с РАС в освоении АОП ДО, развитии, социальной адаптации и интеграции в социум.

В процессе разработки адаптированной образовательной программой для ребенка с расстройствами аутистического спектра в дошкольной организации необходимо также принимать во внимание, что содержание АОП должно осуществлять обеспечение развития личности дошкольника, мотивации и способностей детей дошкольного возраста в следующих образовательных областях социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Проектировка АОП для детей дошкольного возраста с РАС должна выполняться с учетом ФГОС дошкольного образования, особенностей образовательного учреждения, региона и муниципалитета, образовательных потребностей и запросов воспитанников.

Программа для ребёнка с РАС в дошкольной организации должна создаваться с целью социализации, обучения, воспитания ребенка дошкольного возраста. В качестве коррекционных задач адаптированной образовательной программы для ребёнка с РАС в дошкольной организации можно отметить: создание ребенку возможности для осуществления содержательной деятельности в условиях, оптимальных для его всестороннего и своевременного психического развития; обеспечение охраны и укрепления здоровья ребенка; коррекция (исправление или ослабление) негативных тенденций развития; стимулирование и обогащение развития во всех видах детской деятельности; профилактика вторичных отклонений в развитии и трудностей в обучении на начальном этапе. Единство данных задач предопределяет направления

работы, которая позволяет обеспечить эффективность коррекционно – развивающего воспитания и обучения.

При разработке адаптированной образовательной программы для ребенка с РАС в ДО целесообразно не предусматривать жесткого регламентирования образовательного процесса и календарного планирования образовательной деятельности, оставляя педагогам организации пространство для осуществления гибкого планирования их деятельности, исходя из особенностей реализуемой основной образовательной программы, условий образовательной деятельности, потребностей, возможностей и готовности, интересов и инициатив детей дошкольного возраста с РАС и их семей, педагогов, а также других сотрудников.

Планирование работы во всех пяти образовательных областях (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие) при разработке адаптированной образовательной программы для ребёнка с расстройством аутистического спектра в дошкольной организации должно учитывать особенности речевого и общего развития детей.

Таким образом, дети с РАС могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, разработке эффективной адаптированной образовательной программы, учитывающей их особые образовательные потребности, заданных характером нарушения их развития. Комплексность педагогического воздействия при разработке данной образовательной программы должна быть направлена на обеспечение всестороннего гармоничного развития детей дошкольного возраста с РАС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017 № 216-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. – 2017. – 31 июля. – № 31 (часть I), ст. 4765.
2. Карашук, Л.Н., Разживина, М.И. Проблема аутизма в современном мире [Текст] / Л.Н. Карашук, М.И. Разживина/ Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2014. – №1. – С. 29-35.
3. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России [Текст] / О.С. Никольская // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 14-22.

© Ягудина Я.И., 2017

УДК – 008(1-6)

Ahmad Jameel, *student of
BSPU n.a M.Akmulla*

F.A. Khusnutdinova, *candidate of philosophical sciences,
assistant Professor of BSPU n.a. M.Akmulla*

CULTURE OF PUNJAB PAKISTAN

There are four provinces in Pakistan: Balochistan, Khyber Pakhtunkhwa, Sindh, and Punjab. More than 56% of the Pakistani population resides in the province Punjab. This Province is highly industrialized and its sophisticated irrigation systems contribute to a healthy agriculture sector. The capital of Punjab is Lahore Pakistan's second largest city.

Religion in Punjab - There are different religions in Punjab but most of Punjabis are Muslim. Islam is an Arabic word which means peace, purity, acceptance and commitment. As a religion, Islam calls for complete acceptance of and submission to the teachings and guidance of God. A Muslim is one who freely and willingly accepts the supreme power of God and strives to organize his life in total accord with the teachings of God. He also works

for building social institutions which reflect the guidance of God. All Muslims profess acceptance of God as the One and Only God and Mohammad as the messenger of God. Muslims believe that angels are spiritual beings who carry out the will of God. Muslims also have an understanding of destiny as an essential belief. In Islam, there are five pillars considered obligatory for all Muslims. The five pillars of faith and practice are: (1) The Shahada (Witness), (2) The Salat (Prayer), (3) The Zakat (Alms), (4) The Sawm (Fasting), (5) The Hajj (Pilgrimage).

Punjabi Culture is one of the oldest in world history .Some of the main areas of the Punjabi culture include: Punjabi cuisine, philosophy, poetry, artistry, music, architecture, traditions and values and history. Some cities of Punjab have more importance for Sikh community from India. The spiritual founder of Sikh religion was born in Nankana Sahib, a district of Punjab so Sikh from different parts of world come and visits Punjab. Jahngir tomb and Badshahi Mosque in Lahore are the important places of Pakistan. Multan,Sialkot,Faisalabad,Gujranwala are the famous cities of Punjab.

People of Punjab - Punjabi people are very warm hearted , fun loving and very kind people. Punjabis are heterogeneous group comprising of different tribes, clans, communities and are known to celebrate each and every tradition of their culture. People of Punjab have strong beliefs on saint of repute, black magic, and other superstitions, however recently due to increase of literacy, people have become somewhat rational . Punjabis also believe in cast system but as now people are getting educated, the differences are getting blurred. Some popular casts of Punjabi's are; Jats, Maliks, Mughals, Arains, Gujjars, Awans, Rajputs, , Niazis, Legharis, Khosas, Mirani, Qureshis, and Syeds.In villages' people usually live in small communities (biradaris), however they live in peace and harmony with each other. They actively take part in the happiness/grieve of each other and give a great deal of respect to their culture, norms and run their lives according to their set traditions. Punjabi people are famous for their hospitality and loving nature.

Dresses - Costumes of Punjab are an indication of the bright and vibrant culture and lifestyle of the people. In most of the villages of Punjab men wear Pagri(turban), dhoti/lacha, kurta, khusa. Women wear gharara, or choridar pajama or colorful shalwar kameez(kind of trouser shirt), paranda,(for hair) choli/duppata,shawl ,(head cover) khusa, kola puri chappal or tillay wali jutti (kind of shoes). Where as in urban areas of Punjab men and women follow latest trends and fashion, generally they wear different styles of shalwar kameez.

Punjabi foods - The extensive cuisine of Punjab can be vegetarian and non-vegetarian. One commonality between all Punjabi dishes is the liberal usage of ghee or clarified butter spices and Punjabis are fond of sweet-meats also. Most Punjabi food is eaten with either rice or roti(bread). There are some dishes that are exclusive to Punjab such as Mah Di Dal (Lentil), Paratha(bread with Butter), Makai ki rotti(Breda made of corn flour) Saag palak(spinach) , and in cities Choley, Haleem, Baryani(spicy rice) and other spicy dishes are popular. In beverages, tea with tea is consumed in all seasons and as a custom most of Punjabis serve tea to their guests. Punjabis are also fond of Zarda(Sweet rice), Gulab-Jamuns, Kheer, Jalaibi,Samosa, Pakorey etc. During summers people drink yogurt, doodh-soda, aloo bokharey ka sharbat, lemonade etc. These cuisines have become world-wide delicacies with large scale representation.

Sports - Punjabi people have fanatical interest in sports. Punjabi's are fond of kabaddi, and wrestling, which is also popular in other parts of Pakistan and it's also played on national level. Other games being played in Punjab region include Gilli-Danda, Khoo-Khoo, Yassu-Panju, Pitho-Garam, Ludo, Chuppan-Chupai, Baraf-Panni, Kanchy and some major sports include cricket, boxing, horse-racing, hockey and football. National Horse and Cattle Show at Lahore is the biggest festival where sports, exhibitions, and livestock competitions are held.

