

ISSN 2218-7774

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

№ 4(31), 2020

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

ISSN 2218-7774

Научный журнал
№ 4(31), 2020

Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогики и психологии

Главный редактор
М.В. Волкова

Периодичность
1-4 раза в год

Адрес редакции, издателя:
428017, г. Чебоксары,
пр. Московский, 52А

Телефон
8(927)668-16-12
8(8352)38-16-12

E-mail:
551045@mail.ru

Информация
об опубликованных статьях
регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор №300-10/2011R).
Полнотекстовая версия
журнала размещена на сайте:
www.elibrary.ru

Точка зрения редакции может
не совпадать с мнениями
авторов публикуемых
материалов.

При цитировании ссылка
на журнал «Научный
потенциал» обязательна.

Научный потенциал

№ 4(31), 2020

в номере:

Материалы XVIII международной
научной конференции
«Информационное пространство
современной науки»
(г. Чебоксары, Россия, 25 октября 2020 г.)

Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.
Материалы представлены в авторской редакции.
Присланные рукописи не возвращаются.
Авторское вознаграждение не выплачивается.
Перепечатка материалов, их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.
Раздел «Материалы научной конференции» подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию.

Научный потенциал. – 2020. – № 4(31). – 109 с.

Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 8,5
Тираж 500 экз.
Подписано в печать 05.12.2020 г.
Дата выхода в свет 10.12.2020 г.

Отпечатано в отделе
оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428017, г. Чебоксары, пр. Московский, 52А
тел. 89276681612, e-mail: 551045@mail.ru
Цена свободная

ISSN 2218-7774

Scientific Journal
№ 4(31), 2020

Founder:
Research institute Pedagogy and
Psychology

Editor in chief
M.V. Volkova

Periodicity
1-4 times a year

Editorial office:
428017, Cheboksary,
Moskovsky Avenue, 52A

Phone
8(927)668-16-12
8(8352)38-16-12

E-mail:
551045@mail.ru

information about
published articles
regularly provided
in Russian Science Citation Index
(contract № 300-10/2011R).
full-text version magazine
can be found at: www.elibrary.ru

Point of view, could lead to not
necessarily reflect the views
of the authors of publications.

When quoting reference the
magazine «Scientific potential»
is obligatory.

Scientific potential

№ 4(31), 2020

Facilities:

Materials of the XVIII international
scientific conference
«**Information Space of Modern Science**»
(Cheboksary, Russia, 25 October, 2020)

Responsibility for the accuracy of the facts lies with the authors
of published materials.
Materials are presented in the original edition.
Submitted manuscripts are not returned.
Copyright remuneration is not paid.
Reprinting of materials, their use in any form, including in
electronic media, is allowed only with the written consent of the
publisher.
The section «Materials of the Scientific Conference» was prepared
based on materials provided by the authors in electronic form, and
retains the author's edition.

Scientific potential. – 2020. – № 4(31). – 109 p.

Format 60 × 84/4
Offset paper
Conv. sh. 8,5
The circulation of 700 copies.
Signed on print 05.12.2020 r.
Publication date 10.12.2020 r.

Printed in the department
operational printing
Research Institute of Pedagogy and Psychology
428017, Cheboksary, Moscow Avenue, 52A
tel. 89276681612, e-mail: 551045@mail.ru
Free price

СОДЕРЖАНИЕ

Материалы XVIII международной научной конференции «ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ» (г. Чебоксары, Россия, 25 октября 2020 г.)

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

Волкова А.Д. Обучение и развитие персонала в сфере сервисного обслуживания	7
Мирзамова З.С. Сравнительный анализ моделей конверсии и трансформации финансовой отчетности	12

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Исакович Е.А., Захарова М.А. Трансформация фольклорно-мифологического сюжета в басне И.А. Крылова «Лев и мышь»	19
Пасечник Т.Б., Савальева И.Г. Явление полисемии в современном английском языке	22
Потылицина И.Г. К вопросу об организации текста	24
Цинкевич В.А. Экспрессивный потенциал «арго» в современной французской поэзии	27

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Эмоциональный интеллект будущего учителя	32
Андреева И.А. Исследование речевых нарушений у детей-билингвов старшего дошкольного возраста	34
Волкова Т.А., Мезенцева А.Н. Развитие диалогической речи у детей 5 года жизни посредством театрализованной деятельности	38
Кузнецова Н.Г. Исследовательская работа студентов в рамках дистанционного обучения	43
Курносова А.В., Бочкарева Л.Н. Система упражнений для развития саморегуляции на уроках математики в начальной школе (из опыта работы)	47
Менг Н.В., Щербак С.Г. Формирование зрительно-пространственных ориентировок у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе овладения навыком чтения	50
Мокшина Е.Н. Идеи инклюзивного образования в стационаре	53
Намакаева З.З. Внедрение электронных книг в образовательный процесс	56
Пищаева А.С. Понятие младшего школьного возраста – физиологические, психологические и социальные характеристики учащихся начальной школы	61
Полежаева Р.Р., Атанаева Л.И. Формирование толерантного сознания у младших школьников через изучение национальных традиций	64
Попова С.А. Этап углубленного разучивания и совершенствования элементов сложности в возрастной категории 6-8 лет в спортивной аэробике в системе дополнительного образования	70

Потылицина И.Г. Инновационные педагогические подходы в обучении иностранному языку	74
Сорокина Т.А., Малкова З.И. Особенности нарушений письменной речи у обучающихся первого класса	76
Султанбаева К.И., Лузина Е.И. Развитие эмоционального интеллекта у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста	78
Черкасова О.А. Обоснование модели социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин военного вуза для применения в профессиональной деятельности	81
Чирскова В.П. Моделирование виртуальных экскурсий в начальной школе в рамках внедрения стандарта WorldSkills Россия в образовательный процесс педагогического колледжа	83
Шеломенцева Ю.В., Щербак С.Г. Состояние речевой функции больного с афферентной моторной афазией в резидуальном периоде	87
Шульц О.В., Циганова Г.А. Проблемное обучение в начальной школе	91
Щитнева Е.В. Развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами дидактических игр	94

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Кузнецова Т.В. Психолого-педагогические условия преодоления школьной агрессивности	101
Семенова Е.С. Психические состояния младших школьников	103
Чукмаева Г.Р. Социально-психологическая адаптация школьников к обучению в среднем звене школы	107

CONTENT

Materials of the XVIII international scientific conference «INFORMATION SPACE OF MODERN SCIENCE» (Cheboksary, Russia, 25 October 2020)

ECONOMIC SCIENCES

Volkova A.D. Training and development of personnel in the sphere of service	7
Mirzamova Z.S. Comparative analysis of models of conversion and transformation of financial statements	12

PHILOLOGICAL SCIENCES

Isakovich E.A., Zakharova M.A. Transformation of folklore-mythological plot in basna I.A. Krylova «Lion and mouse»	19
Pasechnik T.B., Savelieva I.G. Polysemy in english	22
Potylitsina I.G. General considerations on text organisation	24
Tsinkevich V.A. Expressive potential of «argo» in modern french poetry	27

PEDAGOGICAL SCIENCES

Afanasieva O.Y., Fedotova M.G. Emotional intelligence of a future teacher	32
Andreeva I.A. Research of speech disturbances in bilingual children of senior preschool age	34
Volkova T.A., Mezentseva A.N. Development of dialogical speech in children 5 years of life through theateralized activities	38
Kuznetsova N.G. Research work of students in the framework of distance learning	43
Kurnosova A.V., Bochkareva L.N. System of exercises for the development of self-regulation in the lessons of math In primary school (from work experience)	47
Meng N.V., Scherbak S.G. Formation of visual-spatial orientations in children of the younger school age with general level III speech impairment in the process of mastering the skill of reading	50
Mokshina E.N. Ideas of inclusive education in hospital	53
Namakayeva Z.Z. Implementation of electronic books in the educational process	56
Pishchaeva A.S. The concept of young school age – physiological, psychological and social characteristics of primary school students	61
Polezhaeva R.R., Atanaeva L.I. Formation of tolerant consciousness in younger pupils through studying national traditions	64
Popova S.A. The stage of deep learning and improvement of elements of difficulty in the age category 6-8 years old in sport aerobics in the system of additional education	70
Potylitsina I.G. Innovative pedagogical approaches to foreign language teaching	74

Sorokina T.A., Malkova Z.I. Features of written speech disturbances in first class students	76
Sultanbaeva C.I., Luzina E.I. Development of emotional intelligence in children with visual impairment of elder preschool age	78
Cherkasova O.A. Rationale of a model of socially significant qualities of a teacher of technical disciplines of a military university for application in professional activities	81
Chirskova V.P. Modeling virtual excursions in elementary school within the framework of implementing the WorldSkills Russia standard in the educational process of the pedagogical college	83
Shelomentseva Y.V., Scherbak S.G. The state of speech function in a patient with adherent motor aphasia in the residual period	87
Shults O.V., Tsiganova G.A. Problem learning in primary school	91
Shitneva E.V. Development of spatial orientation in older preschool age children with visual impairment by means of didactic games	94

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Kuznetsova T.V. Psychological and pedagogical conditions for overcoming school aggression	101
Semenova E.S. Mental conditions of younger schools	103
Chukmaeva G.R. Social and psychological adaptation of pupils to learning in the secondary level of school	107

Материалы XVIII международной научной конференции
**«ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ»**
(г. Чебоксары, Россия, 25 октября 2020 г.)

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

**ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛА В СФЕРЕ
СЕРВИСНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ**

ВОЛКОВА Алина Денисовна

студент, бакалавр

Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного
хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации»
г. Санкт-Петербург, Россия

В статье рассмотрены особенности обучения и развития персонала сервисных предприятий. Автором описаны основные ошибки, совершаемые компаниями при разработке системы обучения своих сотрудников, указаны методы оценки потребности в обучении, дана классификация методов развития персонала сферы услуг. В статье изучены концепции обучения и способы оценки эффективности системы обучения и развития персонала. В работе сделаны выводы о необходимости разработки системы обучения и развития кадров на предприятиях сферы сервисного обслуживания.

Ключевые слова: сервис, методы обучения, система развития персонала, концепции обучения, организация, стратегия, эффективность обучения.

Сфера услуг представляет собой совокупность отраслей и видов деятельности, функциональное назначение которых в системе общественного производства выражается в производстве и реализации услуг и духовных благ. Последние десятилетия характеризуются увеличением роли сферы услуг в мировой экономике, расширяется спектр предлагаемых услуг, наблюдается рост числа занятых в этой сфере, появляется множество сервисных организаций и т. д.

Цель данной статьи – рассмотреть систему подготовки и развития персонала сервисного предприятия.

Сервис – это оказание услуг клиентам, с целью удовлетворения различных потребностей [1]. Главная особенность сервисного предприятия – это активное участие персонала в производственном процессе. Так как рынок товаров и услуг достаточно насыщен, то многие фирмы продают одинаковые товары или оказывают похожие услуги, и компания может

выделиться только за счет качества сервиса.

Так же в современном мире изменения происходят очень быстро, сфера услуг сама по себе является очень динамичной. Навыки и умения, которые были актуальны вчера, могут уже устареть к завтрашнему дню. Возникает вопрос о том, как поддерживать работников данной сферы на необходимом уровне профессионализма. Внутрифирменное обучение является методом решения данной проблемы.

Персонал в сфере сервиса является одним из основных конкурентных преимуществ компании. В функции персонала входят различные задачи по приему клиентов и предоставление самих сервисных услуг, которые являются частью продукта сервисной компании, следовательно, качество оказываемых услуг напрямую зависит от профессионализма служащих.

Благодаря процессам обучения и развития повышается производительность труда и эффективное функционирование предприятия в целом. При благоприятных обстоятель-

ствах обучение персонала благоприятно влияет не только на финансовые показатели, но и способствует формированию благоприятного климата в организации, повышает мотивацию сотрудников и их преданность компании, дает возможность преемственности в управлении и т. д.

Однако, не редко пренебрегают данным фактом и совершают следующие ошибки:

1. Новому сотруднику, особенно если он пришел не на «высокую» должность (например, официант или горничная), вообще не проводят никакого обучения, считая, что должностных инструкций вполне достаточно.

2. Развитию и дополнительному обучению подлежат только руководящие должности, а у рядовых сотрудников такой возможности нет.

3. Обучение происходит бессистемно, работодатель время от времени устраивает персоналу тренинги, полезная эффективность которых под сомнением, так как стратегия развития кадров в этой организации отсутствует. Иногда приглашают фрилансеров, которые знакомы со сферой деятельности только в теории и за небольшую плату выступают в качестве тренера.

4. Самая проигрышная позиция, которую может занять работодатель: «Сейчас у нас все хорошо, зачем развивать кадры, они ведь могут уйти». Кто-то предпочитает тратить больше средств на рекламную деятельность и маркетинг, думая, что это и есть основное средство привлечения и удержания клиентов.

Обучение и развитие персонала должно проводиться по заранее выработанной системе. Стратегия обучения и развития зависит от стратегии развития самого предприятия, то есть надо понять, какие навыки и знания развивать у сотрудников, что бы это способствовало развитию самого сервисного предприятия.

Стратегия компании – это определение того как компания участвует в конкуренции. Стратегия – это не детальный план, описывающий, что именно будет делать компания. Стратегия определяет направление развития, а для эффективного развития организации обучение кадров необходимо. Если у компании нет подобной стратегии, ее персонал остается некомпетентным, качество оказываемого сервиса ухудшается, клиенты уходят к конкурентам, сотрудники не чувствуют удовлетворенности трудом и начинаются массо-

вые увольнения и т. д. Организация или развалится, или придет к факту, что без постоянного развития результатов не добиться, особенно в сфере сервисного обслуживания.

Обучение персонала – целенаправленный, организованный процесс по приобретению сотрудниками новых умений, знаний и навыков [2].

Непрерывность образования – одна из главных задач. Это обусловлено следующими факторами:

– постоянное появление новых технологий производства и техники;

– для организации выгоднее обучать уже работающих сотрудников, чем привлекать новых.

Оценка потребности в формировании стратегии обучения и развития персонала.

Ответственность за обучение персонала обычно разделяют между специалистами кадровых служб (психологи, сотрудники учебных заведений) и руководителями разных уровней. В то же время, если руководители несут ответственность за определение потребности в обучении, отправке сотрудников в их подразделение и требовании результатов обучения, специалисты кадровых служб (отделов обучения) несут основную ответственность за подготовку и проведение обучения программы для разных категорий персонала. Следует помнить, что руководители сталкиваются с задачей не только определить необходимость обучения своих подчиненных и оценить результаты обучения. Часто руководители действуют как наставники, обучая своих подчиненных в процессе ежедневных рабочих контактов с ними. Приведем пример своего поведения (действуя как образцы для подражания), менеджеры, среди прочего, передают своим подчиненным значительную информацию об организационной культуре, нормах, ценностях и желаемых моделях рабочего поведения.

При формировании стратегии развития персонала следует помнить, что она должна основываться на стратегии развития самого предприятия. Так же следует понимать, что формирование системы обучения потребует затрат, в том числе финансовых, от вложения которых выгода будет получена не сразу.

Потребность в обучении может быть выявлена следующими методами:

1. Оценка информации о работниках, имеющейся в кадровых службах.

2. Ежегодная оценка рабочих результатов (аттестация).

3. Анализ долгосрочных и краткосрочных планов организации и планов отдельных подразделений и определение для их успешной реализации уровня квалификации и профессиональной подготовки персонала.

4. Наблюдение за работой персонала.

5. Анализ проблем, мешающих эффективной работе.

6. Сбор и анализ заявок на обучение персонала от руководителей подразделений.

7. Индивидуальные заявки и предложения работников.

8. Организация работы с кадровым резервом и работа по планированию карьеры.

9. Изменения в работе, предъявляющие более высокие требования к квалификации персонала [3].

Важно отметить, так как сфера услуг очень динамично развивается, то при выявлении потребности в обучении стоит ориентироваться не только на прошедшие результаты деятельности организации. Необходимо уметь предвидеть и предугадать дальнейшие изменения, нововведения и появление свежих трендов в данной нише, чтобы заранее подготовить кадры. Если руководство не будет пренебрегать этим и успешно предугадывать будущие изменения, то эту компанию будет ждать крупный успех.

Систематический анализ потребности в обучении различных категорий персонала необходим для определения того, обучение какого типа будет в наибольшей степени отвечать интересам компании.

В Российской Федерации профессиональное образование обеспечивается системой учебных заведений, в том числе: профессиональными училищами, колледжами, техникумами, высшими учебными заведениями, институтами и факультетами непрерывного образования и переподготовки кадров, учебных центров, специальных курсов и семинаров. Профессиональное образование осуществляется как на основе государственных образовательных стандартов для подготовки специалистов, так и с использованием гибких учебных программ.

Далее речь пойдет о внутрифирменном обучении кадров.

Существует три вида обучения персонала:

1. *Подготовка персонала* – систематическое и организованное обучение квалифицированного персонала для всех областей человеческой деятельности.

2. *Повышение квалификации персонал* – обучение кадров в целях усовершенствования знаний, умений, навыков. Осуществляется при повышении сотрудника в должности или при увеличении требований к профессии.

3. *Переподготовка персонала* – обучение, которое производится в связи с овладением новой профессией или в случае изменившихся требований к результатам труда [4].

Методы обучения можно классифицировать по следующим признакам:

1. Активное или пассивное обучение. Если сотрудник просто прослушал лекцию, то это пассивный метод. А если он участвовал в дискуссии или в инсценировке ситуации, которая может произойти во время работы, то этот метод считается активным.

2. Индивидуальное или групповое обучение. Индивидуальное обучение более эффективно, но занимает больше времени и требует больше затрат, чем групповое. Плюс группового обучения – это получение опыта командной работы.

3. С отрывом от производства или без него. Обучение без отрыва от производства предполагает более практическое изучение материала и применение его на практике.

4. Обучение на рабочем месте или вне его. Методы обучения на рабочем месте, которые активно используются в сервисных предприятиях: наставничество (закрепление к более старшему сотруднику); стажировка (самостоятельное изучение, наблюдение); инструктаж; использование в качестве ассистента (ознакомление работника с проблемами более высшего порядка). Тренинги, деловые игры, конференции, лекции – это все методы обучения вне рабочего места [6].

После определения потребности в обучении, его вида и т. д. составляется план или система по обучению персонала, обычно она насчитывает шесть следующих пунктов:

– определение главных целей и задач обучения работников (на этом этапе формируется

политика руководства компании в области развития персонала, и выбираются направления, в которых будет осуществляться работа);

- детализация потребностей в обучении на уровне структурных подразделений (выясняются качественные и количественные потребности в сотрудниках по каждому подразделению, диагностируется состояние уже имеющихся человеческих ресурсов);

- разработка плана развития персонала на конкретный период и составлению заявок на обучение сотрудников каждого структурного подразделения;

- выбор методов, видов и форм обучения;

- формированию и утверждению бюджета обучения;

- разработке учебной программы и выбору организации, которая будет осуществлять обучение работников компании [5].

Отечественный и зарубежный опыт вырабатал три концепции обучения квалифицированного персонала:

1. *Концепция специализированного обучения*, относится к определенному рабочему месту и ориентируется на настоящее время или ближайшую перспективу. Такое обучение эффективно относительно непродолжительный отрезок времени, но с точки зрения работника способствует сохранению рабочего места, а также укрепляет чувство собственного достоинства.

2. *Концепция многопрофильного обучения* является эффективной с экономической точки зрения, так как повышает внутрипроизводственную и непроизводственную мобильность работника. Однако последнее обстоятельство представляет собой известный риск для организации, где работает сотрудник, поскольку он имеет возможность выбора и поэтому менее привязан к соответствующему рабочему месту.

3. *Концепция обучения, ориентированного на личность*, имеет целью развитие человеческих качеств, заложенных природой или приобретенных в практической деятельности. Эта концепция относится, в первую очередь, к людям, имеющим склонность к научным исследованиям и обладающим талантом руководителя, педагога и т. п.

Для определения качества обучения персонала сервисного предприятия используют следующие показатели:

1. Основным показателем является «Индекс удовлетворенности услугами». Например, заполняя специальные анкеты, клиенты оценивают качество услуг по различным критериям – от качества уборки и состояния номеров и отеля в целом до уровня доброжелательности и внимания со стороны персонала (телефонные операторы также получают любую информацию от клиентов и вносят информацию в общую базу). Согласно отчету, основанному на этих оценках, можно судить о качестве обслуживания в отелях по сравнению с другими отелями и о том, как ситуация изменилась по сравнению с предыдущим отчетным периодом. Если показатели по некоторому критерию уменьшились, то в этой «проблемной зоне» разрабатывается комплекс мер (часть которых является обучением).

2. Ежегодный опрос мнений сотрудников относительно их удовлетворенности качеством жизни в компании.

Таким образом, организация увеличивает ценность имеющихся в ее распоряжении человеческих ресурсов. Сотрудники получают возможность накапливать знания, навыки и превращать их в успешный бизнес-опыт в интересах компании [6].

Что касается оценки эффективности обучения, то она должна проводиться с помощью социологических или педагогических методов (интервью, решение различных типов тестов: ситуационное, социально-психологическое и т. д.). Независимо от выбранного метода оценки обучения перед организацией, проводящей обучение своих сотрудников, может также возникнуть проблема отсутствия выгоды от обучения. Особенно часто эта ситуация развивается с увольнением работников, которые недавно прошли подготовку. Наиболее оптимальным способом предотвращения такой случайности между компанией и сотрудником часто является подписание контракта на обучение, в котором указывается минимальный период работы в организации после окончания учебы. Однако следует помнить, что в случае досрочного увольнения по его собственной просьбе работник, получивший обучение, обязан возместить работодателю расходы на обучение (более подробно см. Статью 198 Трудового кодекса Российской Федерации).

Преимущества, получаемые организацией

в результате обучения персонала, огромны. Обучение сотрудников позволяет организации успешно решать проблемы, связанные с появлением новых направлений деятельности, поддерживать необходимый уровень конкурентоспособности. Более полное использование организацией знаний, навыков и способностей сотрудников, полученных в результате их обучения, позволяет быстро окупить инвестиции, направленные на до-

стижение этих целей. Благодаря обучению руководство получает возможность повысить способность персонала адаптироваться к изменяющимся социальным и экономическим условиям и все более жестким требованиям рынка. Обучение позволяет не только сохранять и распространять основные ценности и приоритеты организационной культуры среди сотрудников, но и продвигать новые подходы и руководящие принципы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биттер Н.В., Шаховало Н.Н. Психологическая подготовка специалиста социально-культурного сервиса и туризма как компонент профессионального образования // Психодидактика высшего и среднего образования материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. – Барнаул: АГПУ, 2016. – С. 145-147.
2. Биттер Н.В. Практические вопросы подготовки специалистов сферы туризма // Экономика. Сервис. Туризм. Культура (ЭСТК-2011) XIII Международная научно-практическая конференция: сборник статей. – Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2011. – С. 205-207.
3. Биттер Н.В., Кондратенко Е.А. Роль кадровой структуры и трудового потенциала в эффективной деятельности предприятий сервиса // Фундаментальные исследования. – № 2 (часть 4). – 2015. – С. 764-768.
4. Дунец А.Н., Бовтун В.С. Концепция развития системы переподготовки и повышения квалификации специалистов туристской отрасли // Ползуновский альманах. – 2005. – № 4. – С. 106-108.
5. Оделов Ю.Г. Управление персоналом. / Ю.Г. Оделов, П.В. Журавлев. – М.: Финстатинформ, 1997. – 878 с.
6. Трункина Л.В. Современные императивы формирования и развития трудового потенциала персонала предприятий: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Саратов, 2011. – URL:<http://rudocs.exdat.com/docs/index-435922.html> (дата обращения: 13.11.2017).

TRAINING AND DEVELOPMENT OF PERSONNEL IN THE SPHERE OF SERVICE

VOLKOVA Alina Denisovna

student, bachelor

North-Western Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and
Public Administration under the President of the Russian Federation
St. Petersburg, Russia

The article discusses the features of training and development of personnel of service enterprises. The author describes the main mistakes made by companies in the development of a training system for their employees, specifies methods for assessing the need for training, and gives a classification of methods for developing service personnel. The article examines the concepts of training and methods for assessing the effectiveness of the training and personnel development system. The paper draws conclusions about the need to develop a system of training and personnel development at service enterprises.

Key words: service, training methods, personnel development system, training concepts, organization, strategy, training efficiency.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ КОНВЕРСИИ И ТРАНСФОРМАЦИИ ФИНАНСОВОЙ ОТЧЕТНОСТИ

МИРЗАМОВА Зарина Сулеймановна

студентка

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»
г. Москва, Россия

В статье проводится сравнительный анализ методов корректировки противоречий финансовой отчетности, подготовленной по российским стандартам с целью ее приведения в соответствие с финансовой отчетностью, подготовленной по международным стандартам: метода конверсии и метода трансформации. Проанализирована последовательность действий, необходимых для отражения финансово-хозяйственной деятельности компании, осуществляемых при параллельном учете и трансформации финансовой отчетности. Особенное внимание уделяется вопросу трансляции информации по основным средствам. Проведен сравнительный анализ методов корректировки противоречий в финансовой отчетности. Выявлены основные отличия способов составления отчетности путем метода конверсии и метода трансформации. Отмечены преимущества каждого из методов и их недостатки, а также сделаны выводы по предпочтительному применению одного из методов составления финансовой отчетности в соответствии с положениями МСФО.

Ключевые слова: международные стандарты финансовой отчетности (МСФО), Российские стандарты бухгалтерского учета (РСБУ), финансовая отчетность, трансформация финансовой отчетности, консолидация финансовой отчетности.

Для отражения финансово-хозяйственной деятельности в дополнение к составлению финансовой отчетности в соответствии с российскими стандартами бухгалтерского учета (далее РСБУ) российские компании все чаще применяют Международные стандарты финансовой отчетности (далее МСФО). Единая методика учета позволит усовершенствовать внутреннюю систему управления предприятием, а также повысить прозрачность деятельности компаний и повышению конкурентоспособности [2].

В отличие от отчетности РСБУ, которая четко регламентирована Министерством финансов РФ и имеет утвержденные формы бухгалтерской отчетности [1], МСФО содержат только общие требования по представлению финансовой отчетности, не устанавливая унифицированных форм отчетности. Это подтверждается практикой составления МСФО-отчетности компаниями и таксономией МСФО, разрабатываемой ведущими аудиторскими компаниями [3; 7]. Также об этом свидетельствует формат на базе языка разметки XBRL [4; 8], который ежегодно дополняется новыми дескрипторами.

В настоящее время составление финансовой отчетности, подготовленной по российским

стандартам с целью ее приведения в соответствие с финансовой отчетностью, подготовленной по международным стандартам, может осуществляться путем метода ведения параллельного учета (конверсия) и корректировки (трансформация) российской отчетности.

Метод конверсии заключается в параллельном ведении учета по российским и международным стандартам финансовой отчетности, что достигается путем трансляции учетной информации по счетам с одной системы на другую.

Трансформация финансовой отчетности представляет собой иной подход к приведению в соответствие показателей одной системы учета в другую. Так, ведение бухгалтерского учета осуществляется по национальным учетным стандартам, изначально без их корректировки. Только после того, как информация внесена в систему учета и составлена бухгалтерская (финансовая) отчетность проводится процедура трансформации, предусматривающая приведение показателей в финансовой отчетности в соответствии с требованиями МСФО.

Составленные по национальным стандартам данные корректируются по мере необходимости, и, в целях достижения их соответ-

ствия международным стандартам, вносятся необходимые трансформационные изменения (корректировки).

Сравнительный анализ методов корректировки противоречий в финансовой отчетности приведен в таблице 1.

Таблица 1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ КОРРЕКТИРОВКИ ПРОТИВОРЕЧИЙ В ФИНАНСОВОЙ ОТЧЕТНОСТИ

Сравнительная характеристика	Способ трансформации	Способ конверсии
Содержание	Корректировка отчетности предшествующих периодов	Параллельное ведение учета
Периодичность получения информации	Представляет отчеты при возникновении необходимости. Отчетную информацию можно представить только после отчетности, составленной в соответствии с РСБУ	Финансовая отчетность формируется на постоянной основе. Отчетная информация представляется параллельно с представлением финансовой отчетности, составленной в соответствии РСБУ
Затраты	Невысокие финансовые затраты и временные издержки.	Значительные затраты, связанные с запросами к квалификации персонала, необходимость использования специального программного обеспечения и др.
Достоверность отчетности	Менее точная финансовая информация	Более достоверная финансовая информация
Участие специалистов и необходимость структурных изменений организации	Независимые внешние специалисты с участием персонала организации. Изменения в организационной структуре не требуются	Осуществляется сотрудниками организации с привлечением внешних специалистов. Необходимость реорганизации

Способ трансформации отличается возможностью столкнуться с искажением информации в финансовой отчетности компании при экономии денежных средств. Конверсия, в свою очередь, отличается достоверностью и оперативностью, но требует больших дополнительных затрат от компании. Следует отметить, что полная конверсия рекомендуется компаниям, имеющим бухгалтерское программное обеспечение, учитывающее все хозяйственные операции, а поэтапная конверсия подходит для компаний, которые ведут учет вручную.

Сравним этапы подготовки финансовой отчетности по МСФО способом трансформации отчетности и способом конверсии (таблица 2).

Специалист имеет право самостоятельно определять методику и этапы ведения учета

и составления финансовой отчетности в соответствии с МСФО.

Рассмотрим рабочий этап и подготовку финансовой отчетности при трансформации показателей бухгалтерского баланса по объектам основных средств в соответствии с МСФО по материалам производственного предприятия ООО «МАГМА Керамик», расположенного в Республике Мордовия. На данном этапе выявляются различия между учетной политики по российским и международным стандартам, формируются корректировки.

С помощью собранной информации, дополняющей данные финансовой отчетности компании «МАГМА Керамик», выполняется реклассификация счетов, формируются корректировочные проводки. Полученные показатели могут стать основой для составления примечаний к отчету о финансовом положении.

Таблица 2

ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ ОТЧЕТНОСТИ ПО МСФО СПОСОБОМ ТРАНСФОРМАЦИИ И КОНВЕРСИИ

Способ трансформации	Способ конверсии	
1. Отражаются факты хозяйственной жизни организации	1. Отражаются факты хозяйственной жизни организации	
2. Составляются бухгалтерские записи по РСБУ	2. Выявляются различия требований РСБУ и МСФО	
3. Формируются сведения в системе бухгалтерских счетов	3. Составляются бухгалтерские записи по РСБУ	3. Составляются бухгалтерские записи по МСФО
4. Составляется отчетность по РСБУ	4. Формируются сведения в системе бухгалтерских счетов по РСБУ	4. Формируются сведения в системе бухгалтерских счетов по МСФО
5. Выявляются различия требований РСБУ и МСФО	5. Составляется финансовая отчетность по РСБУ	5. Составляется финансовая отчетность по МСФО
6. Разрабатывается учетная политика по МСФО с применением профессионального суждения		
7. Формируются корректирующие проводки в соответствии с МСФО: – реклассификация; – признание и классификация активов в соответствии с требованиями МСФО; – проводки хозяйственных операций прошлых отчетных периодов; – формирование отчета о прибылях и убытках с учетом положений МСФО; – прочие корректировки.		
8. Составляется финансовая отчетность по МСФО		

Для трансформации бухгалтерского баланса данной компании рассматривается годовая финансовую отчетность по РСБУ за 2017-2018 гг., пояснения к бухгалтерскому балансу, оборотно-сальдовые ведомости, а также общая информация о деятельности компании.

Так как компания существует с 2012 г., а вступительный баланс по МСФО формируется на 31 декабря 2018 г., то следует применить ретроспективный подход и исследовать информацию при отражении активов и обязательств, начиная с момента первоначального признания объекта. Вопросы формирования учетной политики и ее изменений регламентируется МСФО (IAS) 8 «Учетная политика, изменение бухгалтерских оценок и ошибки».

Определение первоначальной стоимости объекта основных средств, сроков полезного использования (в нашем случае оборудова-

ния) и соответственно способа начисления амортизации, установленные в учетной политике «МАГМА Керамик», соответствуют МСФО (IAS) 16 «Основные средства». Рассмотрим трансформацию показателей бухгалтерского баланса в части основных средств в соответствии с МСФО.

По состоянию на 2017 г., ООО «МАГМА Керамик» имеет оборудование, полученное в аренду, стоимостью 11360 тыс. руб. Согласно МСФО (IFRS) 16 «Аренда» данный актив классифицируется как договор финансовой аренды. По РСБУ оборудование, которое было получено в 2017 г., не учитывается в качестве основного средства. В нашем случае необходимо признать оборудование в качестве объекта основного средства и сформировать корректирующую проводку (таблица 3).

Таблица 3

ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ ЗАПИСЬ

Содержание хозяйственной операции	Сумма (тыс. руб)	Дебет	Кредит
Оплата по финансовой аренде	11360	Актив в форме права пользования	Обязательства по финансовой аренде

Основываясь на положениях МСФО (IAS) 16 определим первоначальную стоимость объекта основных средств (в нашем случае оборудования), срок его полезного использования и способ начисления амортизации.

В результате проведенных расчетов первоначальная стоимость объекта, срок полезного использования которого равен 30 годам, составила 11360 тыс. руб. Данный срок полезного использования соответствует сроку финансовой аренды по договору. Способ начисления амортизации линейный.

Накопленная амортизация оборудования по состоянию на 31 декабря 2016 г. – 378 тыс. руб., остаточная стоимость объекта основных средств – 10982 тыс. руб.

Таким образом, в отчете о финансовом положении следует увеличить статью «Инвестиции в финансовую аренду» на 10982 тыс. руб., начисленную амортизацию отнести на нераспределенную прибыль, а сумму обязательств отразить как обязательства по финансовой аренде. Выплату арендодателю отразим в сумме 378 тыс. руб. Составим трансформационную запись (таблица 4).

Таблица 4

ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ ЗАПИСЬ

Содержание операции	Сумма (тыс. руб)	Дебет	Кредит
Обязательства по финансовой аренде	378	Обязательства по финансовой аренде	Денежные средства

В результате проведения трансформации по объектам основных средств бухгалтерского баланса ООО «МАГМА Керамик» составим трансформационные корректировки

за 2017 г. (таблица 5) и за 2018 г. (таблица 6).

На основе данных таблиц получаем следующие строки отчета о финансовом положении на 31 декабря 2018 г. (таблица 7).

Таблица 5

**СВОД ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ КОРРЕКТИРОВОК
ПО ОБЪЕКТАМ ОСНОВНЫХ СРЕДСТВ ЗА 2017 г.**

	РСБУ на конец отчетного периода	Стоимость учитываемых на забалансовом счете ОС	Обязательства по финансовой аренде	МСФО на конец отчетного периода
Основные средства / Актив в форме права пользования	988 260	11 360		999 620
Обязательства по финансовой аренде			11360	11360

Таблица 6

СВОД ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ КОРРЕКТИРОВОК ЗА 2018 г.

	РСБУ на конец отчетного периода	Стоимость учитываемых на забалансовом счете ОС	Списана амортизация по ОС, учи- тываемых на забалансовом счете	Оплата по финансовой аренде	МСФО на конец отчетного периода
Основные сред- ства / Актив в форме права пользования	913 395	10 982			924 377
Денежные средства и денежные эквиваленты	607		(378)		229
Обязательства по финансовой аренде				10 982	10 982
Нераспределенная прибыль (непо- крытый убыток)	(86 557)		(378)		(86 935)

Таблица 7

**СТРОКИ В ФИНАНСОВОМ ПОЛОЖЕНИИ КОМПАНИИ НА 31 ДЕКАБРЯ 2018 г.
ПОСЛЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПОПРАВOK**

Статья/ год	2018	2017
Денежные средства, эквиваленты денежных средств	229	1 000
Актив в форме права пользования	924 377	999 620
Обязательства по финансовой аренде	10 982	11360
Нераспределенная прибыль (непокрытый убыток)	(86 935)	(64 155)

В случае с методом параллельного учета при первом применении МСФО каждое основное средство необходимо переоценить с помощью независимых оценщиков либо с применением индексов инфляции. Весь следующий учет уже ведется исходя из «новой» стоимости основных средств.

В зависимости от различных факторов, таких как необходимая периодичность со-

ставления отчетности, цели ее дальнейшего использования, уровень квалификации специалистов, временные и финансовые рамки и специфика самой организации в целом, организации самостоятельно выбирают способ подготовки отчетности по МСФО. Отсутствие однозначных требований и правил в МСФО выделяет необходимость внесения профессионального суждения, являющегося

основой для принятия решения. Несмотря на то, что ведение параллельного учета является более результативным и точным, для многих российских компаний ввиду невысокой платежеспособностью наиболее приемлемым послужит вариант трансформации отчетности.

Значительные затраты на формирование штата специалистов для ведения полного учета по МСФО, несостоятельность его обеспечить, и следовательно вероятность того, что одни и те же специалисты будут вести учет по

российским стандартам и по МСФО, увеличивают риск возникновения ошибок. Об этом свидетельствует и статистика АССА ДипИФР [5]. Кроме того, обучение персонала по программе АССА требует значительных затрат. Несмотря на возможности, которые предоставляет составление финансовой отчетности, согласно МСФО, необходимо учитывать, что положительный эффект от ее составления не должен превышать расходы на реализацию данной процедуры.

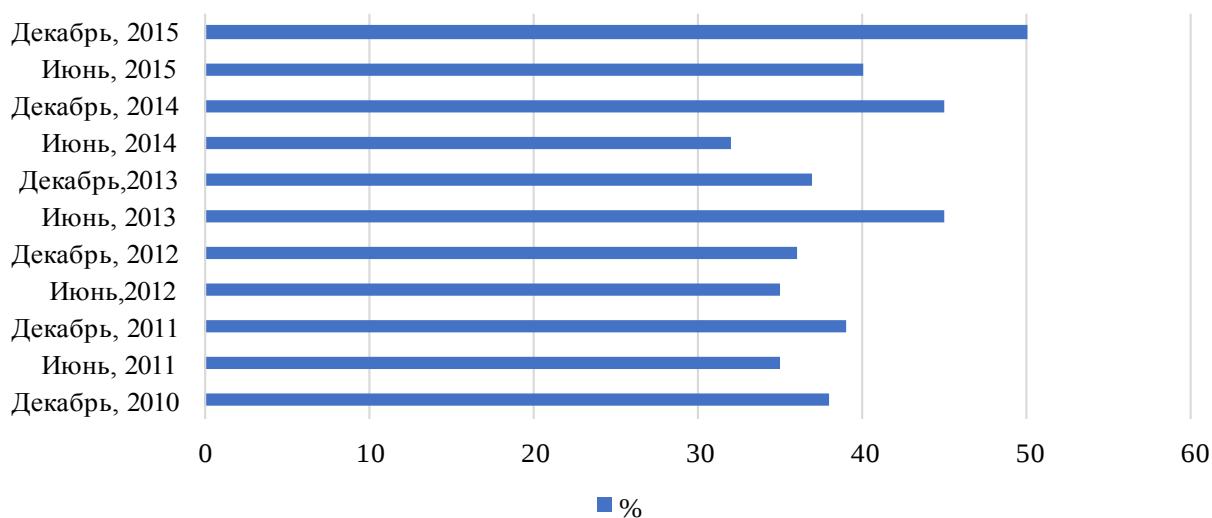


Рисунок 1. Статистика сдачи экзамена АССА ДипИФР

По результатам проведенного исследования был сделан вывод о существенных различиях в российской практике ведения учета и составления бухгалтерской (финансовой) отчетности и отчетности, составленной по международным стандартам, что требует процедур конверсии или трансформации по корректировке информации для устранения противоречий. Было определено, что процедура конверсии (параллельного ведения учета) доступна узкому кругу компаний, обладающих достаточными средствами для приобретения и адаптации специализированных программных продуктов и ее дальнейшего поддержания на актуальном уровне. Также

условием применения конверсии является подготовка специалистов с последующим поддержанием их квалификационного уровня. Другой метод – трансформация финансовой отчетности является доступной для широкого круга компаний, которые составляют МСФО-отчетность как в обязательном, так и добровольном порядке. Исходя из этого, считаем, что метод трансформации является более универсальным, маневренным. При этом, вопросы, касающиеся степени снижения уровня достоверности результатов, по нашему мнению, являются не проблемной зоной метода трансформации, а уровнем квалификации специалистов по трансформации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахрушина М.А. Стандартизация финансовой отчетности российских организаций и качество раскрываемой информации: нерешенные проблемы // Международный бухгалтерский учет. – 2018. – Т. 21, № 3(441). – С. 271-280.
2. Дружиловская Т.Ю. Теоретические и практические аспекты трансформации финансовой отчетности // Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях. – 2019. – № 13. – С. 2-10.

3. Косов М.Е., Морозова Т.В., Ахмадеев Р.Г. Финансы групп компаний. Финансовая отчетность. Налог на прибыль: учебник / М.Е. Косов, Т.В. Морозова, Р.Г. Ахмадеев. – М.: Издательство «Юнити-Дана», 2018. Сер. Magister – 199 с.
4. Морозова Т.В., Сафонова Э.Г., Калачева О.Н. Оценка влияния на таксономию МСФО-отчетности формата XBRL // Азимут научных исследований: экономика и управление. – 2018. – Т. 7, № 2(23). – С. 237-241.
5. ACCA Global– URL:<https://www.accaglobal.com/russia/en.html>.
6. Audit-it.ru – URL:https://www.audit-it.ru/buh_otchet/1306075615_ooo-magma-keramik.
7. IFRS – URL: <https://www.ifrs.org/>.
8. IFRS Disclosure Guide– URL:<http://www.readyratios.com/ifrs/>.

COMPARATIVE ANALYSIS OF MODELS OF CONVERSION AND TRANSFORMATION OF FINANCIAL STATEMENTS

MIRZAMOVA Zarina Suleimanovna

student

G.V. Plekhanov's Russian Economic University
Moscow, Russia

The article provides a comparative analysis of methods for correcting contradictions in financial statements prepared according to Russian standards in order to bring them in line with financial statements prepared according to international standards: conversion method and transformation method. Analyzed the sequence of actions required to reflect the financial and economic activities of the company, carried out in parallel accounting and transformation of financial statements. Particular attention is paid to the issue of broadcasting information on fixed assets. A comparative analysis of methods for correcting contradictions in financial statements. The main differences between the methods of reporting by the conversion method and the transformation method are revealed. The advantages of each of the methods and their disadvantages are noted, and conclusions are drawn on the preferred application of one of the methods for preparing financial statements in accordance with the provisions of IFRS.

Key words: international financial reporting standards (IFRS), Russian accounting standards (RAS), financial reporting, transformation of financial statements, consolidation of financial statements.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОЛЬКЛОРНО-МИФОЛОГИЧЕСКОГО СЮЖЕТА В БАСНЕ И.А. КРЫЛОВА «ЛЕВ И МЫШЬ»

ИСАКОВИЧ Екатерина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент ВАК

профессор кафедры русского, иностранных языков и литературы, заведующий кафедрой

ЗАХАРОВА Мария Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и литературы

ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусств и культуры»

г. Волгоград, Россия

Статья посвящена анализу и объяснению содержательных трансформаций, которые фольклорно-мифологический сюжет о Льве и Мыши претерпел в одноименной басне И.А. Крылова. Произведение сопоставляется с басней Эзопа «Лев и Мышь» и басней Жана де Лафонтена «Лев и Крыса». С опорой на литературно-критический материал сделан вывод о том, что сюжетная трансформация связана с эволюцией басенного жанра в творчестве Крылова. Прослеживается связь нравоучительного вывода, завершающего басню И.А. Крылова, с русским пословичным фондом.

Ключевые слова: басня, Лев и Мышь, сюжетная трансформация, И.А. Крылов, Эзоп, Жан де Лафонтен.

Творческое наследие И.А. Крылова: басни, пьесы, сатирическая проза и публицистика – является одной из жемчужин отечественной культуры конца XVIII – первой половины XIX вв. Будучи неотъемлемой частью мировой литературы, произведения И.А. Крылова отражают самобытную русскую культуру. Одним из ярких примеров таких взаимосвязей служит басенное творчество писателя.

Басня «Лев и Мышь» уже становилась объектом научного исследования. Так, Р.Р. Мусабекова рассматривает особенности разработки сюжета о Льве и Мыши в баснях Эзопа, Жана де Лафонтена, И.А. Крылова и татарского писателя Г. Тукая. Вместе с тем именно в творчестве И.А. Крылова сюжет о Льве и Мыши развивается в непривычном ключе. Художественная самобытность крыловской басни особенно ярко проявляется на фоне тематически схожих фольклорных и литературных текстов. С этой точки зрения басня И.А. Крылова «Лев и Мышь» исследована недостаточно. *Актуальность* нашей статьи состоит в попытке восполнить этот пробел и показать специфику басни «Лев и Мышь» на более широком литературном и фольклорном фоне. *Задача исследования* – выявить отличительные сюжетно-композиционные особен-

сти указанного произведения.

Нравоучительная история о Льве и Мыши связана с обширным историко-культурным контекстом: фольклорно-мифологический сюжет о крупном хищнике (льве, тигре, медведе, слоне), которого освобождает из ловушки мышь, широко распространен у различных народов (египтян, греков, индийцев, славян и т. д.). В силу различных обстоятельств жизнь Мыши оказывается во власти Льва, и всемогущий царь зверей великодушно милует слабого [2].

В античной литературе этот мотив воплотился в одной из басен Эзопа. Мышь потревожила спящего Льва. Проснувшись, царь зверей вознамерился съесть возмутительницу спокойствия, но та стала молить о пощаде. Мышь уверила Льва, что в свое время оплатит ему добром. Царя зверей рассмешили слова Мыши, однако он отпустил ее с миром. Спустя некоторое время могучего зверя поймали охотники. Услышав его стоны, Мышь прибежала и перегрызла веревки, а на прощание сказала так: «Тогда ты надо мною смеялся, словно не верил, что я смогу отплатить тебе за услугу; а теперь будешь знать, что и мышь умеет быть благодарной» [6, с. 134] (перевод с древнегреческого языка выполнен М.Л. Гаспаровым). Мораль басни такова: судьба переменчива, и приходит

время, когда «сильный» нуждается в помощи «слабого» [6, с. 134].

Басня И.А. Крылова «Лев и Мышь» впервые была напечатана в «Библиотеке для чтения» за 1834 г. [3, с. 464]. Однако русский баснописец придал «бродячему сюжету» национальный колорит и реалистическое звучание.

Первое содержательное отличие наблюдается уже в завязке сюжета: Мышь смиренно просит Льва позволить ей поселиться рядом, мудро предупреждая властителя зверей: «Но будущее кто угадывать возьмется – // Как знать? кому в ком нужда доведется? // И как я ни мала кажусь, // А, может быть, подчас тебе и пригожусь» [3, с. 187]. Разгневанный Лев прогоняет Мышь, пригрозив ей смертью за неслыханную дерзость.

В фольклорно-мифологических нарративах и в античной басне основная часть анализируемого сюжета выстроена на основе зеркальной композиции: Лев в свой черед становится пленником. Один эпизод (Лев милует Мышь) зеркально повторяет другой (Мышь спасает Льву жизнь) [2; 6, с. 134]. В басне Крылова композицию основной части также можно назвать зеркальной, но «зеркальные» эпизоды по своему содержанию «отрицательные»: сначала Мышь была несправедливо обижена Львом, а теперь Лев попадает в опасную ситуацию, рискуя потерять не только свободу, но и жизнь: «Льву даром не прошла, однако ж, гордость эта: // Отправяся искать добычи на обед, // Попался он в тенета. // Без пользы сила в нем, напрасен рев и стон, // Как он ни рвался, ни метался, // Но все добычею охотника остался, // И в клетке напоказ народу увезен» [3, с. 187-188].

Развязка в произведении И.А. Крылова «Лев и Мышь» существенно отличается от таковой в фольклорно-мифологических источниках и античной басне. В фольклоре народов мира и в античной литературе Лев вознагражден за проявленное милосердие [2; 6, с.134]. Русский баснописец беспощаден к заносчивому властелину зверей: «Про Мышку бедную тут поздно вспомнил он, // Что бы помочь она ему сумела, // Что сеть бы от ее зубов не уцелела // И что его своя кичливость съела» [3, с. 188].

Таким образом, царь зверей наказан за гордыню и черствость, «необходимость милости к слабым доказывается от противного» [6, с. 1163] (на такое преобразование сюжета

обратила внимание и Р.Р. Мусабекова [4, с.76]). Дидактическая установка меняется: перед нами нравоучительный рассказ, в котором при всей его аллегоричности ярко выражено реалистическое начало. Эту особенность басенного творчества Крылова неоднократно отмечали литературоведы и критики. В.Г. Белинский обращал внимание на жанровую многоплановость басен Крылова: «это повесть, комедия, юмористический очерк, злая сатира, словом, что хотите, только не просто басня» [1, с. 501]. Ю.В. Стенник отмечает, что басни Крылова, сохраняя присущую этому жанру композиционно-образную структуру, обогащаются новой эстетической функцией: не только поучать, но и обличать социальные пороки [5, с. 192].

В басне И.А. Крылова по существу не одна, а две морали. Первый нравоучительный вывод гласит: даже сильнейшим мира сего в смутные времена могут помочь те, кто кажется маленьким и незначительным. Здесь прослеживается влияние античного источника – басни Эзопа. Второй назидательный вывод подается как своеобразный авторский комментарий, послесловие: «Не попусту в народе говорится: // Не плюй в колодезь, пригодится // Воды напиться» [3, с. 188]. Комментаторы отмечают связь этой афористичной концовки с пословицей «Не плюй в чужой колодезь, случится в нем воды испить» [3, с. 464].

Существует сюжетная взаимосвязь между басней И.А. Крылова «Лев и Мышь» и басней «Лев и Крыса» Жана де Лафонтена [3, с. 464]. Французский баснописец также сопроводил нравоучительную историю двумя выводами: первый дан в зачине басни как неотъемлемая часть повествования, второй подается как авторское послесловие. В басне Лафонтена сюжет развивается по канону (Лев освобожден Крысой). Однако в финальном авторском комментарии смысловые акценты расставлены иначе, чем в античном источнике: «Терпение и время // Сделали больше, чем сила и ярость» [4, с. 75] (цитата заимствована нами из подстрочного перевода, выполненного Р.Р. Мусабековой). Такая мораль построена на следующих ассоциативных связях: Лев становится символом силы и неистовости, образ Крысы выступает как аллегория внешне незаметного упорного труда, который приводит к желаемому результату. Авторский

вывод Лафонтена звучит как философское заключение, как афористическая концовка без осуждающего подтекста.

Подведем итоги. Международный сюжет о Льве и Мыши, уходящий корнями в мифологию различных народов и разрабатывавшийся в мировой литературе (в частности, в басенном творчестве Эзопа и Жана де Лафонтена), претерпел существенные смысловые трансформации в одноименной басне И.А. Крылова: мотив спасения как награды

за великодушие заменен мотивом наказания, воздаяния за жестокосердие. Русский баснописец сохраняет «зеркальную» композицию, что усиливает нравоучительный пафос басни. Дидактизм басни И.А. Крылова «Лев и Мышь» тесно связан с сокровищами народной мудрости, представленными в русском паремииологическом фонде. Сюжетная трансформация связана с проявлением черт реализма как художественного метода в басенном творчестве писателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В.Г. Иван Андреевич Крылов // Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу. – М.: Современник, 1982. – 606 с. – (Библиотека «Любителям российской словесности»). – С.493-517.
2. Березкин Ю.Е., Дувакин Е.Н. М130С. Лев и Мышь, АТУ 75. .11.-.17.21.23.27.-.33 // Березкин Ю.Е., Дувакин Е.Н. Тематическая классификация и распределение фольклорно-мифологических мотивов по ареалам. Аналитический каталог. – URL:<https://ruthenia.ru/folklore/berezkin/m130c.html> (дата обращения: 17.10.2020).
3. Крылов И.А. Сочинения: в 2 томах. Том 2. Басни. Стихотворения. Пьесы. – М.: Художественная литература, 1969. – 480 с.
4. Мусабекова Р.Р. Трансформация при переводе художественного произведения // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2016. – № 2. – С. 74-77. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-pri-perevode-hudozhestvennogo-proizvedeniya/viewer> (дата обращения: 17.10.2020).
5. Стенник Ю.В. И.А. Крылов-баснописец // История русской литературы в 4 томах. АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом); ред. кол.: А.С. Бушмин, Е.Н. Купреянова, Д.С. Лихачев, Г.П. Макогоненко, К.Д. Муратова, Н.И. Пруцков (глав. ред.). – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1980-1983. – Том 2. От сентиментализма к романтизму и реализму / ред. тома: Е.Н. Купреянова. – 1981. – 656 с. – С. 189-203. – URL:<http://feb-web.ru/feb/irl/rl0/rl2/rl2-1892.htm> (дата обращения: 17.10.2020).
6. Эзоп, Лафонтен, Крылов. Полное собрание басен в одном томе / пер. с греч., с фр. – М.: АЛЬФА-КНИГА, 2017. – 1135 с. – (Полное собрание в одном томе).

TRANSFORMATION OF FOLKLORE-MYTHOLOGICAL PLOT IN BASNA I.A. KRYLOVA «LION AND MOUSE»

ISAKOVICH Ekaterina Alexandrovna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Higher Attestation Commission
Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and Literature, Head of Department

ZAKHAROVA Maria Alekseevna

PhD in Philology

Associate Professor of the Department of Russian, Foreign Languages and Literature
Volgograd State Institute of Arts and Culture
Volgograd, Russia

The article is devoted to the analysis and explanation of the meaningful transformations that the folklore-mythological plot about Leo and the Mouse underwent in the fable of the same name by I.A. Krylov. The work is compared with Aesop's fable «The Lion and the Mouse» and the fable of Jean de La Fontaine «The Lion and the Rat». Based on literary critical material, it was concluded that the transformation of the plot is associated with the evolution of the fable genre in Krylov's work. There is traced a connection between the moralizing conclusion that completes the fable of I.A. Krylova, with the Russian proverbial foundation.

Key words: fable, Lion and Mouse, plot transformation, I.A. Krylov, Aesop, Jean de La Fontaine.

ЯВЛЕНИЕ ПОЛИСЕМИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ПАСЕЧНИК Татьяна Борисовна

кандидат филологических наук, доцент

САВЕЛЬЕВА Инна Геннадиевна

кандидат филологических наук, доцент

ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»
г. Коломна, Россия

В статье рассматриваются особенности образования полисемии в современном английском языке, обеспечивающие качественный и количественный рост его выразительных ресурсов. В исследовании делается попытка продемонстрировать, что пополнение словарного состава языка происходит не только путем возникновения неологизмов, но и путем постоянного изменения семантической структуры уже существующих многозначных слов.

Ключевые слова: полисемия, многозначное слово, расширение семантического поля слова, сужение семантического поля слова, изменение старого значения слова.

Общая картина эволюции современного английского языка демонстрирует постоянное обновление его лексического состава. Исследования показывают, что язык постоянно пополняется не только за счет новых слов – меняется значение уже существующих. На всех стилистических уровнях и во всех сферах жизни языка – от разговорной речи до жаргонов СМИ, компьютерной технологии, психоанализа и молодежного сленга – слова преобразуются, порой до неузнаваемости, меняя свои значения. «Человек эпохи глобализации – идеальный потребитель смыслов... Современная массовая культура предлагает широкий выбор готовых речевых образов на все случаи жизни», – заключают авторы книги «Жизнь в мимолетных мелочах» лингвисты Наталия Дмитриевна Бурвикова и Виталий Григорьевич Костомаров [1, с. 3].

В лингвистике слова, которые обладают разными значениями, часто рассматриваются как *weasel words*, то есть «хамелеоны», по ассоциации с хорошо известными животными теплых стран, меняющими окраску кожи при перемене цвета окружающей среды. Новый смысл этих слов порой не только отличается от старого, но и «скользит из одного значения в другое, демонстрируя признаки полисемии» [3, с. 10]. В процессе изменения слова становятся многозначными и многогранными, приобретая новые оттенки, которые могут со временем начать доминировать над старым смыслом слова. В русской лингвистике в качестве вариантов образования полисемии рассматривают следующие процессы: «склеивания» зна-

чений (т. е. объединения в одном слове двух отчетливо разных, но не взаимоисключающих друг друга понятий), «сплава» (т. е. совмещения прямого и переносного значений в одном слове) и др. [2, с. 27-31]. В американской лингвистике преобладают такие понятия в теории полисемии, как «*semantic broadening*» (расширение семантического поля слова), «*semantic narrowing*» (сужение семантического поля слова) и «*semantic drift*» – процесс постепенного изменения старого значения в течение длительного периода времени, что в итоге приводит к тому, что новое современное значение теряет какие-либо смысловые связи с предыдущим (исходным) значением. Например, слово *silly* в далеком прошлом языка означало *blessed* [5, с. 190].

В своем оригинальном исследовании по новой английской лексике Линн Виссон рассматривает следующие примеры. Слово *fuzzy* раньше означало что-то пушистое (как плюшевый медвежонок), но со временем приобрело совсем иные значения: «неясный», «неопределенный», «запутанный», а также «слащавый», «приторный» или «теплый». Первоначально *fuzzy* употреблялось для описания текстуры ткани или шерсти (a fuzzy teddy bear, a fuzzy white rabbit). Позднее добавилось значение чего-то неясного (*fuzzy, illogical thinking*). Сейчас часто встречается третье значение слова – «теплый» в переносном смысле (to share a nice fuzzy feeling).

Особенно большим количеством словесных новинок отличается молодежный жаргон. В течение многих десятилетий *прилагательное*

awesome употреблялось в его основном значении «внушающий страх», «приводящий в трепет», «благоговейный» (например, an **awesome** sight). Адаптация данного слова в молодежном разговорном стиле речи подарила ему более употребительное значение: *awesome* теперь везде и повсюду употребляется в смысле «отличный» (an **awesome** evening together).

На появление полисемии, естественно, влияет и целый ряд не только лингвистических, но и социальных, культурных, этнических и психологических факторов. Кроме того новые значения политических и других терминов с большой смысловой нагрузкой нередко намеренно создаются или помещаются в новый контекст органами власти и СМИ, целью которых является необходимость смягчить или замаскировать слишком резкое или прямолинейное значение слова, попросту говоря, сделать «неприятное» слово более «приемлемым» эвфемизмом. Так, *surge* в качестве описания действий американских войск в Ираке звучит относительно нейтрально, когда подчеркивается его «положительное» значение «подъема», «повышения», «наращивания» и, таким образом, прикрывает настоящий смысл: «возрастание интенсивности наступательных акций». В том же контексте мы обнаруживаем такие случаи эвфемии как продуктивного способа расширения семантического поля слова: употребление *liberating* вместо *attacking* или *invading*, *spreading democracy* вместо *overthrowing a country's government*.