Cultural Festivals - There are numerous festivals which are celebrated by Punjabi people including some religious festivals such as Eid-ul-Fitar, Eid-ul -Azha ,Eid-Milad-Un-Nabi, devotional fairs, which are held at the shrines of sufi saints and Melas (exhibitions). The Provincial capital Lahore is widely popular for its entertaining events and activities. People of Lahore are famous all over the country for their celebrations particularly for Basant festival (kite flying) in the spring season. Other festivals celebrated in Punjab region include Baisakhi, Teej, Kanak Katai etc. Some of the festivals followed in Punjab have no foundation in Islam. However, the Punjabi culture has adopted those ceremonies and traditions from Hindu culture.

Dance and Music - Bhangra is most commonly known Punjabi music genre and dance style. Punjabis passionately love folk songs/music, Qawali and Punjabi music is recognized throughout the world. The Tabla, Dhol(Drums)Dholki, Chimta, Flute and Sitar(musical instruments) are all common instruments of this delightful culture. Punjabi dance is based around happiness, energy and enthusiasm. Different forms of dance in Punjab are: Luddi, Dhamal, Kikli, Gatka, Bhangra, Giddha and Dandiya. Punjabi dances have been embraced by the American culture and others alike and now they are one of the most appreciated art forms.

Birth Rituals - Punjabis celebrate birth of their child with great enthusiasm. Grandfather or grandmother or some respected elder member from the family puts honey with their index finger in child's mouth called Ghutii. Sweets are distributed among friends and relatives and people bring gifts for the child and parents. Generally on 7th day child's head is shaven and Aqiqa ceremony is held, also sheep/goat is slaughtered.

Punjabi Weddings – Punjabi weddings are based on traditions and are conducted with strong reflection of the Punjabi culture followed by several pre-wedding customs and rituals (dholki, mayun, ubtan etc.) Punjabi weddings are very loud, energetic, full of music, colors, fancy-dresses, food and dancing. Punjabi weddings have many customs and ceremonies that have evolved since traditional times. In cities the wedding are celebrated following a blend of modern and traditional customs and the ceremony generally lasts for 3 days, Mehndi, Barat (Nikkah+Ruksati) and Walima(Feast). People invite their all relatives in weddings. Friends and relatives give gifts and money to Groom and Bride.

Funeral Rituals - At funerals after namaz-e-janaza it is customary to offer lunch to people who came for condolence. On 3rd day of the funeral, Qul is held and every following thursday the Quran is recited (jumah-e-raat) followed by prayers for deceased and after 40 days the chaliswaan is held. After which the funeral is over. Some families observe anniversaries yearly (barsi). There is no formal dress code for Punjabi funerals however people mostly wear shalwar kameez and casual clothing is observed. In some families men and women wear black shalwar-kameez and rigorous crying and screaming is a common occurrence at such funerals.

Literature - Punjab is very rich with literature and Sufis adds more in its literature. Punjabi poetry is renowned for its extremely deep meaning, beautiful and hopeful use of words. The large number of Punjabi poetry is being translated throughout the world into many languages. Some famous poets of Punjabi are Sultan Bahu, Mia Mohammad Baksh, Baba Farid, Shah Hussain, Anwar Masood etc. Waris Shah, whose contribution to Punjabi literature is best-known for his seminal work in Heer Ranjha, known as Shakespeare of Punjabi language. Bulleh Shah was a Punjabi Sufi poet, a humanist and a philosopher. The verse from Bulleh Shah primarily employed is called the Kafi, a style of Punjabi. Some other popular folk tales of Punjab include Sassi-Punnu, Sohni Mahiwal etc. that are passing through generations.

Arts and Crafts - Punjab is the major manufacturing industry in Pakistan's economy and here each art enjoys a place of its own. The main crafts created in the highlands and other rural areas of Punjab are basketry, pottery, which are famous for their modern and traditional

designs all over the world and are included in the best formations of Punjabis. bone work, textile, cloth woven on handlooms with stunning prints is embroidered in the rural-areas and the weavers produce colorful cloths like cotton, silk etc. embroidery, weaving, carpets, stone craft, jewelry, metal work along with truck art and other wood works. The craft of Punjab is its fundamental soul and its craft create its entity. Furniture and sports equipments of Punjab are also very famous in the world especially football of Sialkot.

BIBLIOGRAFY

1. Adeeb, Younus. 1990. Mera Shehar Lahore. Lahore: Atish Fashan Publications.
2. Laal, Kunahya. 1977. Tarikh-e-Lahore. Lahore: Majlis Taraqi-e-Adab.
3. Lahori, Tahir. 1994. Sohna Shehar Lahore. Lahore: Sang-e-Meel Publications.
4. Rehmani, Dr. Anjam. 1998. Punjab- Tamadani-o-Muasharti Jaiza. Lahore: Zahid Bashir Printers.
5. <http://www.cs.cuw.edu/csc/csc175/project/hrpsingh/RELIGIONSINPUNJAB.HTML>
6. historypak.com/punjabi-culture/

© Khusnutdinova F. A., Ahmad Jalil., 2017

И. Чжан,

*Северо-восточный педагогический
университет, г. Чанчунь*

Г.Ш. Харунова,

БГПУ им. М. Акмуллы, г.Уфа

HOW TO CULTIVATE THE ABILITY OF PUPIL'S REFLECTION IN ENGLISH CLASS

In the process of education and teaching, students' reflection on the learning content is essential. The 21st century students not only need to acquire effective cognitive methods, but also need to effectively recognize and control their own cognitive processes. Therefore, only when our students learn to reflect can they better penetrate into the students' learning process. By constantly understanding their own learning process and characteristics, students constantly improve their strategies and methods in the learning process to further improve the learning efficiency, our teaching efficiency can be continuously improved [1].

Reflective learning is sufficient for the guidance of metacognitive theory. It is the most appropriate choice of learning for students to be able to achieve their goals. They are good at detecting situations where they reach their goals and, if necessary, taking remedial measures [2]. They are good at summing up their successful experiences and failures in achieving their goals Even adjust your own learning methods.

In this article, we will discuss how to cultivate the ability of students' reflection in Chinese and Russian primary school's English class.

Here are some methods to cultivate the ability of students' reflection from China.

1. Enhance students' sense of reflection [3].

A. Intensify the Reflective Consciousness of Students in Preparatory Exercises

Let students develop self-learning self-learning skills and self-study habits before the class to learn to extract information, refine problems, solve problems, let students learn to learn, learn to reflect, learn to innovate. In the classroom teaching to implement the teaching strategy after the first school, which requires students to learn a certain content, in addition to answering the corresponding self-study questions, but also requires students to write their own problems can not read the pre-class, class teacher and other students report, teachers according to the specific situation to comment. Students review the content of teaching

material after review, enhance the desire for knowledge, improve the ability of independent study.

B. Intensify the Reflective Consciousness of Students in Learners' Teaching

When a person concentrates on listening to others about what they want to know, every nerve in his body, every nerve in his body, gathers in this matter, his thinking is unprecedentedly active, and it is easy to be different. Have questioned the point of view, and have a strong desire to express their point of view [4].

C. Reinforcing Students' Reflective Consciousness in Class Review

Teachers should pay attention to cultivating students to dare to question the authority of the point of view, the courage to tell others their own views [5]. After class, give students a certain amount of time, let them express their views, and fully publish their comments on English events, English characters, so as to develop students' awareness of inquiry and innovation. After finishing a unit, you can also use the class time to guide students challenge the authoritative point of view to carry out the ring competition activities, such as the cell phone information or grammar issues and so on. Let students get the relevant information through the Internet, books, magazines and other means, freely express their opinions during the contest of ring games, and exercise the students' sense of reflection during the discussion.