В связи с возникновением такого количества семантических «инноваций» для переводчиков с английского на иностранные языки возникает ряд дополнительных трудностей. Как отмечали американские лингвисты Эдуард Сепир и Бенджамин Уорф в 1920-1930-х гг., наше восприятие мира во многом предопределено тем языком, на котором мы говорим. «Нет двух языков, которые до такой степени схожи, что про них можно сказать: они отражают одну реальность. Мир, в котором существует тот или иной народ, отчетливо самобытен, и самобытность эту создает не только собственный набор ярлыков-названий» [8, с. 214]. Какие слова употребляются их носителями и как используются, зависит от языка и, следовательно, мировосприятия. Конечно, инновации в любом языке отражают не только чисто

лингвистические перемены, но и то, что происходит во всех сферах жизни общества, которые влияют на создание новых слов [6, с. 43]. Несмотря на свою принадлежность к разным лингвистическим школам, многие языковеды в России и Америке сходятся сегодня на том, что язык значительной степени влияет на мышление человека и его восприятие мира. В конце концов, «и язык, и культура являются знаковыми системами, и как знаковые системы они не могут не соприкасаться» [1, с. 9]. В отношении расширения многозначности слов и понимания механизмов полисемии у исследователя возникает необходимость пристально следить за тенденциями современной жизни. К примеру, не понимая социального, экономического и политического контекста событий в России, не будет возможности в полной мере уловить оттенки значений таких слов, как «разборка» или «откат». Глубинное понимание культуры и языковых явлений как родного языка так и языка, на который возникает необходимость перевести новые понятия, является необходимым условием успешной передачи этих понятий на другом языке. Огромное количество таких «экзотических» выражений, свойственных обеим культурам, одновременно отражает и определяет их постоянно меняющуюся реальность [7]. В новых словах и выражениях отражены проблемы и стремления людей в процессе изменения их жизни.

Проблема перевода многозначных слов осложняется также сильным расхождением между менталитетом и мировоззрением носителей разных языков. Суть этого расхождения и возможности его сужения верно очертил лингвист Алексей Дмитриевич Шмелев: «...концептуализация мира в разных языках различна, <это> является аксиомой современной семантики <...> В связи с этим возникает необходимость модификации самой концепции культуры речи: она должна стать динамичной и включить в себя представления о закономерностях изменения языковой концептуализации мира и взаимосвязи между социальными, культурными и языковыми процессами» [4, с. 246]. Таким образом, при расшифровке слов чужой культуры самым трудным являются правильное понимание многозначных слов, их правильная интерпретация, которая требует глубокого знания культуры, по крайней мере, двух языков – родного и иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Жизнь в мимолетных мелочах. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. – 66 с.
2. Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления. М.: Языки славянских культур, Studia Philologica, 2006. – 671 с.
3. Линн Виссон Слова-хамелеоны и метаморфозы в современном английском языке. – М.: Р. Валент, 2010. – 160 с.
4. Шмелев А.Д. Эволюция языковой картины мира и культура речи. Russian Language Journal. Volume 58. 2008.
5. Kapuscinski R. The Other. London: Verso, 2008.
6. Lakoff G., Johnson M. The Metaphors We Live By. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.
7. McWhorter J. The Story of Human Language: Course Guidebook. The Teaching Company, 2004.
8. Sapir E. The Status of Linguistics as a Science. Language. № 5. 1929.

POLYSEMY IN ENGLISH

PASECHNICK Tatyana Borisovna

PhD in Philology, Associate Professor

SAVELIEVA Inna Gennadievna

PhD in Philology, Associate Professor

State University of Humanities and Social Studies
Kolomna, Russia

The article considers the peculiarities of the development of polysemy in modern English which ensures the growth of its expressive resources. In the investigation an attempt is made to demonstrate that the replenishment of the vocabulary occurs not only due to neologisms, but also because of the constant change of the semantic structure of existing words.

Key words: polysemy, polysemantic word, semantic increase of a word meaning, semantic narrowing of a word meaning, development of new word meanings.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА

ПОТЫЛИЦИНА Ирина Геннадьевна

кандидат филологических наук

доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков»

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза, Россия

В статье рассматриваются отдельные вопросы организации текста, затрагивается проблема классификации категорий текста, изучается категория членимости текста, определяющая композиционную и логическую организацию текста, описываются текстуальные категории модальности и прагматики, тесно связанные с организацией текста.

Ключевые слова: организация текста, композиционная организация текста, логическая организация текста, категории текста, членимость текста, прагматика, модальность.

Теория лингвистики текста интенсивно развивается в современном языкознании. Прежде всего, это обусловлено тем, что именно текст является реальной коммуникативной единицей, выступающей как средство передачи и получения информации. Теорией текста

активно занимались как отечественные лингвисты (И.Р. Гальперин, В.В. Виноградов, М.Н. Кожина, Г.В. Колшанский, В.Л. Наер и др.), так и зарубежные (А. Bloom, D. Crystal, T.A. Dijk, B. Dressler и др.).

Большая заслуга создания одной из первых общетеоретических концепций текста в нашей стране принадлежит профессору И.Р. Гальперину. Грамматические категории трактуются им как важнейшие семантические и структурные признаки текстовой организации. Особым образом взаимодействуя друг с другом, они, собственно, и создают текст как качественно новое образование, не идентичное простой механической сумме предложений. Исследователем выделяются следующие категории: членимость, информативность, когезия, внутритекстовые связи, континуум, автосемантия отрезков текста, ретроспекция и проспекция, модальность, интеграция и завершенность текста. В. Дресслер и Р. де Богранд предлагают иную классификацию текстуальных категорий, включающую категории когезии, когерентности, интенциональности, приемлемости, информативности, ситуативности, межтекстуальной связи (интертекстуальности) [8].

Несмотря на различие ученых в отношении количества категорий текста, неоспоримым является то, что текст как объект лингвистического исследования определяется как высшая коммуникативная единица и характеризуется целой системой категорий. Существуют универсальные (общие) категории, свойственные текстам любого стиля, и факультативные (видовые), которые обнаруживаются лишь в определенных видах текста.

Композиционная и логическая организация текста связывается с категорией членимости. Членимость рассматривается в ряду наиболее общих признаков организации текста и является универсальной категорией. В основе членимости лежит фактор упорядочения движущегося во временном и пространственном континууме произведения потока текстовой информации, превращение его в последовательность отделенных друг от друга смысловых отрезков или фрагментов с дальнейшим перераспределением их относительно друг друга. Результатом этого процес-

са является выделение и соподчинение отдельных частей текста, т. е. его членение.

Членение текста на части определяется его объемом, а также принадлежностью к определенному функциональному стилю. Так, для художественных текстов характерно деление на тома, книги, части, главы. Основным принципом членения текста научного дискурса является логическая организация сообщения. Для научного стиля характерны обозначения отдельных частей текста цифрами и буквами, например, двойными или тройными цифрами. Подобным образом автором показывается взаимосвязь и взаимозависимость частей текста.

Членение текста проводится автором еще в процессе кодирования информации и изначально навязывается читателю благодаря четкому графическому выделению его единиц (разделов, глав, параграфов, абзацев). Такое членение обуславливает заданную последовательность контактно расположенных смысловых отрезков текста и имеет своей целью оптимальным образом организовать текстовой материал. Отдельные смысловые отрезки или фрагменты, составляющие текст, называются коммуникативно-композиционными блоками текста.

Членимость текста представляет собой важнейшее условие эффективного протекания коммуникативного процесса. И.Р. Гальперин рассматривает членимость как одну из текстообразующих закономерностей, тесно связанную с прагматикой [3]. Прагматика текста – явление сложное и многоаспектное. В самом общем виде прагматика определяется современными лингвистами как наука, изучающая отношение между говорящим и его речевым произведением.

Прагматическая установка автора ориентируется на подготовку читателя, характер и уровень его фоновых знаний. Автор учитывает специфику избранного им жанра, в частности, специфику письменного канала коммуникации, скрытую, но устойчивую связь, возникающую между текстом и читателем. Прагматическая установка сообщения, являясь важнейшим параметром текста, в значительной степени предопределяет его лингвистические характеристики, что четко

прослеживается как при анализе взаимодействия принципов внешнего и внутреннего строения, так и стилистического оформления каждого текста. Прагматической направленностью обусловлены композиционное построение текста и своеобразный отбор экспрессивных средств, посредством которых достигается реализация главной функции текста, определяемой в соответствии с целями и задачами функционального стиля, к которому он относится.

Категория прагматики неразрывно связана с текстовой категорией модальности, под которой понимается субъективно-оценочное отношение автора произведения к изображаемому [3, с. 113-123]. Субъективно-оценочное отношение автора выражается в особой направленности внимания и интересов, которая свидетельствует о тех или иных его пристрастиях, симпатиях и антипатиях. Образ автора при этом выступает как организующая сила текста, объединяет в единое целое его отдельные части, пронизывает его единым сознанием.

В разных типах текстов модальность проявляется с разной степенью очевидности. В

текстах, в которых ясно просвечивает личность их авторов, их мироощущение, представления, их отношение к излагаемому материалу, текстовая модальность выступает весьма отчетливо. Текст, пишет М.М. Бахтин, является субъективным отражением объективного мира, выражением сознания, что-то отражающего [1]. Наиболее яркими средствами реализации модальности в тексте, на наш взгляд, являются экспрессивные средства и стилистические приемы. Текстовая модальность, отмечает И.Р. Гальперин, присуща целому. Она окрашивает отдельные высказывания только для того, чтобы подготовить читателя к восприятию субъективно-модального значения этого целого [3, с. 116].

Таким образом, анализ теоретической литературы по теме исследования позволяет говорить о том, что изучение организации текста тесно связано с проблемой текстовых категорий, которая является актуальной и вызывает множество спорных и дискуссионных вопросов. Категория членимости текста является основной категорией, определяющей композиционную и логическую организацию текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 60-87.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 2019. – 144 с.
4. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
5. Наер В.Л. Стилистика и прагматика. – М.: МГЛУ, 2002. – 52 с.
6. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 267 с.
7. Beaugrande R. De. Text linguistics at the millenium: Corpus data and missing links // Text 20. № 2. 2000. P. 153-195.
8. Beaugrande R. De, Dressler W. Introduction to Text Linguistics. London, New York: Longman, 1981. 270 p.
9. Bloom H. A Map of Misreading. Oxford: Oxford University Press, 1975. 206 p.
10. Crystal D. Linguistics. London: Penguin, 1990. 288 p.

GENERAL CONSIDERATIONS ON TEXT ORGANISATION

POTYLITSINA Irina Gennadievna

PhD in Philology

Associate Professor of Department «Foreign Languages and FLT Methodology»

Penza State University

Penza, Russia

The article discusses some issues of text organization, addresses the problem of the classification of textual categories, studies the category of discreteness which deals with partitioning and compositional structure of the text, describes textual categories of modality and pragmatics, which are closely connected with text organization.

Key words: text organization, compositional structure of the text, partitioning, textual categories, discreteness, pragmatics, modality.

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «АРГО» В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЭЗИИ

ЦИНКЕВИЧ Вероника Александровна

преподаватель иностранных языков

УО «Минский государственный профессионально-технический колледж кулинарии»

г. Минск, Беларусь

Целью работы является исследование языка современной французской прессы и поэзии с точки зрения употребления жаргонной и арготической лексики и взаимодействия его с нормированным книжным языком. В соответствии с целью работы поставлены следующие задачи: рассмотреть происхождение терминов «арго» и «жаргон» и их роль в современном языкознании; проанализировать употребление «арготизмов» в современной французской поэзии. В качестве литературы автор опирался на материалы следующих книг: Хорошевой Н.В. «Промежуточные формы городской разговорной речи (на материале русского общего жаргона и французского общего арго)», В.А. Хомякова «Некоторые типологические особенности нестандартной лексики английского, французского и русского языков», П. Серио «Как читают тексты во Франции», Н.С. Ивановой «Молодежный жаргон в лингвокультурологическом освещении», Г.А. Громовой «Структурно-семантические особенности сложных лексических единиц в современном французском арго», Н.А. Капрановой «Функционально-семантическая специфика ненормативных форм языка: просторечие и молодежный жаргон», а также работа Е.А. Козельской «Арго во французской поэзии XX века». При написании данной статьи были использованы материалы статей Л.И. Скворцова «Арготизмы» и «Жаргон», Р. Якобсона «В поисках сущности языка» и др.

Ключевые слова: арго, потенциал, семантическое поле, образные арготизмы.

Говоря об арго, необходимо уточнить прежде всего, что это не язык, а лексикон, вокабуляр. Для выработки этого вокабуляра арго располагает формальными способами (например, паразитарная деривация или усечение) и способами, играющими на переносе смысла (традиционные тропы, среди которых преобладают метафора и метонимия).

По количеству и наполненности семантических полей бесспорно доминирующее положение занимает сфера «Бытовое». Это

свидетельствует о том предпочтении, которое арго отдает частным и конкретным понятиям перед общими и абстрактными. Среди самых развернутых семантических полей фигурируют «тело», «человек»; «деньги», «ссора-драка», «физическая любовь». Далее идут сферы «Эмоциональное» и «Социально-государственное»: первая преобладает по количеству полей, вторая же выделяется их объемом «полиция», «судопроизводство-наказание», «армия» и др., что отражает кор-

ни данного социолекта арготические тропы используются современными поэтами не чаще других арготизмов, образованных другими способами. Вероятно, авторов привлекает скорее стилистическая маркированность неcodифицированной лексики и в равной степени ее экспрессивность и образность. В арготизме на первый план выходит роль отдельного арготизма, его функции:

- форсирование выражения разных эмоций;
- создание шокового эффекта;
- организация разнообразной игры слов.

Стилистическое воздействие арготизмов в поэтическом тексте качественно иное, чем в прозаическом: в поэзии они менее ожидаемы, менее вероятны. Эффект от их употребления накладывается на версификационные особенности текста и усиливается благодаря им.

Стилистический слом, к которому ведет единичное введение арготических лексем, более ярко выражен и экспрессивен в поэтическом тексте. Эффект прозаизации) При всей интенсивности проникновения арготизмов во французскую художественную литературу XX в. отметим, что для французской поэзии, учитывая специфику жанра, можно говорить лишь об относительной универсальности этого процесса: многие поэты этого периода никогда не обращались к арготизму или делали это эпизодически. Черпая экспрессивные ресурсы из арготического источника, большинство поэтов следует аллопатической линии использования арготизмов, то есть подобные лексемы а) фигурируют в текстах в чрезвычайно малой концентрации и б) находятся в пограничной зоне, объединяющей лексику со флукутирующими словарными пометами арготическое, просторечное, фамильярное. Но похоже, что с середины 50-х гг. XX в. арготическая поэзия нашла себе оптимальную среду обитания в творчестве «поющих» поэтов, французских бардов Жоржа Брассенса, Лео Ферре, Сержа Генсбура, Пьера Перре, Рено Сешана, в песнях которых при сохранении вышеупомянутого признака (б) наблюдается относительно высокая концентрация арготизмов.

Специфика употребления «арго» в поэзии Робера Десноса. Рассмотрим функционирование арготического элемента в поэти-

ческих текстах Робера Десноса, автора, который в разные творческие периоды принадлежал к современным ему литературным течениям (дадаизм, сюрреализм, реализм), который черпал вдохновение и в фольклорной традиции, и в античных сюжетах.

Словник арготизмов Десноса насчитывает 303 арготизма, проявивших себя в 381 словоупотреблении. Столь невысокая активность лексем объясняется тем, что большинство из 36 арготизированных текстов поэта обнаруживают единичные арготические вкрапления (поэт принадлежит к авторам первой половины столетия, и арготический элемент использовался не так широко), а значительная часть арготических лексем сосредоточена в 8 сонетах цикла «A la calle» (177 арготизмов) и в 11 строфах поэмы «Caixio» (97) (в текстах эзотерической линии для поэта характерны лексическое богатство, разнообразие арготического репертуара). И только 25 арготизмов словника фигурируют среди самых частотных арготических лексем общего словаря поэтов XX в.

Примерно 75% словника пронизано синонимическими связями. Для произведений эзотерической тенденции не является редким введение в текст двух и более арготических синонимов как, например, в сонете *le bon boullion, car a Wargam, a la Popinque ou aux Vertus. Il n est pas un fauche pour endosser son drinke, il faudrait etre cloche ou fada ou tordu. Pour mettre un seul linve sur les hitlo-germaniques.*

Характеризуя людей, которые могли бы быть сторонниками гитлеровцев (глагол стоит в условном наклонении, т.е. поэт подразумевает отсутствие таковых), как *cloche* «stupide», *fada*, *fou*, *tordu* (*mal fait*). Р. Деснос переносит эти качества на захватчиков.

Около трети словника представляют арготизмы, в которых присутствует образное начало. Так, в стихотворении *Chanson de route* цикла «Sens» Р. Деснос окружает арготизм *gratin* такой тематически полярной, хотя и нормативной лексикой, что арготический элемент не только порождает яркий образ, но и производит комический эффект.

*C'est avec du crottin,
Eusebe appartient au gratin.*

Робер Деснос, единственный из французских поэтов XX в., который соединил в своем творчестве две полярные тенденции применения арготического источника: аллотопическую и эзотерическую.

Как представитель аллотопической тенденции поэт вводит в свои тексты отдельные арготические лексемы, извлекая разнообразные стилистические эффекты.

Арготизмы служат:

А) реалистически отражают характерные черты определенной социальной группы:

Ou donc est ma gonzesse

A dit le second marin...

Б) служат усилению экспрессии как следствие стилистического слома при их введении в стихотворную строку:

Tabac pour la concierge et coco pour la grue...;

В) реализуют людские намерения автора и используются как материал для сюрреалистического эксперимента с языком.

Г) ведут к гиперсемантизации неарготических лексем (диалог-перебранка).

Нужно отметить, что только девять поэтических текстов Р. Десноса написаны в русле эзотерической линии. Все они относятся к периоду оккупации Франции во время второй мировой войны. Поэт воплотил криптолалическую функцию арготизма, зашифровав издевательскую сатиру на гитлеровцев и их приспешников.

«Арго» в поэзии Сержа Генсбур. Серж Генсбур – настоящее имя – Люсьен Иосифович Гинзбург. Известный французский поэт, композитор, автор и исполнитель песен, актер и режиссер родился 2 апреля 1928 г. в Париже, в еврейской семье Иосифа Гинзбурга (1898-1971) и Ольги (Брохи Годы) Бессман (1894-1985) — выходцев из Харькова и Крыма. В конце 1950-х гг. он берет псевдоним Серж Генсбур (Gainsbourg), изменяя орфографию своей фамилии (Ginsburg) таким образом, чтобы французы произносили ее, не коверкая. Будучи разносторонне одаренным – художник, поэт, певец, композитор, актер, режиссер, он и в жизни использовал элементы театральности, прославившись мастером эпатажа (откровенные тексты песен и неожиданные поступки); появление Генсбура на телеви-

дении нередко вызывало скандал (в одной из телепередач он сжег банкноту в 500 франков, протестуя против высоких налогов, и т. п.). В своем творчестве Генсбур постоянно экспериментировал и использовал новые стили: начав с классического французского шансона и джаза, он в течение жизни обращался к коммерческой поп-музыке, рок-н-роллу, регги (записав в 1979 г. вызвавшую скандал среди консервативной аудитории регги-версию «Марсельезы»), фанку, новой волне и рэпу (в 1980-е гг.). Сын профессионального музыканта, воспитанный на классике, Генсбур также часто использовал в своем творчестве темы знаменитых композиторов прошлого – Брамса, Шопена, Грига.

Роль арготического элемента в творчестве Сержа Генсбура также очень высока. Список его арготизмов включает 295 лексических единиц, которые проявили себя в 636 словопотреблениях.

Однако присутствие арготизмов есть только в 181 тексте из 286 текстов сборников «*Mon proper role*».

При сопоставлении данных генсбуровского словника с данными ста самых частотных арготизмов французской поэзии XX в. видно, что подавляющее большинство лексем с наиболее высокой частотой словопотребления фигурируют и в том и в другом списках в первой их части с небольшой разницей в рангах. Это наиболее известные и распространенные арготизмы из той зоны, которая граничит с фамиллярной и просторечной лексикой.

Более 70% песенных текстов С. Генсбура характеризуются единичными (1-3) вкраплениями арготизмов. Контрастный элемент арготическое слово несет большую экспрессивную нагрузку:

А) привлекает более яркой оценочностью:

La fautive c est toi.

Si t es dans c merdier.

Б) усиливает эмоциональное напряжение;

В) стимулирует реалистическую доминанту стилистической функции арготизма;

Г) создает намеренную прозаизацию поэтического текста, что отвечает разговорности, присущей автору при исполнении песен;

Д) организует порожденный гиперсеманти-

зацией игровой момент (контекст строится как загадка – идентифицирует ли читатель словопотребление в качестве арготического):

Ils sont comme cul et chemise

Et quand on les verbalise

Il accompagne au violon.

В данном тексте «*Il accompagne au violon*» – не «аккомпанировать на скрипке», а «сопровождать в тюрьму»).

Автор выводит на первый план людскую составляющую стилистической функции арготизмов, которая осуществляется через свойственные его поэтической технике фонологические, семантические и синтаксические трансформации. Например, поэт, который всегда уделяет особое внимание звучанию слов, вводит в текст арготизм *samer* «производить наркотический эффект».

Таким образом, Серж Генсбур, прибегая к спорадическому введению арготизмов в своих песнях, следует классическому варианту аллотопической линии использования арготического источника.

Будучи талантливым версификатором и экспериментатором в области стиха, Генсбур не считал себя поэтом и неоднократно открещивался от подобных утверждений. Тем не менее, его песни изобилуют неожиданными и изысканными рифмами, виртуозными каламбурами. В текстах Генсбур активно пользовался английскими словами, грамматизированными на французский лад (так называемый стиль *franglais*, «франглийский»), подчеркивая свою ориентированность на поп-культуру. Генсбур оказал на французскую поэзию огромное влияние, избавив этот жанр от многих «старомодных» поэтических и музыкальных условностей.

Роль «арго» в поэзии Рено Сешана. Непосредственный интерес представляет функционирование арготизмов в песенной поэзии Рено Сешана.

Список арготизмов поэта был составлен в результате выборки соответствующих лексем из сборника «*Le temps des pouaux*», включает всего 103 арготизированных текста. Словник Сешана насчитывает 580 арготических лексем, давших 1681 словопотребление. Количественные показатели являются достаточно высокими даже для «поющих» поэтов. Лексемы с высокой частот-

ностью, составляющие ядро арготического вокабуляра поэта, обнаруживают 60% общности с самыми частотными арготизмами сводного словника поэтов XX в. Эта закономерность обусловлена принадлежностью Рено Сешана к авторам конца XX в., в чьих текстах используются наиболее распространенные арготические слова.

Единичными арготическими вкраплениями характеризуются только 20,4% текстов поэта. Тексты Рено Сешана нельзя назвать герметичными, у него и нет установки на герметичность. Таким образом, исключается его принадлежность к эзотерической тенденции. Мы трактуем бытование арготизмов в песенных текстах Сешана, склонных к повторам, как особую разновидность аллотопической тенденции.

Напоминающие баллады песни Рено Сешана производят эффект поэтически оформленной разговорной речи. Поэт создает текст, используя уже готовый малый ситуативный контекст, который он не изобретает, а заимствует у тех, для кого он является языком повседневного общения:

He mec t as pas cent balles

J ai des plans des combines

Pour vivre comme un pacha.

Настоящая слава пришла к Рено Сешану с выходом в свет второго альбома. Название пластинке дала песня 1978 г. «*Laisse béton*» (перев. «оставь, брось, не связывайся»), ставшая хитом французских радиостанций.

Название песни «*Laisse béton*» – пример французского молодежного сленга – верлана. Особенностью этого арго являются «словоперевертыши», в которых слоги или согласные звуки идут в обратном порядке. Так, французское выражение *laisse tomber* (брось, оставь, не связывайся) – превращается в экзотический «*laisse béton*». Сюжет песни – серия потасовок, в которых у главного героя последовательно отнимают модные остроносые ботинки со скошенными каблуками, кожаную куртку, а затем и фирменные джинсы.

Творческий замысел поэта воплощается в текст, проходя через призму языка и отношения к реальному миру определенных социальных слоев или отдельных людей, чья речь изобилует арготизмами. Речь наиболее типич-

ного для Рено Сешана персонажа, насыщенная арготическими словами, в силу их экспрессивности, образности, ироничности, дисфемистичности способствует выражению критической оценки современного общества. Часто тексты Сешана представляют собой ироническую сатиру, как в *Miss magie*.

Femme, je t'aime, surtout, enfin...

Pour ta faiblesse et pour tes yeux..

Quand ta force de l'homme ne tient

Que dans sa flingue ou dans sa queue.....

Людическая составляющая стилистической функции арго наиболее четко проявляется в каламбурных образованиях *ex. Putain, c qui l'est blame, mon HLM.....*

Песня Сешана «*Laisse beton*» способствовала возрождению интереса к верлану, но криптоический принцип этого жаргона излишне не эксплуатируется автором. Созданные в соответствии с правилами этого кода лексемы словника поэта воспринимаются, как и другие хорошо известные арготизмы.

Функции арготизмов в песенных текстах Сешана приближены к функциям арготического блока в прозаических произведениях. Высокая концентрация арготизмов на 1-3 страницах полного текста баллады создает некое подобие блокового эффекта, но по сравнению с прозаическими текстами она дает меньше «блоковых» функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арго. – URL: ru.wikipedia.org/wiki/Арго (дата доступа: 10.10.2020).
2. Арго (Энциклопедия кругосвет). – URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ARGO.html#1008582-L-106 (дата доступа: 15.10.2020).
3. Арго. Жаргон. – URL: <http://slovarfilologa.ru/14/> (дата доступа: 12.10.2020).
4. *Скворцов Л.И.* Арготизмы // Большая Советская энциклопедия. – Москва: Советская энциклопедия, 1970. – Т. 2. – 632 с.
5. Словарь лингвистических терминов / под ред. О.С. Ахмановой. – Москва, 1964. – 356 с.

EXPRESSIVE POTENTIAL OF «ARGO» IN MODERN FRENCH POETRY

TSINKEVICH Veronika Alexandrovna

foreign language teacher

Minsk State Vocational Technical College of Cookery

Minsk, Belarus

The aim of the work is to study the language of modern French press and poetry from the point of view of the use of jargon and argotic vocabulary and its interaction with the standardized book language. In accordance with the purpose of the work, the following tasks have been set: to consider the origin of the terms «argo» and «jargon» and their role in modern linguistics; analyze the use of «argotisms» in modern French poetry. As a literature, the author relied on the materials of the following books: N.V. Horosheva. «Intermediate forms of urban spoken language (based on the Russian common jargon and the French common argot)», V.A. Khomyakova «Some typological features of non-standard vocabulary of English, French and Russian languages», P. Serio «How texts are read in France», NS Ivanova «Youth jargon in linguistic and cultural coverage», G.A. Gromovoy «Structural and semantic features of complex lexical units in modern French argot», N.A. Kapranova «Functional-semantic specificity of non-normative forms of language: vernacular and youth jargon», as well as the work of E.A. Kozelskaya «Argo in French poetry of the XX century». When writing this article, materials from articles by L.I. Skvortsov «Argotisms» and «Jargon», R. Jakobson «In Search of the Essence of Language», etc.

Key words: argot, potential, semantic field, figurative argotisms.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

АФАНАСЬЕВА Ольга Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии

ФЕДОТОВА Марина Геннадьевна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Россия

В статье обосновывается необходимость развития эмоционального интеллекта учителя иностранного языка в целях его профессионального и личностного развития. Определяется место технологии развития эмоционального интеллекта в современном информационном образовательном контексте. Выявляется связь эмоционального интеллекта с вербальным поведением будущего учителя иностранного языка, находящим отражение в выборе адекватных средств на всех языковых уровнях.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, образовательная технология, технология развития эмоционального интеллекта, профессиональная деятельность учителя, информационное пространство, партисипативность.

Направленность современного педагогического образования на формирование активной, конкурентоспособной, мобильной личности, адаптированной к функционированию в информационном пространстве и отвечающей различным вызовам современного общества, предполагает не только овладение предметным содержанием, но и особыми профессиональными умениями и навыками, которые позволяют достичь как личностного, так и профессионального успеха в решении задач, поставленных образовательным процессом.

Следует признать, что современная школа как никогда нуждается в учителе, который может эффективно реализовывать комплекс образовательных технологий, обеспечивая тем самым достижение высокого качества итогового образовательного продукта. Это требует от современной педагогической науки поиска путей повышения уровня подготовки учителя в виде создания новых гибридных технологий, которые сочетали бы в себе преимущества традиционных и современных подходов, цифровых и гуманитарных технологий, что позволило бы обеспечить постоянное развитие личностного и профессионального потенциала будущего учителя.

В настоящее время успех и эффективность работы учителя во многом определяются становлением системы отношений «учитель – ученик». Игнорирование этих отношений, часто обусловленное недостаточным уровнем сформированности эмоционального интеллекта учителя, может привести к утрате специфики педагогической деятельности, которая заключается в интеракции всех участников образовательного процесса. В условиях роста интереса педагогической науки и практики к закономерностям информационного пространства и информационным технологиям (особенно в текущей ситуации, настоятельно требующей применения элементов дистанционного обучения) повышается опасность пренебречь этой важной составляющей педагогического процесса, в то время, как только продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса может обеспечить гуманизацию педагогической деятельности. Данная проблема может быть решена, в частности, на основе применения технологии развития эмоционального интеллекта будущего педагога.

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта учителя средствами соответствующей технологии неизбежно детерми-

нирует установление партисипативных отношений с обучающимися с учетом их потребностей и интересов, что имеет огромное значение, так как партисипативность педагогического процесса – важнейшее требование современной педагогики, в соответствии с которым обучающиеся становятся субъектами образования, наряду с учителем принимающими активное участие в постановке целей образования, выборе средств, методов и технологий обучения.

Существует множество подходов к определению эмоционального интеллекта, что свидетельствует о сложности данного понятия. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения, в соответствии с которой эмоциональный интеллект рассматривается как способность получать и интерпретировать информацию, скрытую в эмоциях, с целью принятия решений, развития мышления и интеллектуального роста [2; 3]. В структурном отношении эмоциональный интеллект представляет собой совокупность интеллектуального, эмоционально-эмпатийного и социального компонентов. Такое представление компонентного состава эмоционального интеллекта существенно важно для последующей разработки технологии его развития и ее последующей реализации в педагогической практике [1].

Овладение умениями эмоционального интеллекта в конечном счете обеспечивает становление социального поведения человека благодаря формированию его способности ставить себя на место другого человека, произвольной эмоциональной чувствительности, сбалансированности межличностных отношений. Предмет «Иностранный язык» имеет огромный потенциал в плане интеллектуального и личностного развития обучающихся, поскольку активизирует их коммуникативно-рефлексивные качества, находящие выражение в конечном итоге в лингвистических средствах изучаемых языков. Иными словами, сформированность эмоционального интеллекта проявляется в вербальном поведе-

нии участников коммуникативного процесса, а именно в выборе наиболее адекватных немимозитивных стратегий общения, соблюдении правил и норм речевого этикета, корректном ситуативном употреблении языковых единиц на всех уровнях языка и т. п.

Сказанное непосредственно относится к учителю иностранного языка, так как именно через язык и благодаря ему передается весь спектр человеческих чувств и отношений – как положительных, так и отрицательных. Так, язык может транслировать, с одной стороны, эмпатию, чуткость и доброжелательность педагога, а другой стороны, его бестактность, неспособность ориентироваться в мире значимых для ученика переживаний и принимать его оценки, что затрудняет преодоление негативных стереотипов и установок как в деятельности учителя, так и в поведении обучающегося. В результате по причине недостаточного уровня развития эмоционального интеллекта учителя возникают препятствия для актуализации скрытых резервов развития личности ученика и антиципации его поведения в определенных ситуациях.

Таким образом, развитый эмоциональный интеллект – это ключ к успешной профессиональной деятельности учителя иностранного языка, в которой организация непосредственного иноязычного «диалогического» общения с использованием технологии развития эмоционального интеллекта играет ведущую роль в обучении и развитии личности ученика, что вовсе не исключает, а даже подразумевает использования электронных средств обучения.

Технология развития эмоционального интеллекта в контексте иноязычного обучения диктуется общими методическими принципами и требованиями к преподаванию иностранного языка как отдельной академической дисциплины, спецификой изучаемого языка и особенностями языковой репрезентации эмоционального интеллекта в каждой отдельной лингвокультуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева О.Ю., Смирнова М.В., Федотова М.Г. Эмпатийно-партисипативная компетенция будущего учителя // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 5. – С. 7-19.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 650 с.
3. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.H. Emotional Intelligence: new ability or eclectic traits. American Psychologist. Sep. 2008. Vol. 63. P. 503-517.

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A FUTURE TEACHER

AFANASIEVA Olga Yurievna

Grand PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of English Philology

FEDOTOVA Marina Gennadiyevna

PhD in Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department of English and English teaching methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia

The article substantiates the need for the development of the emotional intelligence of a foreign language teacher for the purpose of his professional and personal development. The place of technology for the development of emotional intelligence in the modern information educational context is determined. The relationship between emotional intelligence and the verbal behavior of a future foreign language teacher is revealed, which is reflected in the choice of adequate means at all language levels.

Key words: emotional intelligence, educational technology, technology for the development of emotional intelligence, teacher's professional activity, information space, participation.

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

АНДРЕЕВА Ирина Анатольевна

магистрант, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
учитель-логопед, МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Росинка»

Научный руководитель:

ДОРОФЕЕВА Татьяна Анатольевна

кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Россия

Статья посвящена особенностям исследования речевых нарушений у детей-билингвов старшего дошкольного возраста (детей говорящих на двух и более языках).

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, второй язык, родной язык, речевая среда, бикультурность.

Цель: исследование и коррекция речевых нарушений у детей-билингвов старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: интерпретационные: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Современное российское общество переживает значительные миграции населения, как

следствие, проживание некоренного населения в русскоязычной среде, в которой мигранты, в большинстве случаев, не утрачивают родного языка. Речь детей-мигрантов дошкольного возраста формируется в условиях билингвизма. Самый часто встречающийся тип двуязычия в России является национально-русский язык, который усваивается при непосред-

ственном общении людей разных национальностей с русскоязычным населением. В этой связи, вопрос обучения детей не говорящих по-русски, детей-мигрантов русскому языку является весьма актуальным.

Специалист в области раннего детского двуязычия Г.Н. Чиршева отмечает, что в раннем детстве ребенок без особых усилий усваивает и один, и два языка, поскольку это происходит с помощью одного и того же механизма в мозгу. Языковая способность человека нейтральна в отношении того, какой язык и сколько языков (в разумных пределах) усваиваются ребенком. Языковая способность человека рассчитана на то, чтобы он стал двуязычным. На отдельных этапах развития детей ранний билингвизм играет роль когнитивного ускорителя [10, с. 36].

Современными учеными широко рассматриваются проблемы формирования бикультуральности в условиях формирования детского билингвизма при одновременном усвоении двух языков, сравниваются особенности развития билингвизма, сопровождаемого бикультуральностью или монокультуральностью, в условиях естественного и искусственного двуязычия, в моноэтнических и биэтнических семьях, в одноязычном и двуязычном обществе.

Быть двуязычным – значит иметь особые когнитивные способности. У натуральных билингвов с детства формируется двойная картина мира, поскольку они усваивают социокультурные нормы, историю и менталитет двух языковых обществ.

Двуязычие должно рассматриваться как естественное и широко распространенное явление в современном многоязычном мире, где владение двумя и более языками становится нормой, в том числе и для детей.

Актуальность данной темы не вызывает сомнения в связи с тем, что количество детей-билингвов во всем мире неизменно увеличивается, что вызывает острую нехватку специалистов по детскому двуязычию – педагогов, воспитателей, психологов. При этом речь идет не только о специалистах, но и о родителях таких детей, которые обязательно должны владеть основным набором терминов, связанных с билингвизмом, и обращать

внимание на конкретные примеры, касающиеся освоения языка их детьми.

Ребенок-билингв обладает уникальным взглядом на мир, в нем находит отражение соединение нескольких культур. Эта уникальность проявляется в первую очередь на языковом уровне, и язык отражает его бикультурность.

Уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи.

Нами было проведено изучение речевого развития детей-билингвов старшего дошкольного возраста.

Исследования проводились на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Колокольчик» в старшей группе компенсирующей направленности «Ласточки». В эксперименте принимала участие группа детей в возрасте 5-6 лет – 16 детей тюркской группы (киргизы, хакасы, тувинцы).

В исследовании апробировались методики развития речи В.М. Акименко. Целью данной методики является диагностика лексики, связной речи и грамматического строя речи дошкольников с речевой патологией. Методика позволяет определить степень речевого развития детей и своевременно выявить различные дефекты или нарушения, а также поможет исследовать различные отклонения или нарушения в развитии психоэмоциональных функций: мышления, памяти, внимания, воображения и восприятия.

Обследование проводится по 3 разделам. Каждый раздел заданий, направлен на исследование компонентов языковой системы (лексико-грамматического строя и связной речи).

Исследование проводилось в игровой и предметной деятельности с предъявлением картинок и объектов окружающей среды. Каждый ребенок исследовался индивидуально. Перед началом исследования проводилась беседа, в задачу которой входило установление контакта с ребенком и объяснения ему характера предстоящей работы.

По итогам диагностического исследования выявлены следующие результаты:

3 ребенка (19%) – четвертый уровень

(выше среднего, 4 балла) речевого развития. Словарь соответствует возрастной норме, но слова актуализирует недостаточно быстро. Знает названия животных, профессий, инструментов и частей предметов, называет профессии людей, может подбирать антонимы, усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения. Грамматический строй речи приближен к возрастной норме. Пересказ текста составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

7 детей (43%) – третий уровень (средний, 3 балла) речевого развития. Не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения. Вместо антонимов использует слова, семантически близкие. Среди существительных наблюдаются замены слов путем объединения их в одно родовое понятие. Наблюдается смешение слов на основе сходства. Грамматический строй имеет отклонения от возрастной нормы. Не всегда удается употреблять правильно предложенные предлоги, согласовывать существительное с числительным и прилагательным, образовывать названия детенышей. При составлении пересказа текста отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

3 ребенка (19%) – второй уровень (ниже среднего, 2 балла) речевого развития. Актуализация словаря вызывает затруднения. Не знает многих слов: названий животных, профессий, инструментов, частей предметов. Не усвоены слова обобщенного, отвлеченного значения; испытывает трудности, называя профессии людей; не может подбирать антонимы; неточно употребляет слова. Слова используются в излишне широком значении, в других случаях – в слишком узком. Распространены замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Среди существительных наблюдаются замены слов путем объединения их в одно родовое понятие. Наблюдается смешение слов на основе сход-

ства. Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. Пересказ текста составляют по наводящим вопросам, отмечаются пропуски текста, смысловые ошибки, однообразие употребляемых языковых средств.

3 ребенка (19%) – первый уровень (низкий, 1 балл) речевого развития. Речь состоит из звукоподражаний и звукокомплексов; не использует морфологические элементы для передачи грамматических отношений.

Для овладения детьми-билингвами самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, была разработана и реализована программа коррекционной работы по устранению речевых нарушений детей-билингвов. Целью программы является определение содержания коррекционно-развивающей работы по нормализации речевой деятельности детей с речевыми нарушениями в поликультурной среде (освоение детьми коммуникативной функции языка в соответствии с возрастными нормативами), их социализации в общество.

Для реализации программы предусмотрены следующие методы и приемы:

Лингвистический метод: изучение связей, отношений и противопоставлений внутри языковой системы.

Наглядные: использование иллюстративно печатного материала (картины, альбомы, карточки, предметные и сюжетные картинки), схемы для составления рассказов.

Словесные: речевой образец, повторное проговаривание, рассказ воспитателя, беседа, поисковые вопросы, художественное слово, чтение художественной литературы, словесные игры, диалог, монолог, пересказ, рассказывание по картине, рассказ-описание, рассказывание из личного опыта.

В процессе реализации программы велась работа по постановке звуков, развитию фонематического слуха и восприятия (способность осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова). Формировался навык звукового анализа (специальные умственные действия по дифференциации фонем и установле-

нию звуковой структуры слова). Проводилась работа по развитию лексико-грамматического строя речи, развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста в поликультурной среде. А также развивалась коммуникативность, успешность в общении.

В результате освоения программы у детей-билингвов повысилась уверенность в себе – дети стали более раскрепощенными, процесс овладения детьми разговорной речи стал более интенсивным. Дети-билингвы свободно вступают в контакт со взрослыми, выражают свои

мысли. При проведении диагностического исследования после отработки положений программы однозначно зафиксирована положительная динамика (в группе не осталось детей первого уровня развития).

Полная реализация разработанной программы позволит проводить более углубленную и системную работу с детьми-билингвами, позволяя максимально раскрывать уникальный потенциал, достигать более высоких результатов в коррекционной работе речевых нарушений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 2010. – 400 с.
2. Актуальные проблемы логопедии: преодоление речевых нарушений у детей и взрослых: Сборник научных трудов / МГПИ. – М., 2000. – 140 с.
3. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. – URL:<http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm#p53>.
4. Коменский Я.А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет, 1982. – URL:<http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000042/st006.shtml>.
5. Найденова Е.А. Детский коллектив и толерантность // Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / под ред. М.Ю. Мартыновой, В.А. Тишкова, Н.М. Лебедевой. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – С. 353-366.
6. Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. Межвузовский сборник трудов / под ред. Л.И. Беляковой, МГПИ. – М., 2005. – 145 с.
7. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1999. – 367 с.
8. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. Актуальные проблемы дифференциальной диагностики речевых нарушений у детей-инофонов // Социализация и социальная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья. – 2017. – № 2. – С. 168-176.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айри-пресс, 2007. – 224 с.
10. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: Одновременное усвоение двух языков. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. – 488 с.

RESEARCH OF SPEECH DISTURBANCES IN BILINGUAL CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

ANDREEVA Irina Anatolievna

master's degree student, N.F. Katanova's Khakass State University
speech therapist, child development center – kindergarten «Rosinka»

Supervisor:

DOROFEEVA Tatiana Anatolievna

PhD in Pedagogical Sciences
N.F. Katanova's Khakass State University
Abakan, Russia

The article is devoted to the features of the study of speech disorders in bilingual children of senior preschool age (children speaking two or more languages).

Key words: bilingualism, bilinguism, second language, native language, speech environment, biculturalism.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5 ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ВОЛКОВА Татьяна Алексеевна

магистр педагогики по направлению «Педагогика», преподаватель

СПб ГБПОУ «Педагогический колледж № 8»

МЕЗЕНЦЕВА Анастасия Николаевна

воспитатель

ГБДОУ детский сад № 52 Петроградского района г. Санкт-Петербурга

г. Санкт-Петербург, Россия

Данная статья посвящена развитию диалогической речи у детей 5-го года жизни посредством театрализованной деятельности. В статье рассматриваются методы, приемы, средства, развития диалогической речи у детей 5-го года жизни.

Ключевые слова: диалогическая речь, театрализованная деятельность.

Введение. Проблема развития диалогической речи детей остается одной из актуальных в теории и практике дошкольного воспитания, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Г. Рузская, Д.Б. Эльконин и др.) общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя и окружающего мира.

Цель: рассмотрение особенностей развития диалогической речи у детей 5-го года жизни.

Задачи работы: проанализировать средства, методы и показатели развития диалогической речи у детей 5-го года жизни.

Методами, использованными при написании данной работы, являются: анализ педагогической литературы по теме исследования, обобщение, интерпретация литературных источников.

Основная часть. Навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. Этому помогает и связанность диалога: последовательность реплик, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем возрасте формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм протекает параллельно.

По мнению Д.Б. Эльконина, диалогическая речь на протяжении дошкольного возраста претерпевает существенные изменения. Так, в

раннем детстве речь ребенка непосредственно связана с его практической деятельностью, где и происходит общение. Деятельность ребенка этого возраста осуществляется, в большинстве случаев, или совместно со взрослыми, или с их помощью, поэтому и его общение носит ситуативный диалогический характер. В связи с этим, речь ребенка раннего возраста, указывает Д.Б. Эльконин, «представляет собой или ответы на вопросы взрослого», или вопросы к взрослым в связи с затруднениями, возникающими в ходе деятельности, или требования об удовлетворении тех или иных потребностей, или, наконец, вопросы, возникающие при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности» [3].

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, его классической формой. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда

фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками [1].

Диалогическая речь отличается непроизвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикреплённых к определённым бытовым положениям и темам разговора (Л.П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога. Диалогическая речь симулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Развитие диалогической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку [4].

Одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор воспитателя с детьми (неподготовленный диалог). Это наиболее распространённая, общедоступная и универсальная форма речевого общения воспитателя с детьми в повседневной жизни [2].

Работа по развитию диалогической речи, в нашей экспериментальной деятельности, была выстроена в два этапа. На первом этапе подобрана художественная литература для театрализованных постановок и сделана подборка диалоговых стихов, подвижных, хороводных игр, в которых персонажи ведут диалог. В процессе проведения таких игр и разучивания стихов у детей развивался интерес к диалогической речи, и дети учились эмоционально выражать характер персонажей. На основании литературного материала и аудиозаписей сказок составлено перспективное планирование (см. приложение 1). В ходе формирующего эксперимента и проведения мероприятий в соответствии с планом осуществлялось пополнение развивающей предметно-пространственной среды: различными видами театров, масками, костюмами, сказками и иллюстрациями.

На втором этапе дети знакомились с литературными произведениями (сказками, диалоговыми стихами, подвижными, хороводными играми с диалоговой речью).

План работы по театрализации сказки:

1. Чтение сказки.

Чтение проводилось в тихий час перед сном.

2. Беседа по содержанию.

Беседа по содержанию сказки осуществлялась с демонстрацией книги на следующий день, во второй половине дня после полдника. По прочитанному произведению задавались детям следующие вопросы:

- О чем эта сказка?
- Какие персонажи в ней описаны?
- Кто вам больше всего понравился из героев?
- Почему?
- Какой фрагмент сказки вы бы хотели, услышать еще раз?

Я еще раз читаю отрывок из сказки и спрашиваю, почему вам понравился этот фрагмент? Такое обсуждение позволяет запомнить детям сюжет и героев произведения, понять смысл сказки, выбрать самостоятельно персонаж, который хочется сыграть.

3. Обсуждение кандидатур на роли персонажей сказки.

4. Рассказывание сказки по ролям.

Для развития диалогической речи, и уверенности детей в себе мы организовывали театрализованную деятельность так, чтобы каждый ребенок имел возможность проявить себя в роли любого персонажа.

Первое чтение сказки по ролям проводилось детьми, проявившими желание участвовать в сказке, каждый сам выбирал себе персонаж. Разучивание роли и работа над эмоциональным характером героев осуществлялось в самостоятельной деятельности детей с использованием различных видов театра: плоскостного, пальчикового, бибабо. Развитие театрализованной деятельности детей и накопление ими эмоционально – чувственного опыта – длительная работа, поэтому к участию привлекались родители.

Для них были составлены методические рекомендации в родительский уголок по организации и проведению театрализованной деятельности в домашних условиях. Так же родителям предлагалось просматривать сказочные мультфильмы с ребенком, рассказы-

вать сказку «Теремок», «Волк и семеро козлят» по ролям дома, которую мы с детьми группы готовили для показа малышам и, если ребенок забывал слова персонажей сказки, оказать ему помощь. Рекомендовано было родителям посетить с детьми различные виды театров: кукольный театр; детский драматический театр «На Неве»; драматический театр-студия «На ладони»; Театр юных зрителей им. Брянцева и другие.

Так проходило взаимодействие с семьей по развитию диалогической речи у детей пятого года жизни посредством театрализованной деятельности. Родители оказывали значительную помощь и в изготовлении декораций, костюмов, атрибутов, необходимых к проведению сказок. Дети испытывали большое удовольствие при перевоплощении в образ сказочного персонажа. Перед спектаклем с интересом рассматривали программки. Артистам, исполняющим роли, показывали картинки из программки: волка, лягушки, медведя и т. д. Миша говорил Матвею: «Матвей, Матвей, смотри – это волк. Ты его играешь» (тыкая пальцем в картинку).

5. Постановка сказки «Теремок» для младшей группы детского сада.

Спектакль проходит в музыкальном зале в форме развлечений для младших дошкольников. Дети увлеченно с азартом, эмоционально исполняют свои роли, четко выполняя рекомендации музыкального руководителя по исполнению песенного, двигательного и хороводного репертуаров. Такая форма работы в нашем детском саду стала традиционной.

После постановки спектакля, театрализованное представление переходит в сюжетно-ролевую игру в группе. Дети, выполняющие роли артистов, переходят в статус режиссеров-постановщиков, а зрители становятся артистами и безукоризненно выполняют рекомендации режиссеров. Когда постановка завершена, организуется очередное представление в группе.

На прогулке мы использовали такой вид работы, как сопровождение наблюдения в природе диалоговыми стихами. Сначала полностью читались стихи, затем предлагалось детям повторить стихотворение за воспитателем по одной строчке. Такое чтение стихов заинтересовало детей. Они, как бы играя, старались запомнить каждый свою строчку. Затем эмоционально озвучивали ее.

Включая такие стихотворения ежедневно в наблюдение за погодой, дошкольники не только учились выразительно читать стихотворения, но закрепляли и расширяли свои представления о природных явлениях.

В процессе проделанной работы на формирующем этапе были выявлены следующие результаты:

1. У дошкольников повысился уровень диалогической речи, они с удовольствием общались друг с другом, рассказывая свои впечатления о проведенных выходных днях, где были и что видели.

2. Возрос интерес к театрализованной деятельности, они чаще в сюжетно-ролевых играх разыгрывали спектакли.

3. Усовершенствовались навыки исполнительских умений детей в создании художественных образов.

4. Расширились представления дошкольников об окружающей действительности в процессе использования диалоговых стихов, хороводных, подвижных игр, чтения сказок и их постановок.

5. Обогатился и активизировался словарь детей.

6. Усовершенствовалась интонационная выразительность речи.

7. Детям стало легче понимать эмоциональное состояние другого человека и выражать свое. Они стали более раскрепощенными, активными, организованными.

Таким образом, специально организованная театрализованная деятельность явилась эффективным средством не только для развития диалогической речи детей, но и для всестороннего развития личности ребенка.

Результаты проведенных исследований позволили разработать и апробировать перспективное планирование по организации и проведению театрализованной деятельности, направленной на развитие диалогической речи, которая развивается постоянно в быту, на занятиях, в игре, в общении со сверстниками и взрослыми, и сопровождает ребенка в любой деятельности. Включение в педагогический процесс театрализованно-игровой деятельности позволяет дошкольникам включаться в игру, воплощаться в образы, превращаться в артистов. Театрализованные игры являются сильным, но ненавязчивым педагогическим средством, т. к. ребенок чувствует себя во время игры раскованно, свободно и активно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Важенина Н.Н.* Развитие диалогической речи у детей // Актуальные задачи педагогики: материалы IV международной научной конференции. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 93-95.
2. *Нищева Н.В.* Развитие связанной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. Методические рекомендации ФГОС. – СПб.: Издательство «Детство-Пресс», 2017. – 80 с.
3. *Эльконин Д.Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте: краткий очерк. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 116 с.
4. *Якубинский Л.П.* О диалогической речи / под ред. Л.В. Щербы. – СПб., 2007. – 259 с.

Приложение 1

ПЕРСПЕКТИВНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ – АПРЕЛЬ

АПРЕЛЬ				
	I неделя	II неделя	III неделя	IV неделя
Понедельник	Утро: Прогулка Наблюдение за стоянием погоды в сопровождении диалогового стихотворения «Дзинь-ля-ля» Хороводная игра «Веснянка» (с диалоговыми стихами). Чтение сказки «Репка» после обеда, в тихий час	Вечер: Самостоятельная деятельность детей в театральном центре сюжетно-ролевых игр по мотивам сказки «Репка» с куклами бибабо Прогулка Наблюдение за стоянием погоды в сопровождении диалогового стихотворения «Весна» Хор. игра «Еж» (с диалог. стих)	Утро: Прогулка Наблюдение за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Кап-кап» Хор. игра «Веснянка» (с диалог. стих.) Чтение сказки «Теремок» после обеда в тихий час	Вечер: Самостоятельная деятельность детей в театральном центре сюжетно-ролевая «Театр» разыгрывание сказки «Теремок» по ролям. Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Наконец пришла весна» Хор. игра «Зима прошла» (с диалог. стих.)
Вторник	Вечер: Внесение в книжный уголок сказки «Репка» Беседа по содержанию сказки «Репка» Пополнение театр. центра плоск. театр. «Репка» Самост. деятельность детей в театральном центре с.р.и. по мотивам сказки «Репка» (плоск. театр) Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Кап-кап» Хор. игра «Еж» (с диалог. стих)	Утро: Прогулка. Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Наконец пришла весна» Хор. игра «Как живешь?» (с диалог. стих.) Повторное чтение сказки «Заюшкина избушка» после обеда в тихий час	Вечер: Внесение в книжный уголок сказки «Теремок» Беседа по содержанию сказки «Теремок» Пополнение театр. центра плоск. театр. «Теремок» Самост. деятельность детей в театральном центре с.р.и. по мотивам сказки «Теремок» (плоск. театр). Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Дзинь-ля-ля» Хор. игра «Еж» (с диалог. стих)	Утро: Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Весна» Сюжетно-ролевая игра «Теремок» по ролям П/И «Гуси-гуси, га-га-га» (диалог. стих.) Чтение сказки К. Чуковского «Федорино горе» после обеда в тихий час

Среда	Утро: Прогулка. Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Дзинь-ля-ля» П/И «Гуси-гуси, га-га-га» (диалог. стих.) Хор. игра «Веснянка» (с диалог. стих.) Чтение сказки «Заюшкина избушка» после обеда в тихий час	Вечер: Пополнение театр. центра плоск. театр «Заюшкина избушка» Самост. деятельность детей в театральном центре с.р.и. по мотивам сказки «Заюшкина избушка» (плоск. театр) Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Весна» Хор. игра «Еж» (с диалог. стих.)	Утро: Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Кап-кап» П/И «Гуси-гуси, га-га-га» (диалог. стих.) Хор. игра «Веснянка» (с диалог. стих.) Прослушивание аудиозаписи сказки «Теремок» после обеда в тихий час	Вечер: «Вечер развлечений» постановка сказки «Теремок» для младшей группы в музыкальном зале Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Наконец пришла весна» Хор. игра «Еж» (с диалог. стих.)
Четверг	Вечер: Внесение в книжный уголок сказки «Заюшкина избушка». Беседа по содержанию сказки «Заюшкина избушка» Внесение в театр. центр кукол бибабо, рассказ воспитателя о правилах вождения кукол Разыгр. сказки «Репка» с куклами бибабо воспитателем Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Кап-кап» Хор. игра «Еж» (с диалог. стих.)	Утро: Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Наконец пришла весна» Хор. игра «Зима прошла» (с диалог. стих.) П/И «Гуси-гуси, га-га-га» (диалог. стих.) Чтение сказки К. Чуковского «Федорино горе» после обеда в тихий час	Вечер: Внесение в театр. центр кукол бибабо «Теремок» Напоминание детям воспитателем правил о вождении кукол бибабо Разыгр. сказки «Теремок» детьми куклами бибабо Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Дзинь-ля-ля» Хор. игра «Еж» (с диалог. стих.)	Утро: Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Весна» Хор. игра «Веснянка» (с диалог. стих.) П/И «Дед Мозай» (диалог. стих.) Чтение сказки «Кот, петух и лиса» после обеда в тихий час
Пятница	Утро: Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Дзинь-ля-ля» П/И «Гуси-гуси, га-га-га» (диалог. стих.) Хор. игра «Веснянка» (с диалог. стих.) Прослушивание аудиозаписи сказки «Заюшкина избушка» после обеда в тихий час	Вечер: Внесение в книжный уголок сказки К. Чуковского «Федорино горе» Беседа по содержанию сказки К. Чуковского «Федорино горе». Пополнение театр. центра куклами бибабо «Заюшкина избушка» Самост. деятельность детей в театральном центре с.р.и. по мотивам сказки «Заюшкина избушка» с куклами бибабо Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Весна» Хор. игра «Как живешь?» (с диалог. стих.)	Утро: Прогулка Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Кап-кап» Хор. Игра «Веснянка» (с диалог. стих.) Хор. игра «Зима прошла» (с диалог. стих.) Чтение сказки «Теремок» после обеда в тихий час	Вечер: Внесение в книжный уголок сказки «Кот, петух и лиса» Беседа по содержанию сказки «Кот, петух и лиса» Самост. деятельность детей в театр. центре с.р.и. «Театр». Смот. разыгр. сказки «Теремок» вторым составом. Прогулка. Набл. за стоянием погоды в сопровождении диалог. стих. «Наконец пришла весна» Хор. игра «Как живешь?» (с диалог. стих.)

DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH IN CHILDREN 5 YEARS OF LIFE THROUGH THEATRICALIZED ACTIVITIES

VOLKOVA Tatiana Alekseevna

master of Pedagogy in the Direction of «Pedagogy», teacher
College of Education number 8

MEZENTSEVA Anastasia Nikolaevna

educator
kindergarten No. 52 of the Petrogradskiy district of St. Petersburg
St. Petersburg, Russia

This article is devoted to the development of dialogical speech in children of the 5th year of life through theatrical activities. The article discusses the methods, techniques, means, the development of dialogical speech in children of the 5th year of life.

Key words: dialogical speech, theatrical activity.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

КУЗНЕЦОВА Наталья Геннадьевна

преподаватель

Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
Отделение среднего профессионального образования
«Арзамасский политехнический колледж им. В.А. Новикова»
г. Арзамас, Россия

В данной статье рассказывается об организации исследовательской работы студентов во время дистанционного обучения. Рассматриваются формы организации исследовательской деятельности. Подробное описание основных этапов работы студентов позволит им эффективнее организовать исследование. А также освещена роль преподавателя в исследовательской работе студентов.

Ключевые слова: исследования, деятельность, студенты, преподаватель, организация, дистанционное обучение.