2. Fill in "self-evaluation of English learning table" [6].

The training of reflective ability needs the guidance of the teacher, but the student is the main body of study, which plays a major role in the learning activities. Students can only incorporate what they have learned into their own knowledge system through their own reflection. Therefore, students' self-reflection plays a key role in the development of reflective learning ability. Students are required to faithfully record their own learning experience based on the content of their reflections in the form and the actual situation of their own study.

Before the end of each class, students recollect the content of this lesson, a brief summary, the teacher based on the students described with graphic structure for guidance summary, often from the following points set off [7]:

What did I learn in this lesson?

I feel the foreign culture?

What else do you not understand?

How do I get to know the question?

My advice to the teacher is...

This allows students to take the initiative to examine the self-English language cognitive structure and language learning ability, to clarify the task of further learning, learning plans to make up for the weak links, self-management, self-education learning strategies, and then develop learning habits.: Reflection - Check - Planning - Remedy - Reconsideration.

3. Create a reflective situation for students

Good cognitive situations can cause a positive psychological reaction. In the process of English teaching, we should pay attention to the space for students to construct the problem in the situation. According to the situation teaching theory, the characteristics of English subjects and the cognitive rules of primary school students learning English, according to the purpose and content of teaching, using appropriate teaching methods and means, and strive to create a certain teaching situation, to provide students with related subjects or examples to promote Students left and right brain activities together to stimulate learning interest and emotion, optimize the cognitive process, develop innovative ability.

In Russia, a modern lesson in the conditions of the FES (Federal Educational Standard) opens up a great opportunity for the child to live the happiness of life at all levels. It is very important to understand that everything done in the lesson on the organization of reflexive activity is a preparation for the development of very important qualities of a modern person: independence, enterprise and competitiveness.

A modern lesson in accordance with the FES assumes a reflection at any stage of the lesson. Reflection can be carried out based not only on the lesson, but also on other time periods: the study of the topic, the study quarter, and the year [8].

In modern pedagogy, reflection is a self-analysis of activity and its results. The teacher's task is to create such conditions for the pupil that he wants to talk about the lesson or his activity. Reflexion helps students: articulate the results, redefine the goals of further work, adjust their educational path.

The training of reflection can be conditionally divided into the following stages:

The first stage is the analysis of the mood, - the analysis of the successes.

The second stage is analysis of the work of classmates.

The third stage is the analysis of the work of the group, both its own and others.

An analysis of the teaching of English in elementary school makes it possible to say that the reflection is not actively used by the teacher and students at the lesson of a foreign language. Most often, the knowledge is consolidated or generalized. And the mastering of the material occurs when reflection is turned on [9].

Reflexive approach helps students remember, identify and understand the main components of the activity - its meaning, types, ways, problems, solutions, the results obtained, and then set a goal for further work. The organization of students' awareness of their own activities has two main types: current reflection, carried out during the educational process and the final reflection, completing the logically and thematically closed period of activity [10].

Current reflection can be divided into three types:

1) reflection of activity

2) the reflection of the content of the educational material

3) reflection aimed at revealing the mood and emotional state of students.

To develop the reflection of activity, the student must reflect, comprehend what he himself understood, learned and transmit it in a condensed form, highlighting the main. To implement this type of reflection, you can use the "I did!"

I read the text

I retold the text

I ask and answered the questions

The second type of reflection is used to find out how the students realized the content of the studied. At the end of the lesson it is important to sum up the results, attracting students to the introspection, during which they say what they learned, what skills they showed. To do this, you use an unfinished sentence,

I believe that the lesson was useful for me because ...

I think I did

The reflexion of mood and emotional state is carried out at the beginning of the lesson, and also at the end.

Students receive cards with the image of three persons: cheerful, neutral and sad. They are invited to choose a card that matches their mood: "Choose the drawing that reflects your spirits".

By introducing the method of cultivating pupils' self-reflective ability in China and Russia, we can find that Russia pays more attention to students' emotional experience. After the end of a class, to guide students to self-reflection, first of all concerned about the emotional feelings of students after class, and then is the content of knowledge. In China, students are more concerned about the mastery of knowledge, ignoring the emotional experience of students. The differences between the two countries in cultivating students' ability of reflection are slightly different, but their purposes and functions are similar.

Characteristics of Reflective English Learning: Cooperation, Inquiry, and Innovation.

Cooperative means that learners' learning behaviors and objects are not isolated. Introspection itself has the object, and the object of the object also includes the object of cooperation with people, the lack of reflection and cooperation as an object is an ineffective behavior. In addition, the learning process itself is a collaborative process. Inquiry is the learner in the learning process to explore the learning context of the uncertainties, to reconstruct their own understanding. Because the process of reflection is to ask learners to constantly find the problem, explore the problem and solve the problem. Innovativeness means that learner learning is based on critical thinking. There is criticism of innovation. The essence of reflection is critical thinking, which enables people to think more deeply about issues, develop their thinking, emerge with enlightenment and inspiration, and easily generate new insights and new ideas.

REFERENCES

1. Ellis R. Instructed Second Language Acquisition [J]. Basil Blackwell. (1990)
2. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition [M]. Shanghai Foreign Language
3. Gregory J., Cizek. Learning, Achievement, and Assessment: Construct at a Crossroads[C]. Gary D., Phye. Handbook of Classroom Assessment [M]. Academic Press, 1977
4. Prabhu N. S. Second Language Pedagogy [M]. OUP, 1987.
5. Numan D. Communicative Tasks and the Language Curriculum[J]. TESOL Quarterly, 1991(2).
6. Ur. Penny. A Course in Language Teaching: Practice and Theory[M]. Beijing Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
7. Willis J.A. Frame Work for Task-based Learning [M]. Longman, 1996.
8. Standards of the second generation. Federal educational standard of basic general education. - Moscow: Education, 2011.
9. Shchedrovitsky, P.G. Essays on the philosophy of education / P.G. Shchedrovitsky. - M.: PedagogicalCenter"Ex.
10. Bizyaeva, A.A. The psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection / A.A. Bizyaeva. - Pskov, 2004. P.24.

© И. Чжан, Харунова Г.Ш., 2017

Haiyin Pei

*Северо-восточный педагогический
университет, г. Чанчунь*

В.Ф. Бахтиярова, канд. пед. наук,
доцент БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

STUDY OF INTERCULTURAL ADAPTATION PROBLEMS OF CHINESE POSTGRADUATE STUDENTS IN RUSSIA

With the rapid development of science and technology and the acceleration of global economic and political integration, the trend towards the globalization of higher education is already evident. However, higher education among different countries and regions is one of the major features in the globalization of higher education. The data of UNESCO shows that there are nearly 10,000 overseas students studying abroad for higher education at present [1]. In addition, predicting until 2050, this figure will increase to 720000. German scholars Mkehm pointed out in the "Beijing Forum" of the first year of higher education in 2004 that international experience helps to develop student personality, broaden horizons, enrich social knowledge and culture, adapt to unfamiliar situations, and International experience can also

help students improve qualifications, not only to improve their foreign language skills, but also to help improve employability and career in an international setting [2]. However, during the globalization of higher education, some cross-cultural adaptation problems have also emerged. According to an epidemiological survey from the United States, about 20% of international students have problems with cross-cultural stress [3]. Therefore, during the process of intercultural integration, students also face various practical problems while improving and developing their overall quality. All in all, cross-cultural feelings and engagement are more than just mystery and curiosity, but more often than not stress-induced experiences can be a challenging process.