«Давно замечено, что таланты являются всюду и всегда, где и когда существуют условия, благоприятные для их развития»

Г.В. Плеханов

Основной задачей модернизации профессионального образования является подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией на уровне мировых стандартов. Одним из реальных путей достижения данной цели является включение обучающихся в исследовательскую деятельность, так как она в наибольшей степени способствует подготовке студентов к жизни в современном мире, раз-

вивает творческие способности, активность, самостоятельность, познавательный интерес.

Всемирная ситуация с пандемией заставила нас учиться работать в новом, необычном для нас формате-удаленно от обучающихся, т. е. дистанционно. Проведение занятий на электронных платформах стало обычным явлением, хотя и трудным для студентов. А как быть с исследовательской работой во время дистанционного обучения? Рассмотрим плюсы и минусы дистанционного обучения.

Плюсы:

- удобство планирования времени;
- личная заинтересованность в получении образования;
- удобство места обучения;
- разнообразие представления информации;
- широкое использование компьютерных и телекоммуникационных технологий в доставке учебных материалов;
- быстрая обратная связь;
- индивидуальная траектория обучения.

Минусы:

- у студентов возникает соблазн отложить работу на «потом»;
- отсутствие навыков самоорганизации учебной деятельности вне прямого контакта с преподавателем;
- отсутствие технических возможностей;
- отсутствие постоянного контроля;
- перенасыщенность информацией и неумение отобрать нужное.

Исследовательская деятельность имеет творческий характер, позволяет студентам самореализоваться, добиваться успехов в рамках учебной и внеучебной деятельности, что повышает мотивацию к образованию в целом. Целенаправленная исследовательская деятельность способствует формированию и совершенствованию умений работы с информационными источниками, стремлению к максимально глубокой проработке изучаемой темы, высокой концентрации внимания, способности к длительной работе в одном направлении, что позволяет студентам максимально раскрыться, самореализоваться [3, с. 141].

Чаще всего исследовательская деятельность студентов во время дистанционного обучения реализуется в следующих формах:

- подготовка докладов и заочных выступлений на студенческих научных конференциях (внутриколледжных; межколледжных, городских, региональных, всероссийских и международных);
- заочное участие во внутриколледжных, межколледжных, городских, региональных и всероссийских олимпиадах и конкурсах по специальности;
- выполнение курсовых проектов и индивидуальных заданий по одному из разделов дисциплины;

– работа под руководством преподавателя (научного руководителя) во временных творческих группах и как итог этой работы – заочное участие в научно-практических конференциях различного уровня.

Исследовательская деятельность имеет большое значение для студентов:

- обогащается память студента, активизируются его мыслительные процессы;
- развивается речь;
- формируется и развивается самостоятельность, способность преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определенного результата;
- развивается эмоциональная сфера студента, его творческие способности.

Исследования предоставляют возможность студенту самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?». Это огромная возможность для студентов думать, пробовать, экспериментировать, а самое главное – самовыражаться [2, с. 30].

Исследовательская деятельность состоит из нескольких этапов. Основными этапами исследовательской работы являются:

1. Актуализация проблемы (выявить проблему и определить направление будущего исследования).
2. Определение сферы исследования (сформулировать основные вопросы, ответы на которые мы хотели бы найти).
3. Выбор темы исследования (попытаться как можно строже обозначить границы исследования).
4. Выработка гипотезы (разработать гипотезу или гипотезы, в том числе должны быть высказаны и нереальные – провокационные идеи).
5. Выявление и систематизация подходов к решению (выбрать методы исследования).
6. Определить последовательность проведения исследования.
7. Сбор и обработка информации.
8. Анализ и обобщение полученных материалов (структурировать полученный материал, используя известные логические правила и приемы).
9. Подготовка отчета (дать определения основным понятиям, подготовить доклад и презентацию по результатам исследования).
10. Доклад (защитить результаты работы перед сверстниками и взрослыми, ответить на

вопросы). В рамках дистанционного обучения это можно сделать, например, в ZOOM.

Рассмотрим подробно этапы исследовательской деятельности.

1 этап – Актуализация проблемы.

На этом этапе важно, чтобы студент понял значимость своего исследования, возможность его использования. Приобщение к научно-исследовательской работе начинается с мотивации. Выбор направления исследования – наиболее сложный этап. Основные требования – новизна, практическая значимость ожидаемых результатов и логическая завершенность будущей работы.

2 этап – Определение сферы исследования.

Для того, чтобы выполнить работу, надо исследовать все, что можно, собрать всю доступную информацию, получить как можно больше новых сведений о том, кто (что) является предметом их исследования, и подготовить доклад. Как это можно сделать?

Для студентов это новое. Поэтому преподаватель рассказывает им о том, что существует много способов добычи информации. Применяются только те методы, которые доступны и известны студентам. Поэтому на этом этапе очень важно, чтобы преподаватель подвел студентов к тому, чтобы они начали называть их сами. Начать нужно с обычных проблемных вопросов, например: «Что мы должны сделать вначале?», «Как вы думаете, с чего начинается исследование ученых?». Эти вопросы адресуются всем студентам.

3 этап – Выбор темы исследования.

Все бесконечное разнообразие тем для исследовательской работы студентов можно условно объединить в три основные группы:

1. Фантастические – темы, ориентированные на разработку несуществующих, фантастических объектов и явлений.

2. Эмпирические – темы, тесно связанные с практикой и предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов. Это наиболее интересное и перспективное направление исследовательской деятельности студентов. Проведение исследований, включающих собственные наблюдения и эксперименты, очень ценно в плане развития самого исследовательского поведения и в плане приобретения новых сведений. Эти

исследования требуют большой изобретательности. В качестве предметов наблюдений и экспериментов могут выступать практически все объекты: и сами люди, и домашние животные, и явления природы, и самые разные неодушевленные предметы.

3. Теоретические – темы, ориентированные на работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных теоретических источниках. Это то, что можно спросить у других людей. Это то, что можно увидеть в фильмах или прочитать в книгах, и др. Например, можно собрать в разных справочниках и энциклопедиях информацию по выбранной теме, обобщив эту информацию, можно найти интересные закономерности, незаметные для поверхностного взгляда.

Из всех тем исследовательских работ теоретические – самые сложные. Если теоретические исследования – удел преимущественно одаренных студентов, то все студенты с большой охотой проводят эмпирические исследования, и многим интересно фантазировать и изобретать что-то необычное.

4 этап – Выработка гипотезы.

В исследовании важно выдвинуть одну или несколько гипотез. Это позволяет конкретизировать предмет исследования. В ходе работы она может быть либо подтверждена, либо опровергнута. Гипотеза должна быть обоснованной, т. е. подкрепляться литературными данными и логическими соображениями.

5 этап – Выявление и систематизация подходов к решению.

На этом этапе особенно важно такое педагогическое умение, как способность подвести студентов к нужной идее – сделать так, чтобы они сами высказали то, что требуется в данной ситуации – подумать самостоятельно.

Надо понимать, что набор методов зависит от наших реальных возможностей. Чем их больше, тем больше методов, а значит, тем лучше и интереснее пойдет работа. Те методы, которые окажутся неназванными студентами, следует подсказать преподавателю.

Основной метод исследовательской работы – наблюдение. Особенно ценны в любой исследовательской работе живые наблюде-

ния и реальные действия с изучаемым предметом или явлением.

Опыт показывает, что основными методами, которые выбирают студенты, являются: «Наблюдение», «Эксперимент», «Использование литературы», «Интернет», но забывают о том, что надо подумать самостоятельно.

6 этап – Определить последовательность проведения исследования.

В процессе выполнения исследования важно четко знать последовательность проведения работы. Для этого необходимо составить план.

7 этап – Сбор и обработка информации.

Прежде чем приступить к этой работе, надо договориться со студентами о способах фиксации получаемых сведений. Задача – собрать нужную информацию, используя возможности всех доступных источников, обобщить ее и подготовить собственный доклад. Студенты включаются в собственный исследовательский поиск.

В итоге каждый студент – исследователь учится постепенно познавать такие важнейшие характеристики излагаемого, как его логическая структура и последовательность.

8 этап – Анализ и обобщение полученных материалов.

Студенты представляют собственные данные или результаты исследования. Полученные данные необходимо сопоставить как друг с другом, так и с литературными источниками, затем установить и сформулировать закономерности, обнаруженные в процессе исследования.

9 этап – Подготовка отчета.

На этом этапе можно необходимо точно сформулировать суть исследования, лаконично проиллюстрировав ее наибольшим количеством яркого, образно оформленного, удобного для восприятия материала в презентации. Естественно, что качество представленной информации зависит от общего уровня развития студента, от его мышления, речи, словарного запаса, коммуникативных способностей.

10 этап – Доклад

Защита – венец исследования и один из главных этапов обучения начинающего ис-

следователя. В ходе защиты студент учится излагать добытую информацию, сталкивается с другими взглядами на проблему, учится убеждать других, доказывая свою точку зрения. Главная задача докладчика – точно сформулировать и эмоционально изложить суть исследования. Выступая с докладом, нельзя зачитывать всю работу, достаточно 5-7 минут выступления, которое сопровождается презентацией. Все остальное излагается в ответах на вопросы.

Задача преподавателя – выполнять обязанности активного помощника, консультанта исследователей. Чтобы работа преподавателя была эффективной, надо помнить некоторые правила:

- всегда подходить к проведению этой работы творчески;
- учить студентов действовать самостоятельно;
- не сдерживать инициативу студентов;
- не делать за них то, что они могут сделать или то, что они могут научиться сделать самостоятельно;
- не спешить с вынесением оценочных суждений;
- помогать студентам учиться управлять процессом усвоения знаний;
- ориентировать студентов на собственные наблюдения и эксперименты;
- учить студентов прослеживать связи между различными предметами, событиями и явлениями;
- помогать студентам формировать навыки самостоятельного решения проблем исследования;
- учить студентов анализу, классификации информации, поощрять стремления делать выводы, высказывать суждения и умозаключения [1, с. 20].

Лучшие исследовательские работы направляются для заочного участия в конкурсе исследовательских работ, который проводится в рамках «Недели студенческой науки» или предложить студенту опубликовать свои исследования в материалах практической конференции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обухов А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18-23.
2. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект и творчество // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 2. – С. 29-42.
3. Шацкая М.В. Исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. – 2010. – Т. II. – № 12(23). – С. 140-143.

RESEARCH WORK OF STUDENTS IN THE FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING

KUZNETSOVA Natalia Gennadievna

teacher

Arzamas branch of the N.I. Lobachevsky's National Research Nizhny Novgorod State University
Department of secondary vocational education
V.A. Novikov's Arzamas Polytechnic College
Arzamas, Russia

This article describes the organization of student research work during distance learning. The forms of organization of research activities are considered. A detailed description of the main stages of the students' work will allow them to organize the research more effectively. It also highlights the role of the teacher in the research work of students.

Key words: research, activity, students, teacher, organization, distance learning.

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (из опыта работы)

КУРНОСОВА Анна Валерьевна

учитель начальных классов

БОЧКАРЕВА Лариса Николаевна

учитель начальных классов,

МБНОУ «Гимназия № 17 им. В.П. Чкалова»

г. Новокузнецк, Россия

Самоконтроль обеспечивает школьнику правильное выполнение учебных действий. Систематическое использование данной системы упражнений позволяет развивать разные виды самоконтроля учащихся.

Ключевые слова: самоконтроль, упражнения, игра, проверка, анализ, алгоритм.

Психологи Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина считают контроль одной из важнейших составляющих учебной деятельности. Он обеспечивает школьнику правильное выполнение учебных действий. Особое значение придается действию самоконтроля, так как именно он характеризует учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс [1].

Действие самоконтроля рассматривается

как необходимое условие успешности обучения, подчеркивается его значение для предупреждения психологических перегрузок, повышенной утомляемости.

Развитие регулятивных УУД на сегодняшний день – обязательное требование ФГОС НОО.

Система упражнений для развития саморегуляции. При отработке вычислительных приемов используем такие виды зада-

ний, в которых заложена необходимость проверки каждого шага при переходе на следующий этап его выполнения, это:

«Магические квадраты» – при их решении необходимость проверки каждого шага очевидна, ученик сверяет каждый раз полученный результат с контрольной суммой.

248+452		О
521-372		К
480-134		А
276+59		М
800-784		В
153+78		С

335	700	231	149	16	346
М	О	С	К	В	А

Игра « Математические пазлы», которые состоят из: а) поля с ответами, на котором собирается какое-либо изображение; б) пазлов с заданиями. Каждый ученик получает поле с ответами, на котором он будет собирать картинку, и набор пазлов, с одной стороны, которых изображен фрагмент картинки, а с другой – числовое выражение. Ученик должен вычислить значение выражения, найти этот ответ на поле и положить на него пазл изображением вверх. Если все вычисления выполнены правильно, то получится, например, иллюстрация к сказке «Колобок». Побеждает учащийся, справившийся с заданием первым [2].

Игра «Число-контролер». Ученики получают карточки с примерами:

$$\begin{array}{ll} 3-2= & 3-1= \\ 0+3= & 6-6= \\ 1+1= & 8-8= \\ 6-4= & \end{array}$$

Решив данные примеры, они могут себя проконтролировать – сумма всех ответов равняется числу 10.

Игра «Лесенка». Каждой паре детей дается одна карточка с примерами. Примеры составлены так, что ответ одного является началом другого, задание дается в виде лесенки. Ответ каждого примера дети записывают на соответствующей ступеньке. Каждый ученик может сам себя проконтролировать. Можно составить так примеры, что ответ каждого будет

«Круговые примеры» – невозможно перейти к следующему примеру, если допустил ошибку, следовательно, возникает необходимость в проверке и ее исправлении.

Цепочки примеров с опорными знаками.

Шифровки, кодирование:

Например: «Расшифруй название города».

соответствовать номеру ступеньки, на которой он записан. Например, на первой ступеньке пример «8-7» и отсюда ответ на пример совпадает с номером ступеньки. Записывая ответ примера на каждой ступеньке, дети контролируют себя: по порядку ли они идут.

Взаимопроверка является одним из эффективных приемов формирования самоконтроля, так как многие учащиеся начальной школы более внимательно относятся к проверке работ своих товарищей, чем к проверке своих работ. Дети в парах, могут обмениваться тетрадями, для того чтобы проверить самостоятельно выполненную работу. Каждый ученик решает свою задачу. Затем они проверяют решение друг у друга, и решают еще одну общую задачу, после чего сверяют ответ с ответом учителя. Это позволяет детям убедиться в правильности решения задачи [3].

Задания на поиск ошибок:

1) в вычислениях;
2) в объяснении, в развернутой записи, например:

$$60 - 14 = 60 - (10+4) = 50+4 = 54$$

3) в алгоритме, в памятке;

4) поиск ошибок разными способами (обратным действием, прикидкой, анализируя компоненты и результат выражения), например:

280: 4 = 700, 700 > 280, значит допущена ошибка.

Проверка решения с помощью обратной операции – здесь очень важно приучить ребят использовать этот способ проверки не только когда об этом просит учитель или учебник, но и по собственной необходимости при проверке своей самостоятельной работы.

Классификация предложенных учителем или учебником выражений

- 1) по результату;
- 2) по способу вычисления;
- 3) по другим признакам, заставляющим проанализировать, проверить свою работу.

Работа с порядком действий:

- 1) проставление порядка действий;
- 2) исправление порядка действий;
- 3) решение выражений с большим количеством действий.

Работа со схемами и памятками (по возможности составляются совместно с учащимися):

Например: Порядок действий в выражениях

1. ()
2. $\times$:
3. $+$ $-$

Комментирование – один из наилучших способов формирования пошагового самоконтроля. Комментирование можно использовать при выполнении любого упражнения.

Постановка вопросов «Что я знаю?» и «Чего я не знаю?», «Что у меня получается?», «Что мне дается с трудом?» – это обязательный этап каждого урока в соответствии с современными требованиями к уроку.

Работа с уравнением.

Используем:

- понятия «часть» и «целое»;
- для нахождения неизвестного делимого выполняем обратную операцию, рассуждаем, опираясь на схему: « X разделили на 11 получили 7, теперь, чтобы вернуться к X , 7 умножаем на 11»;
- самостоятельный поиск способов реше-

ния усложненных уравнений, составление алгоритма:

Например: детям предлагается уравнение, которое является для них новым:

$$75: X = 63 - 58$$

В результате анализа, детьми составляется алгоритм:

- 1) вычислить правую часть;
- 2) получить простое уравнение;
- 3) решить простое уравнение.

Система работы с арифметическими задачами.

1. Составление краткой записи или схемы, графической модели; составление с их помощью плана решения задачи, далее решение производится в соответствии с этим планом, каждый этап контролируется.

2. Поиск разных способов решения (когда это возможно).

3. Составление к решенной задаче взаимнообратных задач и их решение.

4. Задачи с недостающими и лишними данными.

5. Поиск ошибок в решении, их объяснение с доказательством.

6. Прикидка результата.

7. Решение задачи с помощью уравнения, подбор уравнения к задаче.

8. Решение задач в «общем виде» – использование буквенных выражений.

9. Составление задач, изменение по заданию учителя.

10. Подбор задачи к модели или схеме.

Систематическое использование данной системы упражнений позволяет развивать разные виды самоконтроля учащихся. Это приводит к концентрации внимания, дает возможность «слабым» учащимся лучше разбираться в учебном материале, формирует в практической деятельности каждого ученика умение рассуждать, повышает продуктивность, качество знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 291 с.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 182 с.
3. *Пачина А.Г.* Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 31-37.
4. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

SYSTEM OF EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION IN THE LESSONS OF MATH IN PRIMARY SCHOOL (from work experience)

KURNOSOVA Anna Valerievna

primary school teacher

BOCHKAREVA Larisa Nikolaevna

V.P. Chkalova's Gymnasium № 17

Novokuznetsk, Russia

Self-control provides the student with the correct implementation of educational activities. The systematic use of this system of exercises allows you to develop different types of self-control of students.

Key words: self-control, exercises, play, checking, analysis, algorithm.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВОК У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ

МЕНГ Наталья Викторовна

учитель-логопед

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 73»

ЩЕРБАК Светлана Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск, Россия

В статье представлены результаты изучения зрительно-пространственных ориентировок у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня как компонента готовности к овладению навыком чтения и определены направления логопедической работы для их формирования.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, зрительно-пространственные ориентировки, готовность детей младшего школьного возраста к овладению навыком чтения.

Чтение является одной из самых сложных и значимых форм речевой деятельности человека, влияет на развитие как психологических, так и социальных функций [3; 4].

При определении готовности ребенка к обучению чтению необходимо учитывать сформированность компонентов, определяющих способность овладеть навыком чтения, обозначаемых как «функциональный базис чтения» (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая, Л.С. Цветкова).

Одними из основных компонентов, составляющих функциональный базис чтения, являются зрительно-пространственные ориентировки.

А.Н. Корнев выделяет образный уровень

пространственной ориентировки: зрительное сопоставление протяженности предметов (особенно по горизонтали), оценку пространственных отношений между ними [3].

Специфику нарушения чтения, возникающего благодаря несформированности зрительных функций у младших школьников, рассматривает М.Н. Русецкая [4].

Недостаточность пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации, зрительной памяти у детей с нарушениями чтения описывается в работах Т.А. Алтуховой, О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой [1; 3].

При изучении детей с трудностями в обучении чтением Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева

указывают, что это может быть обусловлено недостаточным уровнем сформированности психофизиологических функций. В частности, являться следствием несформированности зрительного и зрительно-пространственного восприятия, зрительно-пространственной памяти и в целом в осуществлении зрительно-пространственной деятельности [2].

С целью изучения готовности детей к обучению грамоте нами было проведено экспериментальное исследование зрительно-пространственных ориентировок младших школьников с ОНР III уровня. Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска». В эксперименте участвовали учащиеся 1 класса (10 человек), имеющие общее недоразвитие речи III уровня (ОНР) и обучающиеся по АООП НОО в соответствии с ФГОС для обучающихся с ОВЗ (тяжелым нарушением речи), вариант 5.2.

Исследование проводилось по следующим направлениям: диагностика пространственного праксиса и зрительно-моторной координации (срисовывание фигур (Е. Taylor)); исследование представления о пространстве собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси, исследование пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов тела и по отношению собственного тела, исследование пространственных представлений на уровне собственного тела в направлении вправо/влево (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго) (задания позволили определить готовность детей к соотносению сторон собственного тела, показали сформированность правильного использования предлогов и понятий: «над», «под», «в», «перед», «за», «между», «справа от...», «слева от...»); изучение способности к копированию поз (наглядный вариант пробы Хеда).

При копировании в горизонтальной плоскости на листе бумаги (срисовывание фигур), у большинства детей отмечались трудности в стратегии копирования, при неверном расположении фигуры они ее стирали и рисовали в правильно в нужном месте. У 40% детей наблюдалось неточное копирование фигур, неправильное пространственное их расположение на листе бумаги, неправильное соотношение размера фигур.

При исследовании представлений о про-

странстве собственного тела по вертикальной и горизонтальной оси выявлено, что 50% детей испытывают трудности при дифференциации предлогов «над/под». Большей части детей оказалось доступным название частей рук относительно друг друга.

Исследование пространственных представлений во взаимоотношении внешних объектов тела по отношению друг к другу показало, что 60% детей затрудняются в ответах, касающихся пространственного расположения: «между», «слева от...», «справа от...».

50% детей испытывают сложности при выполнении задания на пространственные представления на уровне собственного тела в направлении вправо/влево, выполнение инструкции со сложной ориентировкой удавалось только после ошибочного первого показа, и с вмешательством экспериментатора, выполнялась верно.

Наглядный вариант пробы Хеда показал, что 70% детей ориентировались правильно, но неуверенно, что проявлялось в поиске позы, отмечалась смазанность выполнения движений, остальная часть детей затруднялась при воспроизведении движений из-за несформированности процесса мысленной пространственной ориентации.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечаются трудности зрительно-пространственных ориентировок, которые проявляются в неправильном расположении фигур относительно друг друга, неверном отражении координатных свойств объекта. Дети испытывают сложности при понимании предлогов и связанных с ними конструкций, затрудняются в понимании взаимоотношений между предметами, что проявляется в неправильном показе и воспроизведении инструкции. Несформированность данных функций может негативно отразиться на формировании навыков чтения.

Нами были определены направления логопедической работы по формированию зрительно-пространственных ориентировок у младших школьников с ОНР III (1 класс) на этапе освоения элементов грамоты: уточнение и закрепление представлений о пространственном расположении собственных частей лица и тела, совершенствование зри-

тельного восприятия, формирование зрительного образа буквы.

Уточнение и закрепление представлений о пространственном расположении собственных частей лица и тела проводили с целью формирования у детей умений ориентироваться в схеме собственного тела, определять пространственные направления право-лево, направо-налево, справа-слева в различных ситуациях, опираясь на схему собственного тела; расширения активного словарного запаса пространственной терминологии.

Для решения поставленных задач предлагаются три серии игр:

Первая серия игр направлена на ориентацию в сторонах собственного тела ребенка. Например: «Покажи правую (левую) руку (ногу, плечо, колено и т. д.)», «Дотронься правой (левой) рукой до левого(правого) уха (колена, стопы, плеча и т. д.)» и др.

Вторая серия игр обучает ориентировке в правом и левом направлении пространства относительно самого себя. Например: «Возьми соседа за правую (левую) руку», «Сделай 5 шагов вправо, влево, вперед, назад», «Повернись лицом (спиной) к ...», «Покажи» и др.

Третья серия игр направлена на ориентировку в пространстве в зеркальном отображении. Игры данного комплекса ориентированы на формирование зрительно-двигательной ко-

ординации. Например: «Волшебное зеркало», «Кто внимательный», «Кривое зеркало», «Моя рука, твоя рука» и др.

Работа по совершенствованию зрительного восприятия проводилась с целью: развить зрительную дифференциацию изображений, сформировать недостающие практические действия и переносить их из внешних действий во внутренние. Например: «Назови предмет по контуру», «Назови спрятанные, перечеркнутые, заштрихованные изображения», «Выдели предметные изображения, наложенные друг на друга», «Распределение предметов по их величине», «Соотнеси предмет по форме», «Определи, что неправильно нарисовал художник» и т. д.

Работа над формированием зрительного образа буквы проводилась с целью: научить узнавать конкретное изображение в условиях затрудненного восприятия, научить сравнивать зрительный образ буквы с изображениями реальных предметов. Например: «Найди спрятанную букву», «Впиши букву в силуэт».

Таким образом, готовность зрительнo-пространственных ориентировок у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня влияет на овладение детьми навыком чтения и является одним из направлений логопедической работы при обучении младших школьников чтению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. – Белгород: Алса, 2008. – 164 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учеб, пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
4. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
5. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

FORMATION OF VISUAL-SPATIAL ORIENTATIONS IN CHILDREN OF THE YOUNGER SCHOOL AGE WITH GENERAL LEVEL III SPEECH IMPAIRMENT IN THE PROCESS OF MASTERING THE SKILL OF READING

MENG Natalia Viktorovna

teacher speech therapist

Secondary school number 73

SCHERBAK Svetlana Gennadievna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University

Chelyabinsk, Russia

The article presents the results of the study of visual-spatial orientations in children of primary school age with general speech underdevelopment of the III level as a component of readiness to master the reading skill and the directions of speech therapy work for their formation are determined.

Key words: general speech underdevelopment of the III level, visual-spatial orientation, readiness of children of primary school age to master the reading skill.

Key words: general speech underdevelopment of the III level, visual-spatial orientation, readiness of children of primary school age to master the reading skill.

ИДЕИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАЦИОНАРЕ

МОКШИНА Екатерина Николаевна

воспитатель

ГБУЗ МО «Психоневрологическая больница для детей с поражением ЦНС
с нарушением психики»

г. Москва, Россия

Статья посвящена актуальной теме – рассмотрению применения идей инклюзивного образования в условиях стационара. В ней рассматриваются понятие инклюзии, влияние ее идей на общество, на жизнь ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в этом обществе, применение идей в стационаре.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, коррекционная помощь, стационар, тьютор, индивидуальный образовательный маршрут.

На сегодняшний день тема об «инклюзивном образовании» достаточно актуальна, требующая трансформации общего образования. Эти изменения основаны на понимании, что люди с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе могут и должны быть вовлечены в социум. Данная трансформация ориентирована на формирование условий доступности образования для всех, в том числе обеспечивает доступ к образованию для детей с ОВЗ.

Слово «инклюзия» – inclusion – произошло от глагола «include» (французского происхождения) и означает – «содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе» [2, с. 4].

Наиболее полное определение инклюзивного образования, представлено профессором Манчестерского университета Питером Миттлером: «Включающее образование это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад» [2, с. 5].

Инклюзия – это процесс развивающийся динамически, который позитивно влияет на систему социальных отношений.

Развитие идей инклюзии укрепляет нравственное здоровье общества.

Жизнь ребенка с ограниченными возможностями протекает в условиях депривации. Его социальная ситуация развития отличается от образа жизни и воспитания здорового ребенка. Такой ребенок должен быть включен в сферу общения, игры со сверстниками, однако окружающие часто уклоняются от общения с инвалидами. Возникает рассогласованность между объективной необходимостью осуществления нормальной жизнедеятельности ребенка и не-

возможностью ее полноценной реализации. В подобной обстановке задерживается развитие социальных и коммуникативных навыков, формируется недостаточно адекватное представление об окружающем мире. Основной задачей всей системы коррекционной помощи является введение детей с отклонениями в человеческое сообщество.

В нашем стационаре работает слаженная команда медицинской и педагогической службы. Это показано на схеме взаимодействия специалистов в стационаре.

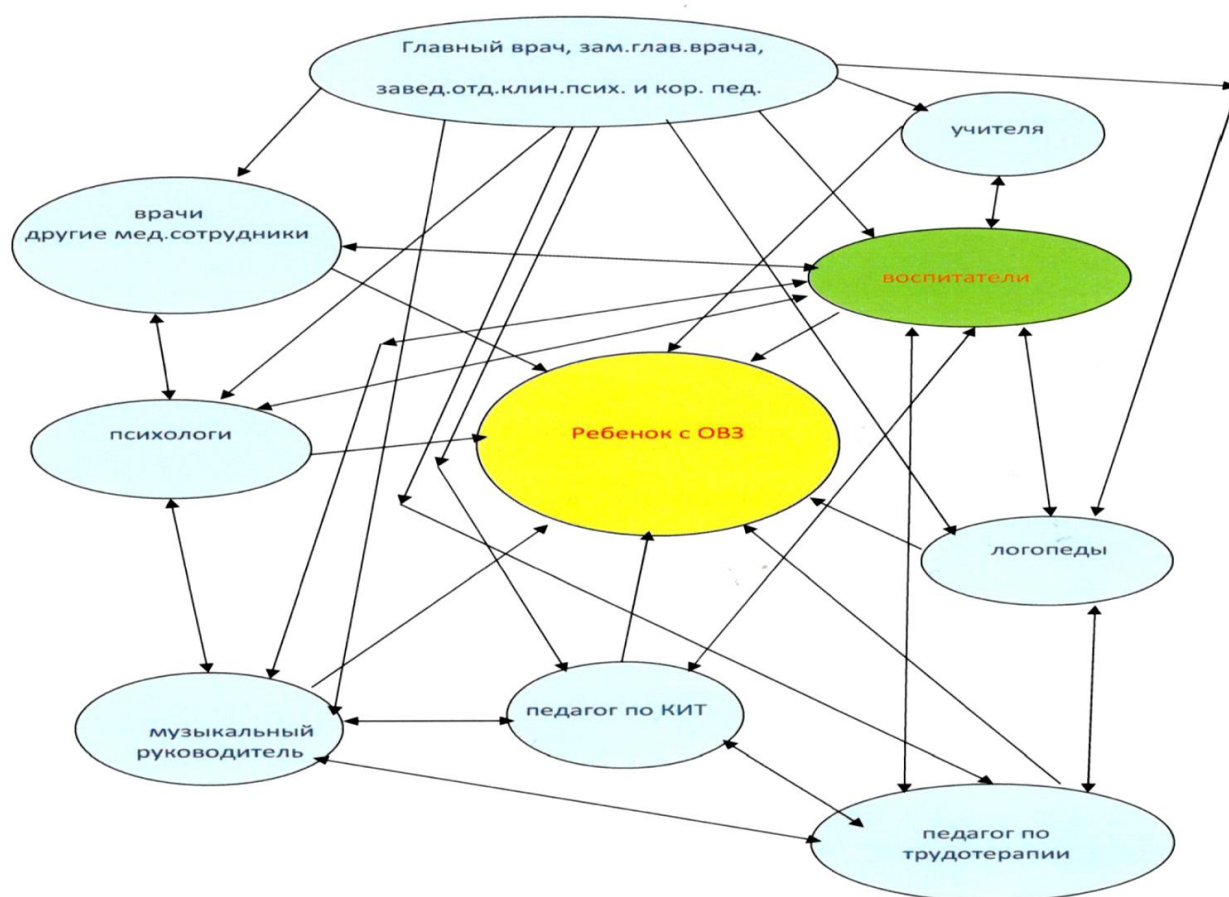


Рисунок 1. Модель взаимодействия специалистов в стационаре

Педагогическая служба включает следующих сотрудников: психологов, логопедов, воспитателей, педагог в компьютерном классе, в кабинете трудотерапии, музыкальный руководитель, учителя. Они работают по программе, разработанной специалистами стационара, в тесном контакте друг с другом, опираясь на единый подход к воспитанию и образованию ребенка с ОВЗ. Взаимодействие происходит через беседы, консультации, психолого-

медико-педагогические консилиумы.

1. После первичной диагностики специалисты совместно с психологом и воспитателями принимают решение о необходимости сопровождения данного ребенка и его направлении.

2. Психолог проводит консультации с воспитателями, логопедами, и другими сотрудниками, взаимодействующими с ребенком, разъясняя особенности его поведения.

3. Психолог знакомит сотрудников со способами эффективного взаимодействия с ребенком, проводит индивидуальные занятия.

4. Разрабатывает рекомендации для специалистов направленные на закрепление, полученных на индивидуальном занятии с психологом, знаний; использование сформированных навыков, развитие словарного запаса, развитие произвольности, обучение адекватным формам ответа т. д.

5. Логопед проводит специальную коррекционную работу по коррекции речевых нарушений.

6. Врач (невролог, психиатр) назначает медикаментозную терапию.

7. Воспитатели и другие специалисты делятся наблюдениями за ребенком и удачными или не удачными способами взаимодействия с ним.

8. Учителя обучают детей, обеспечивая возможность совмещения учебы и лечения.

В стационаре функционируют три отделения. Дети поступают в него со всей Московской области с разными диагнозами (такими

как ДЦП, гипоксически-ишемические поражения ЦНС перинатального генеза, врожденные пороки развития нервной системы, последствия менингоэнцефалитов, полирадикулоневритов и других нейроинфекций, последствия черепно-мозговых и спинальных травм с двигательными нарушениями, прогрессирующие мышечные дистрофии Дюшенна, Беккера, Эрба-Рота, Эмери-Дрейфуса, Ландузи-Дежерина, спинальная амиотрофия, врожденные миопатии, наследственные мотосенсорные полиневропатии, последствия острого нарушения мозгового кровообращения, невропатия лицевого нерва, миелодисплазия, повреждения периферической нервной системы, неврозоподобные нарушения, синдром гиперактивности с дефицитом внимания, головные боли различного генеза, мигрень, эпилепсия и пароксизмальные состояния, ювенильный остеохондроз, боли в спине, нарушения речевого развития, нарушения психического развития) на плановую госпитализацию, на обследование, на реабилитацию после травм.



Ежегодно стационарное лечение получают от 1600 до 1800 детей в отделениях раннего, дошкольного и школьного возрастов, более 5000 пациентов принимает консультативно-методическое отделение. Дети находятся в стационаре в течение трех-пяти недель. Для каждого ребенка подбирается после осмотра и обследования специалистами ИОМ (индивидуальный образовательный маршрут). Группы, находящиеся в отделении являются «открытыми», то есть с постоянно меняющимся составом, разновозрастные (возраст



от восьми месяцев до восемнадцати лет).

В стационаре ведется работа не только с детьми, но и их родителями. Основная масса родителей активно участвуют в реабилитации своих детей в качестве тьюторов и соратников. Родители во время амбулаторного приема обучаются основным коррекционным приемам работы с ребенком, получают информацию о новых способах общения с ребенком и способах изготовления монтеessori-материалов из подручных средств.

Инклюзивное образования в условиях

стационара возможно, оно работает и позволяет детям обеспечить максимальное приспособление к окружающей среде и обществу, помогает ребенку быть включенным в сферу общения, игры со сверстника-

ми, обеспечивает условия для ведения образа жизни, соответствующего возрасту, ведет к принятию индивидуальности каждого ребенка. Идеи инклюзии ценны для нас и востребованы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Оренбург: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. – М.: Изд-во Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 33 с.
3. Старовойт Н.В., Антонова О.В. Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. – 2017. – № 21. – С. 450-452. – URL: <https://moluch.ru/archive/155/43779/> (дата обращения: 17.01.2019).

IDEAS OF INCLUSIVE EDUCATION IN HOSPITAL

MOKSHINA Ekaterina Nikolaevna
educator

Psychoneurological hospital for children with central nervous system impairment and mental disorders
Moscow, Russia

The article is devoted to a relevant topic – to consider the application of the ideas of inclusive education in a hospital setting. It examines the concept of inclusion, the impact of its ideas on society, on the life of a child with disabilities in this society, the application of ideas in a hospital.

Key words: inclusion, inclusive education, disabilities, remedial care, hospital, tutor, individual educational route.

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ КНИГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

НАМАКАЕВА Зелфине Зуфировна
учитель

МАОУ «Гимназия-интернат № 4»
г. Казань, Россия

В мировой практике электронное обучение стало неотъемлемой частью современного образования. В данной статье рассматриваются положительные и отрицательные стороны использования электронных книг, наряду с зарубежным и отечественным опытом внедрения электронных носителей информации в процесс обучения.

Ключевые слова: электронные книги, обучение, цифровизация, апробация электронных учебников, отечественный опыт.

В мировой практике электронное обучение стало неотъемлемой частью современного образования. По уровню его распространения Россия пока что отстает от таких лидеров в этой области, как США, Канада, Финляндия, Сингапур, Южная Корея, Австралия, Новая Зеландия [6]. В настоящее

время электронные книги не используются широко в системе преподавания и обучения в России, так как все еще есть много учителей, которые за преподавание и обучение по традиционным методам. Но данный факт не исключает возможности, что в будущем электронные книги будут применяться больше. С

каждым днем исследования, доказывающие прирост положительного отклика от использования электронных ресурсов, нарастают.

Электронная книга определяется как бумажная книга, преобразуемая в цифровой формат с помощью сканера или набора текста, делающая ее возможной для отображения на компьютере [19]. Само словосочетание «Электронная книга» (также называемое электронной книгой) было предложено Ван Дамом в начале 1992 г. Под термином широко понимались средства массовой информации, использующие электронные каналы для хранения и передачи различной информации и мультимедиа [17]. Оксфордский словарь английского языка определяет электронные книги как «электронную версию печатных книг». Однако электронные книги могут существовать и существуют без их печатного эквивалента [9; 10]. По мнению Price Water House Coopers как одного из поставщиков бизнес-консалтинговых услуг в мире, книжный рынок находится в переходной фазе, в которой читатель совершает положительные скачки от использования бумажных книг к электронным книгам и электронным ридерам, это было основано на опросах экспертов в этой области. Следовательно, можно сказать, что они готовы внести существенные изменения и навсегда революционизировать книжную индустрию [6].

Современный образовательный процесс располагает всевозможными проблемами, начиная от подбора предметного материала до построения гармоничного процесса обучения. Как и подбор правильной технологии в классе может стать проблемой для учителей XXI в. Одним из остро обсуждаемых вопросов учителей, имеющих место быть в настоящее время, заключается в том, являются ли интерактивные электронные книги более полезными для обучения, чем использование традиционных печатных комплексов. Книга считается наиболее важным инструментом, используемым для передачи знаний и оценки информационных и академических образовательных программ со времен изобретения печатного станка. С развитием электронных средств, глобальной информации и легкого доступа в интернет,

электронная книга становится более сложным инструментом, который используется для передачи знаний [20]. В настоящее время электронная книга становится все более благоприятной для многих читателей, от детей до взрослых. Это связано с тем, что электронная книга имеет ряд преимуществ перед печатными книгами, например, электронную книгу легче носить с собой в любом месте, ее можно читать в любом месте и в любое время, цены на электронные книги относительно дешевле по сравнению с печатной версией. Создание интерактивных электронных книг имеет потенциал для преобразования обучения далеко от приобретения основных фактов (т. е. печатные материалы, дидактические лекции) активно приобретать и применять знания и умения, поскольку это может включать в себя мультимедийное и интерактивное обучение [8].

Большая часть чтения электронных книг по-прежнему остается такой же, как и традиционные бумажные книги. Одним из основных недостатков является сложность доступа к электронной книге и манипулирования цифровым контентом [9]. Ограничение управления цифровыми правами часто накладывается на электронных книгах, чтобы ограничить доступ к изданиям [10]. Одним из препятствий, которые часто мешают подросткам пользоваться электронной книгой, является невозможность делиться цифровыми книгами со своими друзьями. Но дело в том, что многие подростки являются социально активными читателями, которым нравится обмениваться книгами со своими сверстниками [11].

Последний опрос преподавателей бизнес-школы Университета Бригама Янга показал, что 61% респондентов предпочитают книги в печатном формате. Простота чтения и портативность – две важные причины выбора печатной формы [12]. Электронная книга на самом деле существует уже более 45 лет, но электронные книги определенного вида имеют короткий период спроса, так как всегда есть развитие технологий. Следовательно, учебники в первоизданном бумажном виде до сих пор доминируют в процессе обучения. Нахождение и применение доступных, современных и портативных учебников яв-

ляется сложной задачей. Технический прогресс протекает быстро, что требует постоянный спрос к самым последним и актуальным учебникам [13; 14].

В то же время компании, работающие в сфере ИКТ, конкурируют за разработку лучшего и наиболее совершенного электронного носителя знаний [15]. Возможности современной электронной книги могут включать анимацию, увеличение и уменьшение изображения на экране, музыку, звуковые эффекты, подсветку текста, встроенные словари, где читатели могут перейти по определенной встроенной ссылке для взаимодействия с персонажами или объектами, произвести моментальный перевод на иностранные языки и многое другое [16]. Для обучающихся электронные книги имеют потенциальную выгоду для повышения мотивации обучения, учитывая уникальную функцию, такую как различные функции поиска, копирования-вставки, которые могут быть скорректированы, что способствует улучшению пониманию и запоминанию разнообразной информации [17].

Уже на протяжении многих лет идет апробация электронных книг во многих развитых и развивающихся странах. Одними из лидеров в области применения ЭУ являются Южная Корея и Сингапур. Уровень распространения цифровизации учебного процесса и использования электронных книг составляет больше 80% [6]. Начиная с 2007 г. в Корее действует программа «Электронный учебник», а с 2015 г., после успешной апробации предыдущей программы, страна и вообще отказалась от традиционных бумажных носителей, тем самым изъявляя желание полностью перейти на цифровое образование, включая тестирования и выпускные экзамены. Так же следует отметить, что аналогичные процессы идут и в ряде других стран, как США, Великобритания, Индия и скандинавские страны. Где все протекает в положительном ключе [6].

Что касается отечественной апробации электронных книг, в 2012 г. в нескольких субъектах Российской Федерации она была проведена в рамках проекта «Развитие электронных образовательных интернет-ресурсов нового поколения, включая куль-

турно-познавательные сервисы, систем дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с ограниченными возможностями». Целью апробации было получение информации об эффективности и возможности использования электронных носителей в процессе обучения в общеобразовательной школе. Так же выяснить сможет ли адаптивный девайс дополнить процесс формирования компетенций обучающихся, поддержать дух самостоятельного обучения и мотивации.

При проведении данного эксперимента по апробации проводился отбор образовательных учреждений согласно заранее подготовленным критериям. Среди этих критериев выделялись: заинтересованность администрации и учителей образовательного учреждения в проведении данного мероприятия, готовность экспериментальных классов, уровень оснащенности ИКТ образовательных учреждений, наполняемость классов (для участия в апробации не менее 20-25 обучающихся в классе).

В ходе выполнения комплекса работ по апробации ЭУ проведены широкий спектр мероприятий, как создание экспертного состава, разработка методических рекомендаций для определенных специалистов и процесс проведения курсов повышения квалификации, разработка системы диагностики проведенной работы, подготовка отчетной документации согласно результатам эксперимента.

Результат проведенного мероприятия показал, что эксперимент положительно повлиял на работу как учителей, так и учащихся. Учителя, принимающие участие в эксперименте, отметили простоту использования ЭУ, а учащиеся наполнились интересом к работе с учебным предметом и мотивацией к образовательному процессу. Сравнение успеваемости учащихся по группам предметов на конец учебного года показывает, что наилучшие результаты учащиеся имеют по тем предметам, где преподавание велось с использованием как электронных, так и бумажных учебников, а так же по предметам, преподававшимся только с использованием электронных учебников [4].

Данный опыт показывает, что внедрение ЭУ в систему образования продолжается. В

настоящее время разработка и внедрение ЭУ осуществляется в рамках проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2016 г.) и проекта «Цифровая школа» как его части (2017 г.). Целью последнего является создание к 2024 г. в образовательных организациях всех уровней современной и безопасной цифровой образовательной среды [6]. Остается надеяться, что все изменения будут адаптированы к специфическому учебному плану образовательных учреждений.

Таким образом, согласно изученному опыту применения электронных книг, также преимуществ и недостатков электронных учебников, можно высказать предположение, что переход на электронные учебники несомненно возможен, но для массового внедрения их в

образовательный процесс необходимо совершенствование как внутреннего контента, так и цифрового устройства на котором планируется использование. Тандем электронного учебника и традиционного бумажного, несомненно, является очень привлекательным и быстро трансформирующим образование, так же как и полная цифровизация образования. Но не стоит забывать, что все процессы, проводимые в образовательной системе должны быть не в урон объектам и субъектам данного процесса, а, наоборот, должны проводиться с целью поиска и предоставления доступного образования. Поэтому, считаю, что при принятии данных изменений необходимо извлечь уроки из цифрового технологического и образовательного опыта предыдущих поколений и зарубежных стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аprobация электронных учебников в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. – М.: Федеральный институт развития образования, 2012. – 56 с.
2. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Проблемы чтения цифрового (электронного) учебника: психолого-дидактический аспект // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 15: По материалам Постоянного Круглого стола по проблемам чтения РАО «Цифровое чтение: ресурсы, инструменты, практики» / сост. Ю.П. Мелентьева. – М.: Канон+, 2018. – С. 7-13.
3. Нургалиева Г.К., Артыкбаева Е.В. Электронное обучение как условие инновационного развития системы образования // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2012. – № 1. – С. 9-12.
4. Организация и основные результаты апробации электронных учебников в общеобразовательных учреждениях РФ, / В.А. Тармин, Ю.И. Лобанов, Т.В. Шпагина. – URL:file:///Users/nzefenez/Downloads/organizatsiya-i-osnovnye-rezultaty-aprobatsii-elektronnyh-uchebnikov-v-obscheobrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-rf.pdf (дата обращения: 10.10.2020).
5. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 11.09.2020).
6. Школьные электронные учебники: мировой и отечественный опыт / Н.А. Борисенко // Педагогика. – № 5. – 2019. – URL:<https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2019/07/Statyak-zhurnal-Pedagogika-2019-5.pdf> (дата обращения: 23.09.2020).
7. Books and e-books in an academic library / D. Wells and A. Sallenbach, / no. June, 2015. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00049670.2015.1041216> (дата обращения: 07.09.2020).
8. Correlation Between Interactive e-books and Printed Text in Reading Achievement and Student Interest Correlation Between Interactive e-books and Printed Text in Reading / K.D. Beimers, 2014. – URL: https://digitalcollections.dordt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=med_theses (дата обращения: 02.10.2020).
9. Decision support system of e-book provider selection for library using Simple Additive Weighting Decision support system of e-book provider selection for library using Simple Additive Weighting / P.I.C. and K.C. Dewi, 2018. – URL:<https://iopscience.iop.org/articel/10.1088/1742-6596/953/1/012066> (дата обращения: 04.10.2020).

10. Development of interactive books for Control Education / J.C. Gonz, 2013. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1474667015340921> (дата обращения: 10.10.2020).
11. E-Book Readers in Higher Education: Student Reading Preferences and Other Data From Surveys at the University of Agder / A.N. Olsen, B. Kleivset and H. Langseth, 2013. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244013486493> (дата обращения: 17.10.2020).
12. E-book Uses and Class Performance In A College Course / W. Peng, R. Ratan and L. Khan, 2015. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1474667015340921> (дата обращения: 11.09.2020).
13. Electronic Books or Print Books For Increased Reading / J.M. Bickel, 2017. – URL: <https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/53/> (дата обращения: 11.10.2020).
14. Gray R., Howard V. Young Adult Use of E- books: An Analysis of Public Library Services and Resources Young Adult Use of E-books // Public Libr. Q. 2017. P. 1-14.
15. Khalid A. Text Books: e-book Vs. Print. Vol. 3. No. 2. 2014. P. 243-258.
16. Kesim M., Yildirim H. A Literature Review and Content Analysis On Interactive e-books. 2017. P. 9824-9829.
17. Lai C. Integrating E-books into Science Teaching by Preservice Elementary School Teachers. Vol. 2. No. 1. 2016. P. 57-66.
18. Menacer M. and Arbaoui A. Authoring System Concept and design for e-book Digitization process for efficient online eContent documentation, search, and distribution, 2013. – P. 162-165.
19. Merging Graphic Design and Multimedia Features in Digital Interactive e-book for Tourism Purposes, / Y.B. Lee, L.S. Ng, G.W. Ooi & J.Z. Oon, 2015. – URL: https://www.researchgate.net/publication/331811659_E-Books_in_Teaching_and_Learning_Process (дата обращения: 12.08.2020).
20. Mohammed M. and Ebied A. The effect of interactive e-book on students' achievement at Najran University in computer in education course. Vol. 6с. No. 19. 2015. P. 71-83.
21. SWOT analysis of emerging technology: the case of e-books / I. Peet, L. Nishimoto, D. Evans, J. Harwood, J. Lopatovska, 2014. – URL: <https://irenelopatovska.files.wordpress.com/2014/08/lopatovska-ebook-swot14.pdf> (дата обращения: 05.10.2020).

IMPLEMENTATION OF ELECTRONIC BOOKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

NAMAKAYEVA Zelfine Zuferovna

teacher

Gymnasium-boarding school № 4

Kazan, Russia

In world practice, e-learning has become an integral part of modern education. This article examines the positive and negative aspects of using e-books, along with foreign and domestic experience in the introduction of electronic media in the learning process.

Key words: e-books, training, digitalization, testing of e-textbooks, domestic experience.

УДК 316.62

ПОНЯТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА – ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПИЩАЕВА Александра Сергеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»

г. Ростов-на-Дону, Россия

В данной статье рассматривается специфика взросления детей в период младшего школьного возраста, особенности развития физиологических, психологических, социальных черт у воспитанников начальных классов. Так же описаны возможные изменения процессов мышления, эмоциональной составляющей и новых для ребенка свойств личности.

Ключевые слова: ребенок, школа, развитие, изменение, личность, социализация, рефлексия.

Для каждого ребенка начало школьных занятий означает этап нового для них периода взросления в жизни. С начала поступления в школу ребенок начинает познавать новый вид деятельности, а именно – учебную программу младшей школы.

Поступивший в первый класс ребенок оказывается в новой, еще не знакомой для него социальной среде. Он получает новый статус, как в семье, так и в общественной сфере среди сверстников, меняется расписание его режима дня, учится по-новому воспринимать учителей, как педагогов, учится самостоятельности и самоорганизации. Становление ребенка как школьника выражается в формировании его поведения. По началу дети очень устают, капризничают и иногда проявляют некоторые недовольства, основанные чаще всего на физическом недомогании и потере в новой социальной среде. Ребенок – школьник должен воспринимать все ранее не известные ему требования организованности, сдержанности, восприятия информации и новую сложившуюся во круг него социальную среду.

В отличие от дошкольников, к школьному возрасту (6-7 лет) деятельность нервных процессов детей становится более активной, возникает баланс в протекаемых процессах возбуждения и торможения. Импульсы процессов возбуждения в этот период еще доминируют над процессами торможения. Именно по этой причине, к характеристикам

поведения детей младшего школьного поведения относят: непоседливость, повышенную активность, сильную эмоциональную возбудимость. Что касается физиологии, то здесь следует отметить тот факт, что приблизительно к 6-7 годам более крупные мышцы в теле ребенка растут быстрее, чем мелкие. Это объясняет специфику движений детей. К примеру, делать более резкие, сильные размашистые движения им легче, нежели мелкие, скрупулезные и точные. Именно поэтому дети быстро устают, когда заняты мало подвижной деятельностью, в которой взаимодействует большинство мелких мышц. Например, при письме или чтении.

Безусловно, у ребят в этот период значительно возрастает работоспособность, внимательность, физическая активность, но все же все эти характеристики носят довольно относительный характер, ведь в основном дети быстро утомляются. Быструю утомляемость объясняет не свойственная для этого жизненного периода и возраста избыточная школьная нагрузка. Приходится много сидеть, мало двигаться и много раз сосредотачиваться на уроках, в то время как основная жизненная, физическая потребность это движение. Примерно через 25-30 минут после начала урока работоспособность ребенка резко снижается и может постепенно уменьшаться, начиная со второго урока. Ребенок может переутомиться, если чередой уроков будет энергоемкой и эмоциональной. Это необходимо учитывать при

составлении школьных программ для детей начальных классов.

Поступление в школу для ребенка это не просто новый этап в его жизни, это не знакомые ему процессы существенных изменений в социальной сфере, физического состояния и формирование нового вида деятельности – учебной деятельности.

Избыток новой, не знакомой еще детям деятельности вызывают развитие основ психологических новообразований. Иными словами основным видом деятельности мозга постепенно становится мышление. Мышление развивается и начинает постепенно доминировать и распределять деятельность других психических функций. Таких как память, внимание, восприятие, наблюдение. В связи с дальнейшим протеканием мышления функции активизируются и постепенно становятся произвольными.

Процессы мышления вызывают развитие нового свойства личности ребенка – рефлексии. Иными словами ребенок начинает осознавать свое положение в семье, классе, а так же оценивать себя как ученика, давать собственную оценку себя, при этом получать эти знания исходя из личных наблюдений о том, как к нему относятся окружающие, друзья, близкие люди. Если привести в пример концепцию американского психолога Эриксона, то можно сказать, что именно в это время в сознании ребенка формируется такое важное личностное ощущение, как чувство социальной и психологической компетентности или при неблагоприятных условиях – социальной и психологической неполноценности.

Л.С. Выготский в своих трудах говорил о том, что именно в младшем школьном возрасте развитие интеллекта происходит особо интенсивно. Развитие мышления и его развитие перестраивает и налаживает процессы восприятия, памяти превращает ее в регулируемые, произвольные процессы.

Развитие мышления ребенка в возрасте семи – восьми лет обычно носит понятийный характер, иными словами дети мыслят определенными категориями.

После формирования мышление ребенка начинает осуществлять формальные операции. В свою очередь стадия формальных

операций связывает некоторые уровни развития умственных способностей, которые тренируют процессы обобщения абстрагирования. Перед тем как поступить в среднюю школу школьники должны уметь самостоятельно рассуждать, анализировать, уметь определять частное и общее, фиксировать не сложные закономерности. Дети, обучающиеся в первом втором классах в первую очередь ориентируются на внешние признаки, которые только характеризуют действия объекта или его назначение. Уже к 3 и 4 классу школьники постепенно все больше опираются на собственные знания, сложившиеся представления, полученные в процессе обучения.

Нельзя не отметить изменение внутренних позиции и приоритетов детей. Чаще всего позиция ребенка меняется в переходный для него период и в основном определяется благодаря взаимоотношениям с окружающими его людьми. А именно с педагогическим составом, друзьями (то есть сверстниками) и родственниками. В этот период проявляются и предпочтения детей на их социальное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений в классе, а также закладывается определенный уровень и статус обучающегося в его семье. Эмоциональная составляющая ребенка все чаще зависит от его положения в классе и отношений с товарищами. Для некоторых второстепенными становятся успехи в обучении и взаимоотношения с педагогическим составом. Правильное развитие школьника подразумевает две системы требований. Позиция ученика и позиция школьного друга – товарища. Обе эти системы не должны противостоять друг другу. Только единство развития этих двух систем в сознании ребенка дает гарантию отсутствия конфликтов с учителями и друзьями-сверстниками. Актуально для детей младшего школьного возраста становится приобретение поощрения или положительной оценки своей деятельности людьми старшего возраста, прежде всего учителями, родственниками.

Характер ученика младшей школы определяется некоторыми особенностями: чрезмерной импульсивностью, частый склонностью к незамедлительным решениям, также

к необдуманым и не взвешенным действиям (Причиной таких склонностей служит возрастная особенность регуляции волевого поведения ребенка), также общее неумение концентрироваться. Ребенок семьи – восьми лет не способен следовать по намеченному плану и преодолевать препятствия без помощи учителей и взрослых.

По окончании начальных классов у ребенка должны четко сформироваться такие качества как: трудолюбие, прилежание, дисциплинированность, аккуратность. Но это происходит не всегда, поэтому работа социального педагога продолжается в старшем и среднем звене. Нельзя не отметить и посте-

пенно развивающиеся способности к регулированию собственного поведения, контроля своей воли, своих поступков, а также приобретение умений сдерживать свои эмоции, проявлять настойчивость и упорство.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. Поступление в начальную школу и прохождение первых периодов обучения в ней, характеризуется полной перестройкой ранее привычного образа жизни и деятельности каждого обучающегося ребенка. Это время воспринимаются детьми одинаково трудно не зависимо от того с какого возраста они поступили в начальную школу – шести или семи лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика. Практика. – М.: Владос, 2018. – 224 с.
2. Галиуллина С.Д. Психология и педагогика. Раздел «Психология и педагогика учебной и профессиональной деятельности». – М.: Наследие Бр. Салаевых. – М., 2007. – 280 с.
3. Левитес Д.Г. Педагогические технологии: Уч. – М.: Инфра-М, 2016. – 260 с.
4. Наследие А.Р. Лурии в современном научном и культурно-историческом контексте: К 110-летию со дня рождения А.Р. Лурии / сост. Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе. – М.: Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, 2016. – 328 с.
5. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении: учебник. – М.: Academia, 2017. – 224 с.
6. Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении. – М.: Академия, 2018. – 224 с.

THE CONCEPT OF YOUNG SCHOOL AGE – PHYSIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

PISHCHAEVA Alexandra Sergeevna

student

Don State Technical University

Rostov-on-Don, Russia

This article examines the specifics of growing up of children during primary school age, the peculiarities of the development of physiological, psychological, social traits in primary school pupils. Possible changes in the processes of thinking, the emotional component and personality traits new to the child are also described.

Key words: child, school, development, change, personality, socialization, reflection.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

ПОЛЕЖАЕВА Роза Рахимовна

учитель начальных классов

АТАНАЕВА Любовь Ивановна

учитель начальных классов

МБОУ «Чарковская средняя общеобразовательная школа-интернат»
аал Чарков, Усть-Абаканский район, Республика Хакасия, Россия

В статье авторы раскрывают проблему формирования у младших школьников толерантного сознания посредством изучения национальных традиций.

Ключевые слова: школа, школьники, учитель, толерантность, толерантное сознание, национальные традиции, межнациональное общение.

В современной, меняющейся России проблема воспитания толерантности у каждого члена общества приобрела особую важность. Толерантность – искусство жить рядом с непохожими, способ решения конфликтов, искусство цивилизованного компромисса. В настоящее время обострился ряд противоречий, в частности, противоречие между ростом национального сознания, вытекающее в попытку возрождения национальных культур, и фактической неготовностью общества к позитивному восприятию всего национального многообразия нашего общества. Одна из важнейших задач образования – формирование толерантного сознания, профилактика экстремизма в межнациональных отношениях. Необходимо формировать знания о культуре своего народа и культурных достижениях других стран, что способствует формированию у учащихся умения сопоставлять и оценивать эти достижения в духе объективности и толерантности. А это, в свою очередь, дает возможность воспитывать у учащихся чувство патриотизма и отношения к своей культуре и своему языку как к национально-культурным. Необходимо учитывать национальные традиции, культуру, особенности, менталитет народа, проживающего на данной территории.