Literature review

1、Intercultural fusion classical theory and development process

In the history of the development of intercultural fusion theory, there are mainly four classic models:

Earliest popular is Lysgaard proposed “U” curve model [4] and Cultural anthropologist Oberg put forward “cultural shock model”. Both models think that students will first go through a “honeymoon period” when entering a new cultural environment. Then, students will encounter all kinds of difficulties and psychological problems, that is, the stage of the crisis. Finally, after going through a trough, foreign students begin to recover and adapt to the new cultural life. For foreign students Lysgaard’s curve mode, the first adaptation to take place is the simplest and most successful. With the living time in 6-12 months, Cross-cultural integration began to encounter obstacles, But this situation will be due to the passage of time lead to increased adaptability. This process of fusion similar to type curve, like the picture as follows:



本文化中典型的生活变化 - 虚线

文化旅行中典型的生活变化 - 波浪线

图 1.0、跨文化融合过程的“U”型曲线

However, “cultural shock model” of Oberg Also showed the same type of fusion process model. However, it overemphasizes the negative psychological barriers that emerge during the integration process. However, there are bound to be many positive psychological changes in the process of intercultural integration [5]. Therefore, the cultural shock model does not fully demonstrate the process of cultural integration. In addition, “culture shock” will cause foreign students’s identity crisis. After foreign students enter a new cultural environment, they begin to lose some of their original identity preferences and characteristics. At the same time, some new personality traits have been formed in order to adapt to the new cultural environment. However, it should be noted that even students are constantly adapting to the new culture, the original deep-rooted institutions of culture can not fundamentally change[6].

Chen Xiangming, a scholar in China, also believes in cross-cultural process, individuals can not completely abandon all their own characteristics and realize the localization of the new environment, so he must creatively integrate the original cultural features with the new cultural features [7]. Alder believes that this sense of crisis in identity is to some extent an incentive for international students to stimulate their adaptation to the new cultural environment.

If the student decides to return to his home country after the study is over, then they will face the problem of returning to their homeland. So Gullahorn developed "U" type curves to "W" type curves in 1963 [8]. However, the U-shaped curve, an intercultural fusion classic theory, was questioned and shocked by many scholars in the century.

The second model considers cross-cultural adaptation as a learning process. International students need to learn the necessary social and cultural skills to integrate into the new environment. Les White believes that the learning process belongs to a linear curve [9]. In the cultural learning model, there are two important operational mechanisms. The first major mechanism is cross-cultural exchange theory. Andersen stressed: "Cross-cultural exchange is a core part of cultural integration"[10]. Another major mechanism is the rational use of social behavior and guidelines. Les White believes that a successful fusion does not and will not learn and apply social behaviors and norms properly.

The third model regards cross-cultural adaptation as a process of learning and self-reconstruction. Bennett believes that intercultural integration is from the edge to the center, from cultural conflict to cultural understanding of the process, that is, from ethnocentrism to national relativism [11].

The fourth model regards cross-cultural adaptation as a dynamic cycle. In the process of psychological factors eventually reach a state of balance [12]. The most important point is the extent to which the individual's inner perception and desire determine the degree of integration. Not all foreign students want to fully integrate into the new environment.

These theories and models all reveal the essence of intercultural fusion adaptation from different perspectives. That is, when individuals are exposed to a culture different from their own culture in terms of life style, code of conduct, relationships and values, the behavioral changes that result from the emotional and cognitive impact are just the different kinds of models that have different emphases. However, these four models do not comprehensively analyze the process and influencing factors of intercultural integration. Some models focus too much on the impact of psychological factors in cross-integration. The behavior of foreign students and coping strategies are ignored by theoretical research.

REFERENCES

1. UNESCO. Global education digest 2006: comparing education statistics across the world. Paris: UNESCO, 2006.
2. Yang Hongjun. Study of international adaptation problems of international students in China[D]. East China Normal University doctor's thesis, 2005.
3. Leong, F. Chou, E. Counseling international students and sojourns In Pedersen, P., Draguns, J, Lonner, W. Trimble.
4. Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: norwegian fulbright grantees visiting the united states. *International Social Bulletin*, 7, 45-51.
5. Adler, P. S. . Culture shock and the cross-cultural learning experience.
6. 萨默瓦. (2003). *文化模式与传播方式*. 北京广播学院出版社.
7. 陈向明. (2004). *旅居者和“外国人” : 留美中国学生跨文化人际交往研究 = Sojourners and "Foreigners" : a study on Chinese students' intercultural interaction*. 教育科学出版社.
8. Gullahorn, J. T., & Gullahorn, J. E. (2010). An extension of the u-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47.

9. Lewthwaite, M. A study of international student's perspective on cross-cultural adaptation[J]. *International Journal of Intercultural Relations*. 1994, 18(3):295.
10. Anderson, L. E. (1994). A new look at an old construct: cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 293–328.
11. Bennett, M. A development approach to training for intercultural sensitivity[J]. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, 10(2).
12. Gudykunst, W and Hammer, M. Strangers and hosts: an uncertainty reduction based theory of intercultural adaptation[M]. Newbury Park: Sage, 1987.

©Бахтиярова В.Ф., Набиулина Н.Г., Pei Haiyin, 2017

Jing Zhang,

Северо-восточный педагогический университет, г. Чанчунь

С.М. Габидуллина,

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Н.Г. Набиуллина, канд. пед. наук, ст. преподаватель

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

LITERATURE REVIEW ABOUT THE APPLICATION OF GAMES IN PRIMARY SCHOOL ENGLISH TEACHING

Abstract: Teaching with games meets the need of children's physiological and psychological development and it can develop their interest. For children, to live is to play. Playing games can cultivate children's various abilities, such as intelligence, cognition, and social communication activities and so on. Game teaching makes students actively participate in classroom learning, by which they will experience the joy of learning, and acquire the sense of success and satisfaction, which is very beneficial to children's lifelong learning. This article explains the meaning of related concepts and a literature review of research on English game teaching method.

Key Words: Literature review, Primary school English, Game teaching method

Introduction Games, a popular important method in English teaching of the primary schools, play a great role in interaction between teachers and students. The game method combining the learners' age characteristics, interests and needs makes it possible for students to play, learn and grow up in the game. Since the game strategy plays such an important role in teaching, it is critically necessary to explore how to make full use of its role. Following are the meaning of related concepts and a literature review of research on English game teaching method.

Research background

Nowadays it has become an indisputable fact that students have to face heavy academic burden. On different occasions and at different times, the leader of the education appealed to relieve students' academic burden, which had little effect. The teaching should be activities which can promote children's physical and intellectual development, but in reality, the heavy burden of academic made some students lose the interest of learning. So we hope the application of game method can make children study English more happier and efficient.

2. The main concepts:

2.1 Game

In primary English teaching, game activity is a kind of behavior process of "entertaining" in the form of various interesting games for the purpose of primary English language learning. In short, the game is a carrier, means or method of primary English teaching.

2.2 English game teaching method

In the process of English teaching, we use the fun and entertaining of the game to teach.

According to the characteristics of the English course, we designed a variety of games to attract students to actively participate in the English learning process.

Correlative research from home and abroad

3.1 Studies abroad

Modern education treated children' education as the basis of the whole education, therefore, many educators consciously study the relations between the game and the teaching, some educators started all kinds of infant school in order to practice their children education. Thus made the modern game teaching theory gradually formed and developed to mature.

In the 20th century, Maria Montessori who was a Italian physician expert of children education. In the history of modern education, she made great contribution to children education and game teaching theory. She founded "children' home", from practice to theory, and formed her own unique game teaching theory. Montessori helped handicapped children achieve the level of development of normal children, mainly through her own made teaching aids. Moreover, her set of teaching aids also widely be used in the education of normal children. This aids included three categories, one for real life training or movement education, another for sensory education, the other for reading, writing, calculating education. The teaching aids had the great value in education, and had the function of the self-education. Montessori achieved an everlasting contribution to children education and game teaching theory after Froebel.

John Dewey, American philosopher and educator, laid the philosophical foundation for the game teaching from his "activity" theory. Dewey attached great importance to the role of children' game in the teaching, he emphasized "learning by doing", "learning from experience", allowing students to use their minds in the active job. Active job is the main means of causing problems, promoting thinking and gaining experience in actual situations. It included games, athletics, construction and so on. All of these gave the children a chance to engage in a variety of activities to mobilize their natural impulse, which is the most suitable for performance of natural inclination, and the easiest way to become the children' favorite things. In this way, students can discuss the problem and solve ably with abundant energy, which made their intelligence fully used and developed.

Due to a number of understanding children psychologist such as Piaget, and educators of children studied hard, game theory had a further development in the contemporary, and finally it was possible to form an educational mode.

Contemporary game teaching not only became the main activities in the form of early childhood education, and penetrated into the elementary school, and became one of the effective mechanism of linking primary school and primary school education. Due to the fierce competition of contemporary society, the focus turned to talent competition. Education is the cradle of talent, many countries attached great importance to education, especially elementary education. How to improve the teaching quality of primary school and solve the problem of convergence of primary school, became an increasingly prominent problem. The introduction of game teaching in primary school teaching was concerned by many countries.

3.2 Studies in China

People attached too much importance to education since the ancient times in China. Some educators discussed children education especially in game. Opinions about early children education appeared many books such as "Book of Rites", "Big Rites", and "Jia Yi's New Book". Mongolian teaching of Song and Ming dynasties also paid more attention to children' interest in learning, and emphasized to teach "happy learning". Cheng Yi said "no interest, will not be willing", Zhu Xi also stressed the importance of "happy teaching". Wang Shouren stated that "to teach the boy, will make the center of joy". In short, in ancient, Chinese people accumulated a lot of valuable experience about children education, which is worth our using for reference.

After the liberation of our country, education rapid development, early childhood education was also thriving. Many early childhood education experts studied the productive research about game teaching, and achieved fruitful results. According to incomplete statistics, the following were the game teaching activities which had summed up, children's songs teaching (such as music, painting, dialog form into the game to teach children to learn nursery rhymes), situational teaching (set vivid game scene for children), simulation game teaching (imitating animals games), sports games (such as balls, jump rope, building blocks and so on), the rules of the game teaching (ask children the rules of the game in game teaching to determine or develop their moral standards). All in all, according to different teaching goal, teaching contents and teaching equipment, we can design and make use of different game teaching form, which provided abundant perceptual materials about summary of the game teaching mode.

In the contemporary, Chen Heqin was the most representative educator who made the outstanding contribution to Chinese children's education and even the game teaching. Mr.Chen founded the first research center of children's primary school education in Nanjing Gulou. Many games and activities there were very creative. In his view, it is a natural tendency that children loved games, but ordinary people often were naughty for the game. For some teachers and parents opposed to children game in the school, Chen Heqin proposed that the game had the following four values, the first can develop the body, the second can foster noble morality, the third can make brain sharp, the fourth can be the best medicine for rest. Mr.Chen had been concerned about children's game in his educational career as long as sixty years. He accumulated rich material of game in his a large number of practical activities, which formed a unique set of game theory. He expounded that games were beneficial for children's psychological and physiological development. Only games could make children lively, so teachers should make full use of all kinds of game materials and give them enough chances to practice according to their age. Chen Heqin played an important guiding role in the formation and development of game teaching theory.

Conclusion

From modern age to the contemporary, game teaching theory has been improved little by little. Many philosophers, education experts inspired children to play games in the process of learning. They stated that games should be appeared with learning. Now, more and more people abroad and at home realized the importance and the urgency of game teaching in the primary school.

REFERENCES

1. Brown H Douglas. Understanding Research in Second Language Learning [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 2012.
2. Cameron, L. Teaching Languages to Young Learners [M]. Cambridge: Cambridge University Press. 2011.
3. Cesar Klauer. Teaching with the Brain in Mind [M]. New York: Longman. 2009.
4. Deesri, Angkana. Teaching and Learning in the Language Classroom [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. 2013.
5. Jack C. Richards and Charles Lockhart. Reflective Teaching in Second Language Classroom [M]. Cambridge: Cambridge University Press. 2011.
6. 曹中平. 儿童游戏论[M]. 宁夏: 宁夏人民出版社, 2010.
7. 冯季林. 教学的游戏性研究[D].长沙: 湖南师范大学博士学位论文, 2012.
8. 冯增俊. 当代小学课程发展[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2012.
9. 李鸣. 小学英语儿歌和游戏课程设置的构想与实践[J]. 成都教育学院学报, 2010(06): 59-60.

© Zhang Jing, Набиулина Н.Г., Габидулина С.М., 2017

Sun Hui, *Northeast Normal University, China*
Lira R. Saitova is *PhD, Associate Professor*
BSPU n.a. M. Akmulla, Ufa

ON EXISTENTIALISM AND EDUCATION OF EXISTENTIALISM

With the negative impact brought by the development of science and technology, the alienation effect of capitalism on human beings, especially the catastrophes caused by human beings in the two world wars. When humans are negative and tearful, they also reflect deeply on the relationship between rationality and irrationality, science and humanities and many other conflicts, and pay close attention to the irrational and humanistic existentialism, which is gradually rising. It pays attention to human being's existence, pays attention to real life, and regards it as the starting point of mankind, becomes a major philosophical school of the 20th century. Concerning about the people themselves are also hot topics in the current world education reform. Russian education circles are also paying more and more attention to the students' subjective values and advocating the concept of humanist education. This article attempts to explore the relationship between existentialism and education, so as to find the philosophical origin of some educational ideas.

Existentialism sprouted in the second half of the 19th century. The rise and spread of existentialism are generally considered to have two kinds of background factors: One is the vagueness of traditional philosophy, the other is the social and cultural changes after the industrial revolution, and the reflection of mankind after the spiritual civilization has become scarce. The discussion of human nature in traditional philosophy, both materialism and idealism, illustrates some abstract concepts and lacks substantive meaning in the real life question, and can not make people understand the meaning and value of life from the philosophical exploration. After the industrial revolution in the 18th century, society rapidly changed. In a mechanized, systematic and unified living framework, human beings lost their independence, lost themselves and lost their meaning and value. Existentialism represented the voice of human self-examination in society at that time. After World War II, the spiritual civilization in Europe was severely damaged, accelerating the spread and development of existentialism during the social turmoil in which the new value system was not established. On the pioneers of existentialism, generally considered to be Danish philosopher Kierkegaard and German thinker Nietzsche. Representatives are Germany's Heidegger, Jaspers and Germany's Sartre.

«Existence precedes in essence», a famous quote of Sartre and is described by himself as the first principle of existentialist philosophy. Sartre's «existentialism» said «nothing except what he has created». Existentialism holds that essence precedes existence is not an absolute and universal rule. It applies only to things and does not apply to people. Because people are subjective, people exist before they try to define themselves. It is accidental that a man is thrown into this world for no reason, so the essence of man is not given in advance. Human nature is created by oneself through one's own choice. Therefore, being human is higher than existence. Existentialism holds that man can transcend his own culture and beyond his own culture. The center of existence is man, not truth, principle, law, or wood. If the essence of human beings is regarded as prior to the existence of human beings, then it is contempt and negation of human subjectivity.