Воспитательная работа в школе должна быть ориентирована на социализацию ребенка, т. е. процесс усвоения человеком социальных норм, опыта, ценностей, усвоение элементов культуры, в раскрытии потенциалов личности, ее возможностей. Целенаправленное воспитание культуры общения – это

процесс социализации личности, организация которого призвана упорядочить влияние на людей этносоциальной среды, сформировать у них собственный позитивный опыт межнационального общения.

Культура межнационального общения представляет собой единство знаний об истории и культуре своего народа и других народов, отношения к своему и другим народам, мотиваций и потребностей в освоении родной культуры и культуры народов-соседей, действий и поступков по отношению к людям другой национальности.

Эта работа включает в себя:

- занятия, в ходе проведения которых ученики получают знания о культуре, традициях, быте разных народов, устанавливают сходства и различия изучаемого народа с уже знакомыми национальными группами, учатся культуре межнационального общения;

- внеклассные мероприятия, на которых проводятся народные праздники;

- систему уроков художественного труда, физической культуры, музыки, изобразительного искусства, на которых организована практическая деятельность школьников.

Несмотря на более чем 300 (трехсотлетнюю) историю нахождения Хакасии в составе России, хакасский народ сумел сохранить свою самобытную культуру и вековые традиции, не потерял свое «лицо». А понять и перенять самое важное помогают изучение истории и культуры своего села, изучение традиций, проведение национальных праздников, которые проводятся в селе. Мы зна-

комим детей с прошлым нашего народа, с его культурой, с мыслями. Это помогает перенять мудрые мысли и поступки, такие понятия, как дом, Родина, жизнь, свобода.

Народные предания, сказания об основании родного села, о его истории, легенды и предания о наших предках, о его знаменитых людях, исторические песни, воспоминания участников Великой Отечественной войны, локальных войн, местные названия рек, лесов, полей, населенных пунктов – это лишь малая часть из того народного наследия, которое часто находится рядом с нами.

Изучается материал детьми в доступных формах в соответствии с возрастными особенностями детей. Предполагает воспитание социально-активной личности, бережно относящейся к богатствам природы и общества, расширяет словарный запас учащихся, укрепляет любовь детей к своей родине, неисчерпаемым оттенкам и краскам языка. Используются театральные приемы, музыка, танцы, рисунки, экскурсии.

Знакомясь с устным народным творчеством, дети учатся житейской мудрости, не устают удивляться красоте родного языка, наблюдательности и сметливости человека, пробуют сами сочинять сказки, загадки, потешки, игры и т. д.

Рассказы о народных промыслах приобщают учащихся к миру прекрасного, знакомят с умельцами – мастерами на все руки, вызывают желание создать что-либо своими руками. Дети учатся делать то, что умели их бабушки и дедушки: куклы, амулеты, игрушки, вышивать, шить красивую национальную одежду. Активно используются игры, сказки, загадки, пословицы, и т. д.

Также ребята соприкасаются с далеким прошлым своего народа, знакомятся с их жизнью, обрядами, обычаями; узнают истории возникновения села, изучают свою родословную, традиции своей семьи, готовят и проводят народные праздники, изучают культуру родного края.

Это, прежде всего, формирование у детей, культуры межнационального общения, которая включает знание истории, культуры своего народа, его традиций; знание национальной культуры, с которым осуществляется

процесс общения; знание родного (национального) языка и языка межнационального общения; толерантность, терпимость.

В процессе проведения соответствующей воспитательной работы учителем должны решаться следующие задачи:

- воспитание личности, осознающей достоинство человека;
- воспитание терпимости;
- воспитание гуманного человека;
- формирование умения разрешать конфликты ненасильственным путем.

В ходе внеклассной работы младшие школьники могут в игровой форме, доступной для их возраста, получить информацию о своих правах, о людях других национальностей, об их культуре. Воспитание в духе толерантности начинается с обсуждения вопросов, в чем заключаются права и свободы детей, что, с одной стороны, способствует осуществлению этих прав, а с другой – укрепляет у младших школьников стремление к защите прав других детей.

Существующее сегодня экономическое неравенство является серьезным фактором разъединения людей, причиной опасной поляризации в человеческих отношениях. Следовательно, необходимо говорить с учениками начальной школы и о толерантном отношении, обращаясь к таким нравственным категориям, как справедливость, совесть, милосердие и др.

Современные школьники должны обучаться в духе мира, терпимости, равенства, уважения к человеческим правам и свободам, которые закреплены в ряде юридических документов. Ученики должны понять, что мы живем в многонациональной стране. Значит, уважение к традициям, обычаям, ценностям и истории каждого народа – обязательное условие нормального общения.

Формирование толерантного отношения к окружающим людям в начальной школе также должно быть направлено на воспитание у младшего школьника чувства уверенности в себе, уважения себя и других. Эти качества составляют основу всей культуры прав человека и толерантного отношения к другим людям. Существенную помощь в реализации этой цели могут оказать учителю литературные про-

изведения. Ведь ученики могут извлекать из них уроки нравственного поведения, делать соответствующие выводы, которые хорошо запоминаются, так как они ассоциируются детьми с любимыми персонажами. Желательно анализировать такие произведения, в которых участвуют герои разных национальностей. Учитель должен обращать внимание школьников на их добрые дела и поступки.

Воспитанию доброго отношения к одноклассникам способствует и участие в совместных делах класса: конкурсах, соревнованиях, играх.

Толерантное сознание школьника формируется в процессе его установки на культурный выбор, утверждение возможности исповедать свою национальную, народную культуру, признание права на существование и развитие культуры других народов и этносов. Это связано с тем, что в Российской Федерации национальный и этнический состав очень многообразны, насчитывающие различные нации, народности и этносы. При встрече с представителем другой культуры у человека появляется, как правило, несколько типов реакций: неприятие; защита идеи собственного культурного превосходства; признание инокультурных ценностей, норм и форм поведения и, наконец, адаптация к новой культуре. Первая реакция сугубо негативная, но возможна интеграция человека в иную культуру. Отсюда задача – помочь принять непривычное, снять возможные отрицательные эмоции, смягчить процесс адаптации к новым ценностям. Лишь в этом случае незнакомая культура будет принята и усвоена. Такое усвоение может происходить через личностный опыт, приобщение к нравственным ценностям, особенностям в этнического мировоззрения, мировому искусству и литературе. Так с какого же возраста и с чего начинать формирование толерантного сознания? Этот процесс длительный и сложный, начинающийся с появления детей на свет, далее в период становления личности и протекающий в течение всей жизни, который идет под воздействием множества факторов, и решающими среди них являются семья и образование. И если члены семьи не принимают толерантность как собственную внут-

реннюю установку, то и ребенок, попадая в государственные образовательные учреждения, естественно, не будет готов принимать других такими, какие они есть. Поэтому образование, как главный общественный институт, созданный для формирования и социализации личности, передачи новым поколениям накопленного опыта, знаний, ценностей и норм, должно быть готово работать не только с самим ребенком, но и с его семьей, с его ближайшим окружением.

Формирование толерантного сознания следует начинать с раскрытия понятия «быть отличным от...». Необходимо так строить педагогический процесс, чтобы при реализации самостоятельной или групповой деятельности дети увидели все разнообразие существующего мира, стали принимать его многогранность и не боялись быть отличными от других. Очень удобно, эффективно показывать это с помощью этнопедагогических средств – через природу, игру, традиции, быт, искусство, фольклор.

Определенное отношение к людям разных национальных культур у детей возникает не только в результате наблюдения за повседневным общением их родителей в производственной деятельности, но и в результате того, что они живут по соседству, на одной улице, в одном селе, вместе участвуют в подготовке и проведении общих для всех праздников. В процессе обучения происходит активное общение детей. С первого дня обучения в школе они сообща выполняют разные виды деятельности, а в процессе выполнения совместной творческой деятельности возникают и развиваются общие интересы, склонности, потребности, адекватные отношения к тем или иным явлениям, фактам, процессам, событиям. Очень важно отметить, что в учебном процессе, в ходе коллективной творческой деятельности у учащихся возникает взаимопонимание, необходимость совместных усилий, взаимодействие и взаимовыручка. Систематическое общение в разных сферах жизни и деятельности детей и подростков разнообразных национальностей, совместно обучающихся в одном классе, часто формирует и развивает общие и близкие интересы, потребности и идеалы. Их сближает

адекватное восприятие сказочных и художественных героев, имеющих похожую судьбу, отраженную в разных этнических культурах и изображенную в произведениях художественной культуры данного региона.

Дружеские и товарищеские отношения детей разных национальностей в процессе совместного обучения в одном и том же классе или в одной и той же школе оказывают благотворное влияние на процесс формирования их личности. Довольно часто можно встретиться с фактом, когда на основе дружбы, возникшей между детьми, развиваются добрые отношения между их родителями, а затем между семьями. А такие отношения часто способствуют тому, что друзья перенимают друг у друга вкусы, интересы, увлечения. Стало быть, такая дружба имеет благотворные социальные последствия, она способствует развитию толерантных отношений между народами, проживающими на данной территории.

Большое значение в решении этих задач имеют начальные классы, где происходит начальное становление личности ребенка, развитие его интеллектуальных и художественных способностей, опыта общения и сотрудничества, овладение культурой своего и других, рядом проживающих народов, где формируются основы культурного общения, нравственной и эстетической воспитанности, закладываются нравственные ценности и ориентации личности. Огромное влияние оказывают различные формы национальной культуры. Определенную роль играет бытовая культура, сказки народа, его песни и сказания, национальная музыка и танцы, различные виды декоративно-прикладного искусства. Национальный колорит сохраняется и в организации художественной самостоятельности, различных кружков и т. п.

Мелодии родного народа, стихи национальных поэтов и находящийся в них глубокий философский и духовный смысл, национальные орнаменты, веками украшавшие жилища и одежду соплеменников, изделия декоративно-прикладного искусства, являющиеся украшением и источником жизни, все это положительно сказывается не только на эстетическом, но и на общем духовном развитии личности.

Определенная роль в системе формирования толерантного сознания школьников принадлежит внеклассной и внешкольной работе. Она позволяет связать гражданское просвещение с художественным творчеством учащихся. При этом школьники получают возможность проявлять свою индивидуальность. Просмотр кино- и телефильмов, прослушивание музыки, посещение выставок произведений изобразительного искусства местных авторов, национальных театров дает возможность непосредственно чувственному восприятию тех или иных видов национального искусства. Творческие кружки, театральные и хореографические объединения учащихся, школьные вечера способствуют обогащению художественного и жизненного опыта, развитию творческой активности учащихся в тех или иных видах своего национального искусства и искусства других народов, проживающих рядом. Достижению гармонии национального и интернационального в формировании и развитии художественных вкусов, эстетических потребностей и толерантности учащихся к разным культурам способствуют праздники, фестивали, смотры, выставки, беседы, факкультативные занятия, встречи с мастерами искусств и другие формы работы. Все это позволяет организовать воспитание детей в духе толерантности и культуры мира.

В детстве интересы общие, а именно любовь к матери, интерес к природе. Так и мудрые сказки, которые у разных народов мира разные, но по смыслу они очень похожи. Поучительные и познавательные пословицы, загадки заставляют думать, развивают мышление, смекалку, образное восприятие. И все это есть у каждой национальности. Это лишь начало большой, кропотливой работы по формированию толерантного сознания. Через знакомство с культурой, через познание внутреннего мира различных народов, который ярко и полно раскрывается в эпосе, сказках, пословицах, поговорках, будет происходить постепенное сближение, основанное на терпимости. И очень важно, чтобы дети почувствовали, что дружеский настрой к другому народу, партнерские отношения делают собственный мир богаче, а жизнь полнее и интереснее.

Проблема толерантности не нова. О необходимости существования определенного свода правил, кодекса взаимоотношений между людьми различной этнической принадлежности люди догадывались с глубокой древности. Ведь набор ценностей, уважаемых тем или иным народом, примерно одинаков. Например, гостеприимство и почитание старших присущи не только тюркским народам, но и многим другим. Уважение к живущим рядом, понимание их души, жизни, быта – надежный путь к национальному согласию, которое надо воспитывать с молодости.

Этот вопрос интересно проследить на примере пословиц и поговорок:

1. Отправляясь в чужую страну, узнай, что там запрещено (*японская*).
2. В стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь (*хакасская*).
3. В какой народ придешь, такую шапку и наденешь (*русская*).

Несмотря на краткость поговорок и пословиц, в них четко прослеживаются довольно полные рекомендации к поведению в кругу «чужих».

На бытовом уровне мы постоянно впитываем, осваиваем традиции и обычаи своих соседей, в школе изучаем историю других народов, постигаем общность нашего социально-исторического развития. И дети, и взрослые накапливают опыт межнационального общения в совместной деятельности, в повседневных контактах. Именно это помогает преодолеть национальное самовозвеличивание, чувство национальной исключительности. Наша педагогическая задача – помочь учащимся обрести уважение к чести и достоинству каждого народа. Достоинства людей – их личные, а не национальные черты, недостатки человека относятся к данному человеку, а не к народу. Кичиться своей принадлежностью к той или иной национальности – признак бескультурья, невоспитанности. Благородный человек встанет на защиту обиженного, если даже придется идти против своих сородичей, соотечественников. Надо искать не пороки, а ценности человека или народа и на них опираться в общении и деятельности.

На ступени начального образования прослеживается межпредметная интеграция. Тес-

но сотрудничают между собой хакасский и русский языки, хакасский язык и природоведение, хакасский язык и чтение, хакасский язык и труд, хакасский язык и рисование, хакасский язык и музыка. На практических занятиях дети учатся играть в народные игры, исполнять песни, мастерить обрядовую атрибутику, элементы народной одежды, утвари дома, готовить традиционное обрядово-праздничное кушанье. С учетом возраста детей младшего школьного возраста применяется технология эмоционально-психологических установок посредством ярких образов.

Именно этот возраст благоприятен для становления и развития многогранных отношений с миром природы и общества. У ребенка зарождается ответственность, способность отвечать за свои поступки. Очень важно сохранить семейные традиции, связь поколений. Также идет знакомство с народной культурой, семейными традициями и радостями, часто забытыми в семьях.

Следует отметить, что особенность системы – этапность формирования знаний о разных этнических группах, которая определена народными календарными праздниками. Внеклассное занятие по каждой теме совпадает с временем проведения традиционного национального праздника народа, история, быт и др. которого изучаются в данный момент.

Важным в разработанной системе занятий являются организация группового взаимодействия, которое предполагает обучение детей приемам коллективной работы, создание атмосферы уважения к личности каждого ребенка.

Воспитание культуры межнационального общения направлен на выявление уровня знаний учащихся культуры и истории своего народа и других этнических групп, развитие представлений учащихся о себе как представителе той или иной этнической группы, собственной индивидуальности. Важно научить ребенка с вниманием и уважением относиться как к мнению другого человека, так и к самому человеку, независимо от его национальной принадлежности. Нужно стремиться к тому, чтобы такие ценности, как толерантность, сочувствие, сострадание прочно вошли в жизнь каждого ребенка.

Одним из ключевых моментов проводимой работы по осуществлению воспитания культуры межнационального общения младших школьников является приобретение учащимися знаний по истории, культуре, фольклору своего народа и других этнических групп. Изучение традиций, проведение праздников знакомят с их особенностями. В таких мероприятиях дети являются активными участниками в театрализованном представлении, выставках работ.

Ведется работа по воспитанию культуры межнационального общения на кружках декоративно-прикладного творчества, где дети изготавливают поделки и рисунки, знакомятся с вышивкой, аппликацией, особенностями национальных орнаментов, костюмов и т. п. Во внеурочной деятельности знакомятся с национальными играми, народными сказками, пословицами, поговорками и получают представления о жизненных ценностях народа.

У хакасского народа, как и у других народов, есть свои обычаи, которые чтят и выполняют беспрекословно, а именно: бережное отношение к природе.

Передавая из поколения в поколение заповеди и запреты, хакасы учат своих детей быть настоящими хозяевами на своей земле. Собирая ягоды и грибы, хакасы возьмут ровно столько, сколько нужно для себя и своей семьи. Заготавливая рыбу, рыбаки поймут столько, сколько им необходимо. Это же можно сказать об охотниках, заготавливающих мясо диких животных. Жадность и алчность всегда осуждались в хакасском народе.

Так учащиеся младшего школьного возраста познают тесную связь времени и общества, знакомятся с вековыми традициями, взаимоотношениями природы, человека и общества. В конечном итоге происходит воспитание нравственности и морали, заро-

дившееся и развивавшееся на протяжении многих тысячелетий, воспитание толерантности и уважения народов друг к другу.

Таким образом, участвуя в проведении праздников, младшие школьники не только узнают историю своего народа, но и учатся бережно и с любовью относиться к родной природе. Обучение и воспитание младших школьников на этнокультурном материале позволяют раскрыть учащимся истоки становления и развития социокультурного пространства своей родины, заложить основы эмоционально-нравственного отношения подрастающего поколения к истории и культуре своего народа, значимость смысла жизни для самореализации и саморазвития человека.

Человека, впервые оказавшегося в области другой культуры, этническое поведение, традиции, обычаи, бытующие в этом обществе, могут удивить, вызвать непонимание, а нередко и неприятие. Однако более глубокое знакомство с особенностями культуры обнаруживает функциональность сложившихся обычаев и традиций. Например, житель Севера России, не знающий обычаев народов, проживающих в Средней Азии, может сильно удивиться, узнав, что такой известный ему напиток, как чай, который он привык применять в качестве согревающего средства, употребляется в жарком климате для преодоления нестерпимой жажды.

Организованный процесс формирования толерантного сознания требует соблюдения основного правила – толерантности по отношению к людям различных вероисповеданий и этнической принадлежности. В наше конфликтное время воспитание толерантного отношения к другим народам и культурам – одна из важнейших социальных задач школы. Решить ее – значит, во многом решить проблему межнационального согласия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. На пути к толерантному сознанию. – М.: Просвещение, 2000. – 255 с.
2. Бобинова С.В. Воспитание культуры толерантности // Начальная школа. – 2004. – № 8. – С. 76-78.
3. Еременко О.И., Яковлева Т.В. Воспитание толерантного сознания в процессе обучения русскому языку // Начальная школа. – 2004. – № 3.
4. Иванова Е.М. Формирование новой культуры отношений // Начальная школа. – 2006. – № 3. – С. 11-15.
5. Ильченко Л.П. Уроки эстетического цикла как средство воспитания младших школьников в духе толерантности // Начальная школа. – 2004. – № 5. – С. 25-29.

FORMATION OF TOLERANT CONSCIOUSNESS IN YOUNGER PUPILS THROUGH STUDYING NATIONAL TRADITIONS

POLEZHAEVA Roza Rakhimovna

primary school teacher

ATANAEVA Lyubov Ivanovna

primary school teacher

Charkovskaya secondary boarding school

aal Charkov, Ust-Abakansky district, Republic of Khakassia, Russia

In the article, the authors reveal the problem of forming a tolerant consciousness in junior schoolchildren through the study of national traditions.

Key words: school, students, teacher, tolerance, tolerant consciousness, national traditions, interethnic communication.

ЭТАП УГЛУБЛЕННОГО РАЗУЧИВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СЛОЖНОСТИ В ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ 6-8 ЛЕТ В СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОПОВА Светлана Алексеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск, Россия

В данной статье описывается комплекс упражнений, направленный на совершенствование элементов сложности возрастной категории 6-8 лет спортивной аэробике. Целью исследования – разучить и довести до определенного уровня совершенства необходимые на данном этапе элементы спортивной аэробики. В заключение делается вывод, что, если использовать данный комплекс 1-2 раза в неделю, в котором каждое упражнение способствует совершенствованию аэробных элементов можно значительно повысить уровень технической подготовленности спортсмена, техническая подготовленность.

Ключевые слова: спортивная аэробика, элементы сложности, возрастная категория, дополнительное образование, обязательные элементы, элементы по выбору.

В данной работе проводится исследование на базе спортивной школы, по виду спорта – спортивная аэробика. В широком смысле аэробика – это большой комплекс упражнений, включающий в себя самые разнообразные движения: ходьбу, бег, прыжки, упражнения, развивающие гибкость. Спортивная аэробика (аэробная гимнастика) – это вид спорта (один из пяти видов гимнастики), официально зафиксированный во Всероссийском реестре видов спорта. К участию в соревнованиях по спортивной аэробике допускаются спортсмены 6 лет и старше [1; 2].

Прежде чем приступить к процессу построения соревновательных композиций

тренеру необходимо обучить детей на постоянной основе безошибочно выполнять элементы сложности. Все элементы сложности подразделяются на 4 группы, которые в свою очередь выделяются в подгруппы:

А – элементы динамической силы;

В – элементы статической силы;

С – прыжки;

Д – элементы равновесия и гибкости [3].

В течение исследования систематически применялся в тренировочном процессе комплекс упражнений для улучшения техники выполнения элементов. Представленный комплекс упражнений поддавался корректровке и доработке, и в итоге является прием-

лемым для совершенствования технического мастерства.

Для того чтобы выявить уровень технической подготовленности, проведено аналогичное тестирование в начале и по окончании исследования. Тестирование заключалось в выполнении каждым спортсменом элементов в количестве 10 раз; каждая попытка оценивалась по 10-ти балльной шкале, где:

- 7-10 б. – выполнение, приближенное к идеальному исполнению техники;
- 4-6 б. – допущены мелкие технические ошибки;
- 1-3 – грубые ошибки в технике исполнения.

Предполагалось, что чем меньше занимающиеся допускают ошибок в технике исполнения, тем ближе техника выполнения элементов к заданной модели. После проведения начального теста были обозначены основные ошибки. Для того, чтобы трансформировать данные в уровни технической подготовленности до и после эксперимента, были созданы следующие границы уровней подготовленности:

- до 449 баллов в сумме – низкий уровень;
- 450 – 530 б. средний уровень;
- 531 и выше б. – высокий уровень.

Уровни технической подготовленности представлены в таблице 1.

Таблица 1

УРОВЕНЬ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ИСПЫТУЕМЫХ ДО И ПОСЛЕ ЭКСПЕРЕМЕНТА НА ОСНОВЕ ЭЛЕМЕНТОВ СЛОЖНОСТИ

№	Сумма баллов «до»	Сумма баллов «после»	Уровень «до»	Уровень «после»
1	546	617	выс.	выс.
2	544	616	выс.	выс.
3	485	548	ср.	ср.
4	491	542	ср.	ср.
5	465	541	ср.	ср.
6	488	541	ср.	выс.
7	475	523	ср.	ср.
8	458	520	ср.	выс.
9	461	515	ср.	ср.
10	435	509	низ.	ср.
11	471	538	ср.	ср.

После первичного проведения тестирования выяснилось, что 9% испытуемых плохо владеют техникой аэробных элементов, 72% – имеют средний уровень подготовленности, и 19% – отлично для своего возраста справляются с поставленной задачей.

На момент повторного тестирования результаты заметно изменились, а именно: 55% теперь достигли среднего уровня, и 45% показали достаточно высокий результат. В ходе исследования трое испытуемых, показавшие средний результат в начале, достигли высокого уровня в итоге. Испытуемые с низким уровнем подготовленности подтянулись до среднего. Такие результаты связаны с тем, что обучающиеся 2 года обучения имеют хоро-

шую общую физическую подготовку, представления об элементах и знакомы с основами техники исполнения элементов сложности.

Элементы следует располагать равномерно на протяжении всего выступления, так же стоит заострить внимание на степень затруднения при их выполнении. Так как в соревновательной композиции в данной возрастной группе должно быть 6 элементов сложности, тренер выбирает два элемента по выбору, которые спортсмен выполняет уверенно, не допуская грубых ошибок. Сформированный комплекс упражнений необходимо включать в тренировочный процесс.

1. Повороты туловища на 360 в разные стороны, в процессе бега. Упражнение зна-

чительно улучшает координацию, способствует развитию чувства контроля туловища в пространстве. Улучшает технику элемента «прыжок на 360».

2. Домахи из положения «вертикальный мах». Из и. п. стоя ноги вместе – поднять одну ногу в вертикальный мах, задержать ногу в самой верхней точке, из этого положения 10-15 раз выполнять домахи (увеличивать амплитуду движения). После освоения данного движения целесообразно применять утяжелители на ноги, не превышающие адекватный вес для юных спортсменов и резину. Данное упражнение повышает технику выполнения элемента «вертикальный мах».

3. Удержание статического положения «вертикальный мах» с руками на полу, в усложненном варианте – без опоры руками о пол. Это упражнение нацелено на повышение координации, улучшает качество выполнения элемента «либела».

4. Перешагивания по гимнастической скамейке (гимнастическому бревну) в положении «упор углом ноги врозь» лицом вперед, спиной вперед. Упражнение значительно развивает координационные способности занимающихся, а также силу. Способствует улучшению техники выполнения элемента «упор углом ноги врозь, удержание».

5. Выполнение элемента «упор углом ноги врозь, удержание» из нестандартного исходного положения, например, из и. п. сед на пятках; из и. п. упор лежа; из и. п. лежа на животе или из и. п. стойка на руках. Данное упражнение способствует повышению надежности выполнения элемента «упор углом ноги врозь» в композиции.

6. Выполнение элемента «упор углом ноги врозь» с помощью резины: сед ноги врозь, резина на носках и за плечами, подъем ног разводка ног в шпагат, вращение в упоре на 180 градусов.

7. Из и. п. лежа на спине, ноги подняты на 90 – сведение и разведение прямых ног по направлению фронтального шпагата. После освоения двигательного действия можно использовать утяжелители на ноги, не превышающие вес 200 г. на этапе начальной подготовки. Данное упражнение способствует

повышению качества выполнения элемента «прыжок фронтальный шпагат, приземление во фронтальный шпагат». Так же сам элемент на этапе совершенствования можно выполнять с утяжелителями на ногах, что значительно улучшит дальнейшее выполнение элемента в обычном виде.

8. Из и. п. о. с. прыжок колени к груди, с поворотом на 90, 180 градусов, прыжки с гимнастической скамейки с поворотами корпуса на 90 и 180 градусов. Затем с поворотом на 360. После освоения двигательного действия можно использовать утяжелители на ноги, не превышающие вес 200 г. на базовом уровне 2 года обучения. Данное упражнение способствует повышению качества выполнения элемента «прыжок в группировку с поворотом на 360».

9. И. П. лежа на спине, на стопах резина, поочередные махи ногами до пола, ноги на 90 градусов, разводка во фронтальный шпагат, данное упражнение направленно на повышение техники выполнения элемента «вертикальный мах» и «прыжок в шпагат, приземление в шпагат».

По окончании исследования было проведено оценивание достоверности различий по t-критерию Стьюдента, которые представлены в таблице 2.

Достаточно видимые улучшения посредством выполнения всех задач исследования отмечены в большинстве контрольных упражнений. На основе этого можно утверждать, что при целенаправленной и четко спланированной подготовке гимнасток на базовом уровне 2 года обучения возможно за достаточно короткий срок улучшить технические показатели.

Для повышения уровня технической подготовленности был разработан целенаправленный комплекс, в котором каждое упражнение способствует совершенствованию аэробных элементов. Результаты начального и вторичного тестирования имеют значительную разницу. В течение каждой тренировки испытуемые совершенствовали технику элементов сложности с используя разработанный комплекс, работали с утяжелителями, специальной резиной.

Таблица 2

ДОСТОВЕРНОСТЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ ПО t-КРИТЕРИЮ СТЬЮДЕНТА

Контрольное упражнение	Эксперимент	Характеристики				
		X	Q	M	T	P
Вертикальный шпагат	До	65,9	8,2	2,5	6,8	<0,05
	После	76,3	8,5	2,6		
Упор углом ноги врозь	До	62,8	2,6	0,7	6,2	<0,05
	После	72	3,2	0,9		
Прыжок с поворотом на 360	До	69,2	10	3,03	2,5	<0,05
	После	80,3	10,4	3,2		
Отжимание в упоре лежа	До	84,7	7,2	2,2	2,3	<0,05
	После	91,8	7,8	2,4		
Либела	До	65,1	9,5	2,9	2,2	<0,05
	После	72,3	8,5	2,6		
Прыжок шпагат, приземление в шпагат	До	68,7	8,6	2,6	2,16	<0,05
	После	76,9	9,2	2,8		
Прыжок в группировку с поворотом на 360	До	67,3	6,7	2,1	2,4	<0,05
	После	75,1	8,8	2,6		

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакулина Е.Д. Взаимосвязь изменения правил соревнований и исполнения элементов в композициях художественной гимнастики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 30 с.
2. Мингалишева И.А. Моделирование повышения уровня технической и артистической подготовленности занимающихся фитнес-аэробикой / И.А. Мингалишева, С.А. Гурьянова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2017.
3. Рукабер Н.А. Программа по спортивной аэробике. – М.: Физкультура и спорт, 1994. – 28 с.

THE STAGE OF DEEP LEARNING AND IMPROVEMENT OF ELEMENTS OF DIFFICULTY IN THE AGE CATEGORY 6-8 YEARS OLD IN SPORT AEROBICS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

POPOVA Svetlana Alekseevna

student

Irkutsk State University

Irkutsk, Russia

This article describes a set of exercises aimed at improving the elements of complexity in the age category of 6-8 years of sports aerobics. The aim of the research is to learn and bring to a certain level of perfection the elements of sports aerobics necessary at this stage. In conclusion, it is concluded that if this complex is used 1-2 times a week, in which each exercise contributes to the improvement of aerobic elements, it is possible to significantly increase the level of an athlete's technical readiness, technical readiness.