Free choice is an existential principle of action. Since existence precedes essence, it requires people to create themselves. Its freedom is manifested in two ways: choice and action. The nature of man is determined by what he or she chooses to do, and man can recognize freedom only through the action of his choice. Existentialists emphasize freedom and choice, does not mean that the existentialists completely deny the objective world beyond man, but emphasize the existence of the individual is the basis for the existence of the

objective world. Existentialists also believe that man must be responsible for his own subjectivity and freedom of choice. He must make a choice between good and evil, true and false, and only if he experiences anxiety, distress or even fear and despair, can human beings truly realize their existence and responsibility.

Many existentialists consider their philosophy to be crisis philosophy, as a crisis philosophy that determines its strong pessimism. Kierkegaard thinks man is a lonely individual, and his existence can be attributed to such irrational psychological states as worry, fear and depression. Their anti-rational features make them feel the incompetence of human reason. Heidegger believes that life is a tragedy. Individuals can feel their existence only when they are in a state of fear, worry and death. On the other hand, it is precisely because one sees that the final destination is death, so one must cherish the value of one's short existence and strive to be a free one. The libertarian understood by existentialists is neither a citizen of the nation nor a religious believer or a teacher's pupil or a son of a father, but an absolute freed person and a man who is responsible only for his own choice.

Existentialist philosophy does not put forward a systematic theory of education, but its thought represents the modern humanism, which has a great impact on educational thought.

According to existentialist views, education should aim at the self-fulfillment of individuals. Education should make a person aware of their own existence, forming a unique way of life different from others. Therefore, education should safeguard individual freedom, help individuals to make their own choices and be responsible for their own choices. In addition, education does not bear any responsibility to the public, the community and even the society.

Traditional education from the perspective of existentialism, past education does not care about the existence of people, but focus on people's lives irrelevant things. It focuses on the rational development of human beings, focusing on abstract concepts, focusing on the science and the objectivity of science, and eliminating the subjectivity of human beings. Existentialism believes that the best result of education is to enable students to develop a correct attitude toward life, the most important of which is to cultivate their sincerity, choice and sense of responsibility.

Existentialism emphasizes individual subjectivity, individual choice and responsibility, does not mean completely negate the role of teachers, but teachers do something, do not do something. To be certain, the teacher should respect the subjectivity of the student, treat the student as a person rather than a thing, and at the same time safeguard his subjectivity and make himself act as a free man. Those who are not for it means that teachers can not be the source or carrier of the knowledge and morality of the students, nor can they be their supervisors.

Teachers should not only avoid personal despots in the classroom, but also oppose the impersonal intellectual dictatorship that Babel said. In the process of teaching, the teacher is not imparting knowledge to students, but to provide knowledge to students, which can not include any mandatory components. Teachers should pay full attention to students' emotions, creativity and the significance of knowledge to students' life. Teachers are also unable to teach ethics and have no rights to dominate students, neither to force students to obey the discipline set by schools or teachers, nor to impose their own values and moral standards on students. What teachers need to do is tell students only what they believe in and why. In short, the role teachers play for students should be «productive" rather than "duplicative». Students are not copied into the same type according to the same pattern.

In addition, teachers should respect the subjectivity of students, but also to maintain their subjectivity. He should sincerely teach, should have their own teaching purposes. Neither obey the requirements of principals or educational administrations nor surrender to external pressure. In teaching methods, teachers should be creative, according to their own way. In

short, the teacher is in the position of a creator and activist who works creatively to his own will.

Existentialism holds that traditional education is to instill or impart something to students, or to think that education is designed to enable students to adapt to what they are or to solve problems for their students. Existentialism believes that education is to make students aware of their own existence. Therefore, in the educational method, the most important methodological principle is to allow students to maximize self-expression and self-selection. They advocate Socratic teaching methods, individualized education and creative activities.

Socratic approach does not teach off-the-shelf knowledge to learners in some way, but draws knowledge from the learner and is decided and chosen by the learner himself. Existentialists think this method is most suitable for human education. Its most successful point is that through this method is to get their own knowledge. It can make people realize the inevitable moral problems and freedom of choice in human existence. Through teachers' questions, it stimulates and guides students to think, avoids the mechanical-teacher-student relationship brought by the law of instruction, and helps to eliminate the common protective camouflage in the past teacher-student relationship and establish a sincere and honest relationship.

Existentialism holds that people are vastly different. It is simply inconceivable that every child should receive the same education. Therefore, they advocate individualized education. They think that there is a great deal of flexibility in terms of teaching content, teaching methods or teaching progress. They should not be neatly unified nor can they apply the uniform standard to students' academic performance requirements in the interest of each student's self Achieve and develop. In addition, existentialist seems to have great educational value in creative activities such as games, paintings, art and creations.

In terms of the content of learning, the existentialist holds the opinion that neither the textbook itself can be seen as an object, nor the textbook as a means of preparing students for careers, nor can they regard textbooks as materials for mental training. Teaching materials should be regarded as the means of self-development and self actualization. The existentialism also opposes the fixed curriculum, thinks the fixed curriculum is not suitable for the student's situation and the need, does not help the student's development. The course is ultimately determined by the students' needs and attitudes.

They believe that the natural sciences, because of their objectivity and impersonal nature, have no direct connection with people's subjective existence and should not be the focus of the course. Purely vocational training can only make people a type of person and can not make an individual a free person. The knowledge of the humanities should become the focus of the course because it represents human nature and the relationship between man and the world more directly and profoundly than other disciplines, and can better understand and develop the significance of human existence.

Existentialism, as a kind of philosophy that emphasizes individual freedom, choice and responsibility, embodies the trend of education in education, that is, promoting the all-round development and individualistic development of students. However, the existentialist education concept emphasizes people-oriented and is a kind of subjective education. It is of great significance and discrimination to education to apply this concept in education.

REFERENCES

1. YIN Yi-jiong¹, YANG Bin²(1.Department of Elementary Education, Wenshan Teachers' College, Wenshan Yunnan 663000, China;
2. School of Educational Science and Administration, Yunnan Normal University, Kunming Yunnan 650092, China; The Enlightenment on Modern Education from Existential Philosophy[J]; Journal of Wenshan Teachers' College; 2009-03

3. Sun Congcong, Yuan Xihui School of Education Science, Ludong University, 264011, Yantai, Shandong, China; Enlightenment of Existentialism Education Philosophy on China's Basic Education Reform[J]; 科教文汇(中旬刊); 2012-01

4. On Students' Participation in Curriculum Implementation and Research[J];Curriculum, Teaching Material and Method; 2005-01

5. Robert J. Blomme, Kirsten Bornebroek-Te Lintelo. Existentialism and organizational behaviour[J]. Journal of Organizational Change Management, 2012,25 (3).

6. 黄济.教育哲学通论[M]. 太原:山西教育出版社, 2002.10.

© Sun Hui, Lira Saitova, 2017

Yang Zhao,

Северо-восточный педагогический университет, г. Чанчунь

С.М. Габидуллина,

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

А.Р. Шараев, магистрант

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Н.Г. Набиуллина, канд. пед. наук, ст.преподаватель

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

MAIN THEORY OF PARENTAL INVOLVEMENT

In the field of family-school-community cooperation, researchers have put forward various theories as theoretical support for research and practice, such as tolerance theory, shared responsibility theory, culture and social capital theory, overlapping spheres of influences theory and so on. The latter two theories are the most influential on the family-school-community cooperation, which have been studied by many people. Therefore, this essay will try to analyze family-school-community cooperation based on these two theories.

I. Overlapping Spheres of Influences Theory

After thirty years of research, Professor Epstein, a famous American home-school cooperation expert who works at John Hopkins University, has proposed and practiced the important theory of cooperation between home and school - the theory of overlapping spheres of influences theory. The theory divides the factors that affect children's development into external structure and internal structure. Among them, the external structure includes three parts, the school, family and community. On the one hand, these three components can be viewed as independent influences that each one plays a different part in promoting children's development. On the other hand, their impact on children is not isolated, but in some ways overlapping. Due to the influence of various factors in the external environment, such as the age of students, different grades, and the backgrounds of their families, the overlapping part is in a dynamic state of change.

In specific circumstances, families, schools and communities may be closely linked or separated from each other. As the three form a good network of contacts, the overlapping spheres of influences increase and there will be a sustained positive impact on children's development. On the contrary, when there is little connection between those three, the scope of the overlapping impact will be greatly reduced. The impact on children may not be consistent. Some positive impacts may be offset by negative impacts. If they are not offset, they may be intermittent. Therefore, in order to promote better development of children, family, school and community should consciously strengthen their ties with each other, expand the overlapping spheres of influences, and reinforce each other's positive impact on children.

At the same time, families, schools and communities all have complex internal structures, and Professor Epstein divides them into institutional and individual components. There is a complex relationship between the internal structures of the family, school and community, all of which play an important role in the growth and development of students. Here is an example of the internal relationship of family-school overlapping spheres of influences. Cooperation at the institutional level is mainly the cooperation between schools and all families. Cooperation at the individual level includes the communication and exchange between parents and children in a single family, teachers and children in schools, parents, teachers and students in home-school contact. Whether at the institutional or individual levels, their centers are all about children. Through this model, Professor Epstein conveys an important philosophy: when schools, families and communities work together, it's not only to make children successful or directly "produced" successful students, but also suggest that children should also be actively involved in school-home-school cooperation as the protagonist of learning and growth.

In fact, through the analysis of the internal structure of those three, based on the independent and overlapping influence of families, schools and communities on children, the overlapping sphere of influences theory emphasizes children's key roles in ensuring effective school-family-community cooperation. People tend to only see children as beneficiaries of school-family cooperation but neglect their initiative. However, in most cases, children are often the important way for families to access school information. In order to establish an effective family-school relationship, teachers should use the media role of students and establish various links with parents through various traditional or new ways. At the same time, putting children as an important part of a cooperative relationship is also a key factor in their better growth, as it not only allows children to feel valued and focused on themselves but also realizes that they are aware of their important responsibility of their own learning and development, so that they will pay more proactive attention to their own learning and development.

Based on the analysis of the internal and external structures of the overlapping spheres of influences theory, Professor Epstein proposed an action framework which contains six types of participatory instructional practices for family-school-community cooperation. This framework has been adopted by the National Association of Parent-Teacher Associations (NPTA) in 1998 as a measure of the nationwide school-family-community cooperative project evaluation criteria. The six types of participation are Parenting, Communicating, Volunteering, Learning at Home, Decision Making, Collaboration and Exchange.

Professor Epstein's theoretical model and timing framework all require: First, there is a need for a strong and dedicated leadership mechanism at the state, school district, and school level to facilitate and guide home-school-community cooperation. Such a leadership mechanism can be composed of a total leadership mechanism and subordinate leadership mechanisms of six different modes of participation. At the same time, schools are the real executors of cooperation. According to Professor Epstein, schools should develop an action plan for a minimum period of three years and then set up a dedicated action team with six sub-action teams representing six different forms of participation. By relying on planning and action teams, schools will be able to effectively develop partnerships with families and communities.

Professor Epstein also pointed out that although these six types of participation constitute effective home school community cooperation, but a project which does not contain not all the above six kinds of participation is not considered as home school community cooperation. In practice, some schools may adopt only some of these forms of participation, depending on the specific circumstances of each school, but most successful cooperative projects can mostly achieve the most basic goal that improves the relations among families, communities

and schools. By learning more about the school where their children are, parents are more likely to understand the efforts teachers and schools make for school-family-community cooperation and are therefore more willing to participate in the cooperation. At the same time, teachers have also gradually changed their views on parents and transformed themselves from the traditional belief that parents lacked knowledge of teaching children or even not care about children's education, to believe that parents are willing to work hard and try their best to have an impact on children's education. What parents need is enough trust and some necessary training. Under such circumstances, teachers are also more willing to let parents participate in their own classes and are willing to communicate and cooperate with parents in various ways. For students, when they see their parents working actively with the school, they themselves will be positively influenced and more willing to participate in cooperation so as to be more proactive and proactive in their progress.

II. Social Capital Theory

"Social Capital" is a concept that has drawn much attention from many fields such as economics, sociology and political science since the 1970s. The common view is that "social capital" refers to the ability of individuals to utilize their particular location in an organization for the benefit of their own. The theory of social capital was first studied and analyzed by Pierre Bourdieu. He pointed out that the so-called social capital is "an aggregate of actual or potential resources." A key concept of social capital is social networks. Social networks are social relationships and links that individuals have with others in order to obtain social capital.

Bourdieu believes that social capital as a collection of potential physical resources helps to form a continuous network. To obtain social capital, individuals must be in a certain social network, in which social capital is embodied as a voucher that provides individuals with the necessary practical, substantive or symbolic credibility, Thus creating conditions for individuals to further enhance themselves in larger groups. Therefore, it can also be argued that social capital includes property, information, norms, obligations and resources that are created, embedded and available to individuals in a social network.

Steinberg further divides social networks into formal and informal. Formal social networks have well-regulated rules and regulations and routine activities and services to maintain cohesion among members of the network. Informal social networks operate independently and have no formal organizational structure based on a clear purpose or function.

Since the 1980s, James S. Coleman has conducted a systematic study of social capital from the perspective of micro and macro linkages. He proposed that the actors in society own and control some or all of the resources, which also contain certain interests. In order to realize their own interests, they will exchange control over resources with each other to form continuous social relations that are not only an important part of the social structure but also a personal resource. Therefore, he defines social capital as a variety of social relations that exist within a closed society, an abstract resource that produces favorable behavioral effects through the continuous interaction between individuals. Social capital can not exist in a single individual, but only through the continuous interaction between actors.

Coleman also used the theory of social capital to analyze the American educational problems at that time in theory. Citing Lori's argument, he argued that "social capital is one of many resources that exists in social relations in family relations and communities that are central to the psychological and social development of children or young people, As well as many advantages for youth to develop human capital. "2 Indeed, as early as 1966, Coleman and his colleagues had conducted a large-scale study of more than 600,000 children in 4,000 public schools nationwide.

The study found that among ethnic minority students, Asian students generally have less academic achievement than white students, except Asian students. This discrepancy does not arise from the fact that the school's hardware conditions or the overall level of the teaching staff are not high, but rather because of the generally backward economic situation of ethnic minority families and the comparative advantage of mainstream culture in the United States

Large differences in cultural background. Coleman's analysis of this study leads to the conclusion that inequality in educational opportunities stems primarily from the family of the student and the surrounding cultural environment, followed by the school. Due to the family background, many ethnic minority students lag behind the white students at the time of admission. The teaching in schools not only did not narrow the difference, but increased the difference. Later, following further in-depth research into public, private, and ecclesiastical schools in the United States, Coleman found that the enrollment rate of secondary schoolchildren in church schools with relatively high social capital was lower than that of public and private schools with lower social capital, While academic performance is higher.

Coleman further used the theory of social capital to analyze the historical roots of the lack of cooperation among schools, families and communities. He believes that human capital affects human development, which consists of social capital and financial capital. For children,

Social capital is their guardian's participation in their lives in the family and in the community, and financial capital is the guardian's investment in regular educational institutions to promote better child development. Coleman analyzed that while the United States is still an agricultural economy, families play an important role in children's education and children have abundant social capital. When the industrial economy came, the family's role in children's education was weakened, and children's education was mainly run by the school. Although the social investment in education (mainly schools) has increased, that is to say the children's financial capital has increased, since guardians (mainly their parents) have successively entered the labor market.

The participation of education, especially of school education, on the contrary, has decreased, resulting in a dramatic reduction of children's social capital. Therefore, strengthening the connection between schools, families and communities can increase the social capital of students and improve the overall educational effect so as to promote their academic development and social development, and ultimately promote education fairness.

Therefore, Coleman's theory of social capital demonstrates the importance and necessity of establishing cooperation among schools, families and communities from the viewpoint of children's own development and development environment, which provides a powerful value support for the cooperation between school and school. In fact, the theory of social capital has stimulated the cooperation between home and school to further move towards the broader "family-school-community alliance".

Overlapping spheres of influences theory and social capital theory are the most important theories which can analyze family-school-community cooperation and parental involvement.

REFERENCES

1. Herman Joan L. and Yeh Jennie P. Some Effects of Parent Involvement in Schools // *The Urban Review*, V.15, No. 1, 1983.
2. Berger, E.H. Parent involvement: Yesterday and today[J].*The Elementary School Journal*,1991,91(3):209-219.
3. Bloom, B.S. The new direction in educational research: Alterable variables [J].*The Journal of Negro Education*,1980,49(3):337-349.

4. Christenson, S.L., Rounds, T. & Gorney, D. Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success [J]. *School Psychology Quarterly*, 1992, 7(3):178-206.
5. Keith, T.Z., Keith, P.B. & Troutman, G.C. Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analysis of national data [J]. *School Psychology Review*, 1993, 22(3), 474-496.
6. New Zealand Parent Teacher Association Information Booklet
7. New Zealand Parent Teacher Association Incorporated Constitution
8. Garry Hornby, Chrystal Witte. Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International*. 2010, 31(5):495–508
9. Nerese Hall, Garry Hornby, Sonja Macfarlane. Enabling School Engagement for Maori Families in New Zealand. *Cross Mark*. 2015, 24:3038–3046
10. El-Shadan Tautolo, Philip J. Schluter, Janis Paterson. Pacific Father Involvement and Early Child Behaviour Outcomes: Findings from the Pacific Islands Families Study. *Cross Mark*. 2015, 24:3497–3505/

© Набиулина Н.Г., Габидуллина С.М., Zhao Yang, Шараев А.Р, 2017

Zhang Yue, *Northeast Normal University, China*
Lira R. Saitova, *PhD, Associate Professor*
BSPU n.a. M. Akmulla, Ufa

THE THEORETICAL BASIS OF THE RESEARCH ABOUT ENGLISH TEACHING

The theoretical basis of the research on the Status of English Teaching in Russian Secondary School is Babanski's teaching process optimization theory and teaching element theories and teaching element operation theories.

Babanski's teaching process optimization theory is a teaching theory that has a great influence in the world. Based on the methodology of dialectical materialism and system theory, this theory analyzes the basic elements and connections involved as a systematic teaching process, and then establishes a relatively complete system of teaching principles and teaching methods to explain the optimal teaching content guidelines and procedures, put forward the creation of teaching methods to optimize teaching methods, at the same time pointed out that students teach students according to their aptitude. The theory has the characteristics of inheritance and innovation, combination of theory and practicability, combination of comprehensiveness and pertinence, which is of great significance in improving teaching quality and effectiveness and raising the level of education and research.

He (1978) pointed out: «The optimization of the teaching process is based on the comprehensive consideration of teaching rules and principles, the forms and methods of modern teaching, the characteristics of the teaching system and internal and external conditions. In order to make the process play its role from the established standards Effective (ie optimal) control of the organization».

There are many dimensions about the research of the teaching status, and it is necessary to clarify them before the research. I researched a lot of scientific literature. After careful reading, it is found that the research on teaching elements is an important issue for Chinese and foreign scholars. In recent years, the research on teaching elements has roughly the following theories.

Three Elements: Paul Leung in his book «Theory of Teaching» (1984) that: «Teachers, students, teaching content is the three basic elements of teaching, they are called the teaching triangle, no matter which one lost can not be regarded as teaching. The three-element theory with teachers, students and textbooks as the core is called» the classic three elements».

Li Rumin proposed a new elemental analysis system from the three dimensions of static structure, dynamic process and environmental conditions in his article «The Theory of Teaching Factors» (2003). He pointed out: The way of multidimensional analysis, the static structure of the teaching system, dynamic processes and environmental conditions of the elements to analyze more to illustrate the problem. In the process of teaching activities, in addition to teachers, students, teaching content, but also should be involved in teaching purposes, teaching methods, teaching media, teaching evaluation of these four elements, which are inevitable elements involved in the dynamic operation of teaching. Teaching environment can be divided into material environment and human environment two elements, namely, hard elements and soft elements.

The elements of constituting the teaching activity are multi-sided and multi-dimensional. This study is based on Babanski's teaching process optimization theory. I analyze the static structure, the dynamic process and the environmental conditions of the teaching system by means of the multi-dimensional analysis of Li Rumu and Su Kanyu, confirms that the investigation elements of the research are the teaching elements (including teachers, students and teaching materials elements), teaching operating elements (including teaching purpose, teaching methods, teaching content, teaching media and teaching evaluation of four elements) and teaching environment elements (including the physical environment and the human environment two elements, respectively, hard elements and soft elements) aspects.

Research Survey Elements		
Teaching elements	Teaching operating elements	Teaching environment elements

Taking into account that the teaching elements do not exist in isolation, but the result of interaction and investigation. The various elements of the study focus on the main place for teaching activities --classrooms, though the classroom observation, found problems in the interactive operation of the various elements. Therefore, the above elements are involved in interviews and questionnaires of teachers and students.

Therefore, the theoretical basis of the research is Babanski's teaching process optimization theory and «teaching structure theory» and «teaching operation elements theory». Based on these theories, I combined the advantages of their researches to select the objects of the survey. The objects of the survey: teachers, students, teaching content, teaching objectives, teaching methods, teaching media, teaching evaluation and teaching environment. The research on the Status of the English Teaching in Russian Secondary Schools. Through questionnaire surveys and interviews with students and teachers, the relevant data are sorted out and the problems that arise in teaching are analyzed. On this basis, combined with the characteristics of the physical and mental development of students, the corresponding countermeasures and suggestions are put forward to improve the English teaching effect, which is helpful to the students' English learning and provide some references and inspirations to the teachers.

© Zhang Yue, Lira Saitova, 2017

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ В КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ

*Материалы
XII Международной научно-практической конференции
14 декабря 2017 г*

I том

Публикуются в авторской редакции

Лиц. на издат. деят. Б848421 от 03.11.2000 г. Подписано в печать 13.02.2018.

Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.

Отпечатано на ризографе. Усл. печ. л. – 25,0. Уч.-изд. л. – 24,8.

Тираж 100 экз. Заказ № ____

ИПК БГПУ 450000, г.Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а