Key words: sports aerobics, elements of complexity, age category, additional education, compulsory elements, optional elements.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ПОТЫЛИЦИНА Ирина Геннадьевна

кандидат филологических наук

доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков»

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза, Россия

В статье рассматриваются особенности инновационных педагогических подходов в обучении иностранному языку, определяются понятия «инновация», «педагогический подход», исследуются основные типы инновационных подходов: инновации-модернизации и инновации-трансформации, их сущностные характеристики, описываются инновационные технологии обучения иностранному языку.

Ключевые слова: инновация, педагогический подход, инновации-модернизации, инновации-трансформации, обучение иностранному языку.

Сегодня методика стоит на пороге модернизации образовательной системы в целом. Причиной этому является изменение образовательной парадигмы. Способы и методы педагогического воздействия, которые можно назвать традиционными, не показывают прежней эффективности. В педагогике и методике выделяют два способа достижения результата: интенсивный и экстенсивный. Можно довольно долго пытаться достичь результата методами малой или средней эффективности и, возможно, он будет достигнут. Однако, рано или поздно, встанет вопрос о соотношении затраченных усилий, времени, средств и конечного результата. И, напротив, используя интенсивные методы в рамках инновационного подхода, можно достигнуть такого же результата с гораздо меньшими затратами. В настоящее время это не просто способ модернизации образовательного процесса, а объективная необходимость, возникшая с изменением требований к образовательному процессу, изменением образа жизни современного школьника и восприятия действительности [3].

Термин «инновация» происходит от латинского «novus», что означает «новый» или английскому «innovation» – нововведение. Таким образом, подчеркивается, что в инновационных подходах используются последние достижения науки и техники, новейшие педагогические разработки, а также инструменты менеджмента и управления интеллектуальными ресурсами [2].

Под педагогическим подходом следует понимать научно обоснованный выбор характера воздействия в процессе организо-

ванного учителем взаимодействия с учащимися, производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности [5].

К сожалению, на сегодняшний день понятие «инновация» применительно к процессу обучения иностранному языку в большинстве своем понимается как использование зарубежного опыта и его экстраполяция на российскую образовательную среду. Однако есть ученые, которые не ограничиваются данной формулировкой и считают подход инновационным только тогда, когда присутствует элемент принципиально новых педагогических технологий обучения. Инновационные подходы к обучению иностранным языкам могут быть разделены на два основных типа, соответствующих репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса: инновации-модернизации и инновации-трансформации [7].

Инновации-модернизации, преобразующие и модернизирующие учебный процесс, направлены на достижение прогнозируемых результатов в рамках традиционной репродуктивной направленности. Технологический подход, который лежит в основе этого типа инноваций, направлен, в первую очередь, на транслирование знаний учащимся, а также формирование способов действий по образцу, ориентирован на репродуктивное обучение высокой эффективности.

Инновации-трансформации направлены на обеспечение исследовательского характера учебного процесса, а также организацию поисковой учебно-познавательной деятель-

ности. Данный тип инноваций, как правило, применяется в рамках поискового подхода к обучению, который направлен на формирование опыта самостоятельного поиска новых знаний у учащихся, их применения в новых условиях и формирование опыта творческой деятельности в синтезе с выработкой и закреплением ценностных ориентаций [15].

Таким образом, репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса имеют отражение в двух основных инновационных подходах к внедрению инноваций или преобразованию обучения в современной педагогике, а именно, технологическом и поисковом [7].

Технологический подход преобразует и актуализирует традиционное обучение на основе репродуктивной деятельности учащихся, которая является преобладающей. Данный подход определяет разработку моделей обучения как организацию достижений учащимися четко зафиксированных эталонов усвоения материала. В рамках этого подхода учебный процесс ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, строится как «технологический», конвейерный процесс с четко фиксированными, детально описанными прогнозируемыми результатами.

В контексте применения технологического подхода в рамках инновационного обучения широкую мировую известность получила технология полного усвоения знаний. Таким образом, отличительная черта обучения

на основе модели полного усвоения – фиксация учебных результатов на достаточно высоком уровне, которого должны достичь практически все учащиеся.

Поисковый подход модернизирует и преобразует традиционное обучение, основываясь на продуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения как инициируемого учащимися освоения нового опыта. Основной целью в рамках этого подхода является развитие у учащихся возможности и способности самостоятельно осваивать новый опыт. Ориентиром деятельности педагога и учащихся в данном случае является порождение новых знаний, способ действий, личностных смыслов.

Таким образом, можно явно отметить тенденцию к персонификации образования, направленность на личную заинтересованность, что в свою очередь, отсылает учащегося на совершенно иной качественный уровень мотивации изучения иностранных языков. Это, безусловно, использование онлайн ресурсов обучения, применение игровых технологий, проблемное обучение, моделирующее реальную ситуацию, что автоматически снимает вопрос о том, зачем изучать тот или иной материал. В условиях, когда современное общество нуждается в человеке думающем, умеющем критически оценивать ситуацию и принимать решения, очевиден тот факт, что нельзя достичь принципиально новых целей старыми способами и методами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдурахманов Р.А.* Инновации в образовательном процессе // *Инновации в образовании*. – 2019. – № 2. – С. 95-99.
2. *Васильева Е.Н.* Инновационность в обучении будущего специалиста // *Стандарты и мониторинг в образовании*. – 2014. – № 2. – С. 35.
3. *Воронин А.М.* Управление развитием инновационной среды школы. – Брянск: БрянскГУ, 2015. – 206 с.
4. *Загвязинский В.И.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. – Тюмень: Логос, 2020. – 168 с.
5. *Железнякова С.И.* Ориентации и установки учителей на инновационную деятельность. – Екатеринбург, 2017. – 322 с.
6. *Загрекова Л.Г.* Основы педагогических технологий. – М.: Высшее образование в России, 2017. – 197 с.
7. *Кричевский Р.Л.* Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Просвещение, 2019. – 352 с.
8. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. – М.: Просвещение, 2018. – 346 с.
9. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Просвещение, 2020. – 335 с.

INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

POTYLITSINA Irina Gennadievna

PhD in Philology

Associate Professor of Department «Foreign Languages and FLT Methodology»

Penza State University

Penza, Russia

The article discusses the issues of innovative pedagogical approaches to foreign language teaching, gives the definitions of the notions «innovation» and «pedagogical approach», studies the main types of innovative approaches: innovations-modernizations and innovations-transformations, their peculiar features, describes innovative techniques of foreign language teaching.

Key words: innovation, pedagogical approach, innovations-modernizations, innovations-transformations, foreign language teaching.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

СОРОКИНА Татьяна Александровна

учитель начальных классов

МАЛКОВА Зоя Ивановна

воспитатель

МБНОУ «Гимназия 17 им. В.П. Чкалова»

г. Новокузнецк, Россия

В данной статье представлены особенности нарушений письменной речи у обучающихся первого класса. Описаны специфические нарушения письма у младших школьников.

Ключевые слова: письменная речь, письмо, звуки, фонема, дисграфия, фонематический слух, внимание, восприятие.

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. В понятие «письменная речь» в качестве равноправных составляющих входят чтение и письмо.

Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т. к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Письменная речь младших школьников в структурном отношении не уступает устной, а в некотором отношении превосходит ее, приобретая форму книжной, литературной речи.

Как вид деятельности, в понимании А.Н. Леонтьева, письмо включает три основ-

ные операции: а) символическое обозначение звуков речи, т. е. фонем; б) моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов; в) графо-моторные операции. Каждая из них является самостоятельным навыком и имеет соответствующее психологическое обеспечение.

Моделирование звуковой структуры слова с помощью букв. Реализация данного навыка на начальной стадии обучения грамоте происходит в два этапа: сначала выполняется фонологическое структурирование звуковой стороны слова, т. е. установление временной последовательности фонем, из которых оно состоит, а затем производится трансформация временной последовательности фонем в пространственную последовательность букв.

Графо-моторные навыки являются конеч-

ным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы.

По мнению Л.Г. Парамоновой, для овладения письмом ребенку необходимо развитие звукового анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, хорошо развитую устную речь, ручную моторику.

На первых этапах овладения навыком письма процесс анализа звукобуквенного состава слова носит развернутый характер, и ребенок привлекает к нему приемы громкой артикуляции произносимого слова.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная взаимосвязь и взаимообусловленность.

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Она помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция – соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным

зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически.

Затем следует моторная операция процесса письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы.

Специфические нарушения письма у младших школьников.

Письменная речь и в частности, письмо – это сложный психический процесс. Его психофизическая структура представлена в работах А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой.

Дисграфия у детей сопровождается распространёнными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

При несформированности слухового внимания и памяти учащиеся с нарушением интеллекта испытывают трудности во время переключения с одного вида деятельности на другой, с трудом удерживают в памяти предложение из 4-5 слов, затрудняются воспроизвести его. Плохо воспринимают речь учителя, обращенную к классу. Не понимают сложные инструкции.

Несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти препятствует правильному, осознанному чтению. Дети допускают много ошибок при списывании, не могут найти ошибки при проверке собственных письменных работ, не умеют пользоваться таблицами, плакатами, образцами, данными в учебнике или на доске.

При несформированности фонематического слуха учащиеся затрудняются в различении фонем родного языка. На письме это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости. При несформированности пространственного восприятия в письменных работах школьников очень часто встречаются ошибки на смешение элементов некоторых букв, неправильное соединение букв, зеркальное.

Лексический запас этой категории детей отличается бедностью и неточностью. При несформированности слухового восприятия дети заучивают правило, но не могут его использовать при письме. Младшие школьники

с трудом определяют ударную гласную, а тем более безударные гласные, поэтому не могут подобрать проверочные слова. При несформированности фонематического слуха ученики тоже допускают ошибки при подборе проверочных слов. Кроме того, пра-

вильному выбору проверочных слов мешает бедность словарного запаса и отсутствие языкового чутья.

Таким образом, нарушения письменной речи являются распространенным речевым расстройством у школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барылкина Л.П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей / Л.П. Барылкина, И.П. Матраева, Л.А.Обухова. – М.: 5 за знания, 2005. – 128 с.
2. Безруких Н.Н. Учимся писать вместе: школа для учителей и родителей. – Новосибирск: ЦЭРНС, 1994. – 112 с.
3. Винарская Е.Н., Богомазов Г.Н. Возрастная фонетика. – ТФ МГОПУ, 2001. – 224 с.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ: Астрель, 2006 – 160 с.
5. Гайдина Л.И., Обухова Л.А. Логопедические упражнения: исправление нарушений письменной речи в 1-4 классах. – М.: Вако, 2007. – 42 с.

FEATURES OF WRITTEN SPEECH DISTURBANCES IN FIRST CLASS STUDENTS

SOROKINA Tatiana Alexandrovna

primary school teacher

MALKOVA Zoya Ivanovna

educator

V.P. Chkalov's Gymnasium 17

Novokuznetsk, Russia

This article presents the features of violations of written speech in first grade students. Specific writing disorders in younger schoolchildren are described.

Key words: written speech, writing, sounds, phoneme, dysgraphia, phonemic hearing, attention, perception.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

СУЛТАНБАЕВА Клавдия Ивановна

научный руководитель, доктор педагогических наук, профессор

ЛУЗИНА Елена Ивановна

магистрант

ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

г. Абакан, Россия

В статье приведен способ развития эмоционального интеллекта дошкольников с нарушением зрения, описывается программа для развития эмоционального интеллекта, результаты исследования составных компонентов эмоционального интеллекта с использованием стандартизированных методик до и после применения программы. Исследование проводилось на базе дошкольного учреждения «Детский сад «Журавлик» г. Абакана Республики Хакасия.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, старшие дошкольники, дети с нарушением зрения.

Эмоциональный интеллект (EQ) – способность человека управлять самим собой и другими людьми. Эмоциональный интеллект включает в себя самосознание, контроль импульсивности, уверенность, самомотивацию, оптимизм, коммуникативные навыки, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми. Эмоциональный интеллект играет важнейшую роль в жизни и карьере каждого человека. Однако для того, чтобы этот уникальный вид интеллекта проявился и сработал, он должен развиваться не путем тренингов и семинаров во взрослый период жизни, а еще в детском саду через осознание дошкольником роли и значимости окружающих его людей [1, с. 23].

Однако долгое время проблема развитию эмоционального интеллекта не уделяли должного внимания. Лишь с введение федеральных государственных образовательных программ для дошкольников ситуация поменялась. Развитие эмоционального интеллекта стало одним из приоритетов. В разделе ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие» отмечена потребность формирования социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, развития готовности к коллективной работе с ровесниками [5, с. 20].

Но есть категория детей, которые испытывают трудности в формирование эмоционального интеллекта, так как у них имеются патологии зрительного анализатора. Из-за нарушения различительной способности, глазодвигательной координации, цветовосприятия, сужения границ поля зрения, возникают изменения в процессах восприятия: фрагментарность, уменьшение объема, замедление темпа, сокращение суждений. А так же зрительно-пространственной ориентации (это проявляется в том, что дети не выделяют глубину, удаленность, протяженность пространства). Они не могут на расстоянии воспринимать мимические и пантомимические проявления собеседника, что приводит к неадекватному восприятию реальных состояний и характеристик, а значит, нет достаточного и точного социального общения.

Следовательно, нет полных и точных представлений о том, как могут выражаться

согласие и несогласие, одобрение, удивление и другие эмоциональные проявления. Представления о мимике, жестах, пантомимике очень непрочные и расплывчатые [2, с. 34].

Л.И. Солнцева отмечает, что, не владея мимикой, дети не могут передать свое эмоциональное состояние. Соответственно, не могут оценить и эмоциональное состояние партнера [3, с. 114].

Можно сделать вывод, что дети с нарушением зрения нуждаются в квалифицированной помощи по формированию эмоционального интеллекта.

В ходе исследования нами были обследованы дети группы компенсирующей направленности МБДОУ «Детский сад «Журавлик».

Констатирующий эксперимент проводился по трем методикам: методика цветовой тест М. Люшера (эмоциональный компонент), методика идентификации эмоций А.Д. Кошелевой (когнитивный компонент), методика «Сюжетные картинки» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой (поведенческий компонент) [4, с. 105-111].

После анализа результатов исследования по методике цветовой тест М. Люшера, было выявлено что 33% детей с нарушением зрения испытывают негативных состояний. Многие в последнюю очередь выбрали коричневый, серый и черных, это говорит о том, что дети свободны от взрослых, уйти от неблагоприятной ситуации, отрицание каких-либо ограничений.

По методике А.Д. Кошелевой получили следующие данные. Правильность передачи эмоций сформирована на среднем уровне у 49,5% детей с нарушением зрения от всей группы исследуемых. У них возникают затруднения, но после помощи взрослого, объяснении эмоционального состояния героя, дети передают эмоции адекватно, но практически не используют экспрессивно-мимические средства общения. А остальные исследуемые имеют низкий уровень, что свидетельствует о неспособности передать эмоции героя даже с помощью взрослого.

Анализ результатов по методике «сюжетных картинок» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой показал, что правильно понимают эмоции на сюжетной картинке на среднем уровне 67% испытуемых детей с нарушением зрения.

При этом дети определяют эмоций на сюжетных картинках с направляющей помощью педагога, самостоятельно определяют лишь некоторые эмоциональные состояния героев. Низкий уровень правильности понимания эмоций был выявлен у 33% испытуемых с нарушением зрения. Испытуемые даже с разносторонней помощью, затруднялись в определении эмоциональных состояний.

Для развития эмоционального интеллекта у таких детей нами была разработана программа, которая позволяла в игровой форме развивать компоненты данного интеллекта. Программа включает в себя 32 занятия. Каждое занятие состоит из нескольких блоков:

1 блок. «Я чувствую» включает в себя комплекс игр направленный на развитие понимания своего эмоционального состояния.

2 блок «Я хочу» входят ролевые игры и игровые ситуации, направленные на развитие понимание эмоций окружающих, осознание своей мотивации.

3 блок «Я знаю» состоит из комплекса логических задач, которые позволяют развивать память, логику, внимание.

4 блок «Я могу» содержит комплекс упражнений и игр с фиксацией успешного выполнения, направлены на развитие самооценки, навыка управления своими эмоциями и отображения эмоций с помощью мимики и пантомимики.

5 блок «Я делаю» включает игры, квесты, направленные на развитие самооценки и социализации.

В завершении занятия проводится упражнение «Ладони» в ходе, которого дети используют полученный опыт и знания в жизни.

Занятия проводятся в форме путешествия в страну «Монсики» к героям мультфильма «Монсики».

Проведенный контрольный эксперимент по тем же методикам что и констатирующий показал, что:

– по методике цветовой тест М. Люшера уровень негативных эмоций снизился на 20% и составляет 13%, так же уменьшилось выбор коричневого и серого цвета на последних позициях;

– по методике А.Д. Кошелевой, возросла правильность передачи эмоций на 33% и составила 82,5%;

– по методике «сюжетных картинок» Ю.А. Афонькиной, Г.А. Урунтаевой понимание сюжетных картинок со среднего уровня перешло на высокий уровень, и наблюдается полное отсутствие низкого уровня понимания эмоций.

По результатам данного исследования можно сделать вывод, что разработанная нами программа для детей с нарушениями зрения эффективна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Междунар. научно-практ. конф. 26-27 ноября 2004 г., г. Смоленск: В 2 ч. Ч. 1. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2004. – С. 22-26.
2. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1999. – 54 с.
3. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: «Полиграф сервис», 2000. – 126 с.
4. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение, 1995. – 122 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Принят Министерством образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155, 2013. – 22 с.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT OF ELDER PRESCHOOL AGE

SULTANBAEVA Claudia Ivanovna

Scientific Advisor, Grand PhD in Pedagogical Sciences, Professor

LUZINA Elena Ivanovna

undergraduate

N.F. Katanova's Khakas State University

Abakan, Russia

The article describes a method for the development of emotional intelligence in preschoolers with visual impairments, describes a program for the development of emotional intelligence, the results of a study of the components of emotional intelligence using standardized methods before and after the application of the program. The study was carried out on the basis of the preschool institution «Kindergarten «Zhuravlik» in the city of Abakan, Republic of Khakassia.

Key words: emotional intelligence, older preschoolers, children with visual impairments.

ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВОЕННОГО ВУЗА ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЧЕРКАСОВА Ольга Александровна

научный сотрудник

ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

г. Воронеж, Россия

В статье рассматривается обоснование модели социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин военного вуза для применения в профессиональной деятельности. Под моделью социально значимых качеств преподавателя понимается совокупность компонентов, которые отражают свойства личности, необходимые для профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель, социально значимые качества, преподаватель технических дисциплин, совокупность компонентов, профессиональная деятельность.

Система военного образования должна соответствовать современным требованиям к качеству подготовки специалистов для Вооруженных сил Российской Федерации, поэтому постоянно совершенствуется. Новые руководящие требования распространяются на всю систему образования, включая высшую военную школу [4]. Возрастает роль личности преподавателя в процессе обучения курсантов и возникает необходимость изучения и развития социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин военного вуза [3].

Для повышения эффективности профессиональной деятельности преподавателей

технических дисциплин военного вуза целесообразно разработать модель социально значимых качеств преподавателя и применить ее на практике [1, с. 95-96].

Под моделью преподавателя понимается совокупность компонентов, которые отражают свойства личности, необходимые для педагогической деятельности. Она является рациональным отражением образа личности, к которому необходимо стремиться преподавателям при развитии социально значимых качеств [2].

При разработке модели социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин в военном инженерном вузе предлагается учитывать специфику вуза и результаты:

- анализа научной литературы, изучения нормативно-правовых документов и актов высшего образования, в том числе и в военных учебных заведениях;

- экспертного опроса преподавателей технических дисциплин;

- анкетирования обучающихся военного инженерного вуза;

- апробации эмпирической программы исследования социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин.

Обобщение полученных результатов эмпирического исследования позволяет обосновать необходимость разработки модели социально значимых качеств в соответствии с задачами исследования.

При построении модели социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин необходимо ориентироваться на требования, предъявляемые к преподавателям военных инженерных вузов, а также учитывать, что она должна включать в себя наиболее значимые личностные характеристики и индивидуальные психологические свойства, положительно влияющие на успешность и эффективность профессиональной деятельности в военном инженерном вузе.

В основе построения модели социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин стоят следующие теоретические положения и принципы:

- уровень развития личностных социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин должен соответствовать требованиям современной высшей военной школы;

- преподаватели должны быть готовы и способны к развитию качеств, способствующим

успешности и эффективности профессиональной деятельности в военном инженерном вузе [5].

Модель социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин рассматривается как совокупность эмоционального, коммуникативного и рефлексивно-перцептивного компонентов. Эмоциональный компонент отражает управление преподавателем своим эмоциональным состоянием (эмпатийность). Коммуникативный компонент – умение преподавателя взаимодействовать с обучающимися (коммуникативность). Рефлексивно-перцептивный компонент – способность оценивать преподавателем свое психологическое состояние, воспринимать и осознавать личность обучающегося (рефлексивность, социальная перцептивность). Данные компоненты отражают свойства личности, необходимые для профессиональной деятельности. Она является рациональным отражением образа личности, к которому необходимо стремиться преподавателям при развитии социально значимых качеств.

В разрабатываемой модели социально значимых качеств преподавателя технических дисциплин военного вуза представлены качества, такие как эмпатийность, рефлексивность, социальная перцептивность, коммуникативность, способствующие эффективной профессиональной деятельности. Наличие обозначенных качеств в структуре личности преподавателя военного вуза инженерного профиля будет оказывать положительное влияние на результативность учебного процесса и эффективность профессиональной деятельности в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гапонов И.О. Формирование социально значимых качеств личности курсантов военного вуза в культурно-досуговой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2007. – 173 с.
2. Гершунский Б.С. Перспективы развития системы непрерывного образования. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
3. Еременко В.Д. Психология и педагогика высшей школы / В.Д. Еременко, Г.В. Зибров, Л.А. Колосова, И.М. Самсонова // под ред. Г.В. Зиброва. – Воронеж: Педагогика, 2005. – 253 с.
4. Моргалис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование – 2014. – № 3 – С. 41-57.
5. Черкасова О.А. Выявление профессиональных качеств преподавателя-офицера в военном вузе. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – Красноярск: КГПУ, 2012. – № 2(20). – С. 226-230.

RATIONALE OF A MODEL OF SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A TEACHER OF TECHNICAL DISCIPLINES OF A MILITARY UNIVERSITY FOR APPLICATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

CHERKASOVA Olga Alexandrovna

researcher

Military Educational and Scientific Center of the Air Force
«Professor N.Ye. Zhukovsky's and Yu.A. Gagarin's Air Force Academy»
Voronezh, Russia

The article discusses the substantiation of a model of socially significant qualities of a teacher of technical disciplines at a military university for use in professional activities. The model of socially significant qualities of a teacher is understood as a set of components that reflect the personality traits necessary for professional activity.

Key words: model, socially significant qualities, teacher of technical disciplines, set of components, professional activity.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В РАМКАХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТА WORLD SKILLS РОССИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ЧИРСКОВА Валентина Павловна

преподаватель методики естествознания

Отличник народного просвещения

ГБПОУ «Педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова»
г. Санкт-Петербург, Россия

Внедрение в систему среднего профессионального образования международного некоммерческого движения WorldSkills Россия, по словам президента Российской Федерации, является приоритетным, должно носить последовательный характер. Цель пособия – создание рекомендаций для организации самостоятельной работы обучающихся по подготовке к участию в чемпионатах, профолимпиаде, демозкзамене. В статье дано методическое обоснование моделирования виртуальных экскурсий в начальной школе как формы организации учебного процесса с учетом стандарта WSR; разработаны методические рекомендации (цели виртуальных экскурсий, типы, темы, подготовка учителя, рекомендации по проведению).

Ключевые слова: World Skills Россия, демозкзамен, профолимпиада, моделирование, виртуальная экскурсия.

Виртуальный (от англ. virtual – похожий, неотличимый.

«Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова:

«виртуальный» – это несуществующий, но возможный

Виртуальные экскурсии в Интернете. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отражены результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, такие как: активное использование средств информаци-

онных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и

интерпретации информации в соответствии с задачами и технологиями учебного предмета, в том числе умение анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением. Достижение данных образовательных результатов требует внесения изменений в стратегию обучения в начальной школе за счет использования в образовательном процессе современных ИКТ. К ним относятся виртуальные экскурсии [1].

В 1991 г. в интернете стали появляться первые виртуальные музеи и экскурсии. Четкого определения понятия «виртуальная экскурсия» не сформулировано. Термин «виртуальный» происходит от английского слова *virtual* – похожий, неотличимый «Толковый словарь русского языка» С.И. Ожегова дает определение понятию «виртуальный» – это несуществующий, но возможный.

Виртуальной экскурсию делает интерактивный способ ее создания и просмотра: посетители данной экскурсии могут отправиться в любое место, представленное в данной экскурсии, самостоятельно выбирая последовательность и точки осмотра, а также разную дополнительную информацию (изображения, тексты, звук или видео по теме экскурсии).

Виртуальная экскурсия имеет большое образовательное и воспитательное значение и способствует реализации ФГОС НОО.

Виртуальные экскурсии создают у зрителя полную иллюзию присутствия. В основе виртуальных туров лежат фотопанорамы, которые от обычных фотографий отличаются интерактивным характером просмотра. Это означает, что при просмотре панорамной фотографии пользователь видит только ту часть изображения, которая его интересует в данный момент, и что при желании он может оглядеться по сторонам, посмотреть вверх и вниз, а также приблизить или отдалить отдельные детали изображения. Еще интереснее, если пользователь виртуального тура может перемещаться между панорамами через активные зоны или руководствуясь картой тура [5].

Создание 3D панорам – дело не дешевое, в среднем в стоимость за 1 качественную панораму у фотографов идет от 100 долларов и выше. Для самостоятельного создания вир-

туальной экскурсии необходим программный продукт и технические навыки (ИКТ-компетенции), которыми в ближайшем будущем должен овладеть современный учитель, ведь такая экскурсия имеет свои особенности и преимущества:

- яркая графика и современные эффекты задают нужный эмоциональный фон;
- посетители воспринимают экскурсию/тур, как приятную игру-прогулку;
- уход от текстового представления материалов к визуальному задает ассоциацию с реальностью, возбуждает интерес, *создает эффект присутствия* [6].

Методическое обоснование моделирования экскурсий в начальной школе как формы организации учебного процесса с учетом стандарта WSR.

Экскурсия является значимым инструментом для ознакомления детей с окружающим миром. Именно она позволяет ребенку *наглядно увидеть* то, о чем он уже слышал от учителя, *посетить памятные места* города, музеи, центры культуры и т. д. Однако зачастую проведение экскурсии затруднено в связи с погодными условиями или труднодоступностью местонахождения объектов наблюдения. В связи с этим на первый план выдвигается использование нового вида экскурсий – *виртуальных*. Благодаря виртуальным экскурсиям образовательный процесс становится более разнообразным, интересным, эффективным.

У учителя сегодня пока еще не всегда есть возможность смоделировать 3D панорамы, но, используя возможности интерактивной доски и других технических средств, можно создать эффект присутствия с помощью программы PowerPoint и провести урок с элементами виртуальной экскурсии, применив интерактивный способ ее просмотра: посетители данной экскурсии могут отправиться в любое место, представленное в данной экскурсии, самостоятельно выбирая последовательность и точки осмотра, а также разную дополнительную информацию (изображения, тексты, звук или видео по теме экскурсии).

Виды экскурсий:

1. *Урочные* – проводимые в учебное время, входят в систему уроков по темам учебных предметов.

2. *Внеурочные* – проводимые до или после занятий в классе. Материал может выступать дополнением к школьному курсу, а может и нести в себе отвлеченную, развивающую информацию.

Использование виртуальных экскурсий позволяет:

- реализовать принципы научности и наглядности в процессе обучения;
- сформировать у школьников представления об окружающем мире;
- *повышает интерес детей к занятиям, развивает познавательные способности;*
- способствует развитию психических познавательных процессов;
- обогащает социальный опыт;
- *позволяет увидеть те места, которые не доступны для реального посещения детьми;*
- позволяет отобрать материал, который будет доступен и понятен детям;
- дает возможность повторного просмотра;
- погодные условия не являются помехой [3].

Недостаток виртуальных экскурсий – невозможность получения опыта социального взаимодействия в открытой общественной среде.

Методические рекомендации «Моделирование виртуальных экскурсий в начальных классах» при подготовке к участию в чемпионатах, профолимпиаде, демозкзамене.

1. Цели виртуальных экскурсий:

- а) интеграция и активизация учебной и внеурочной деятельности учащихся;
- б) осуществление связи обучения с жизнью, формирование практических умений и навыков;
- в) воспитание интереса к исследовательской работе, выявление научно-творческого потенциала школьников;

г) расширение кругозора учащихся;

д) воспитание познавательной и эстетической культуры, позитивных межличностных отношений;

е) воспитание духовно-нравственных приоритетов в процессе общения с природой и социумом.

2. Типы виртуальных экскурсий по содержанию:

– *природоведческие экскурсии* (в поле, сад, на выставку цветов, в оранжерею, на ферму...). Природоведческие экскурсии при возможности целесообразно проводить в одни и те же места в разные времена года, с тем, чтобы показать детям сезонные изменения, которые происходят в природе;

– *экологические экскурсии* (в заповедник, Зоомузей, Музей «Воды»...);

– *экскурсии эстетического характера* (в музеи мира, в Петродворец, во дворцы Санкт-Петербурга, в театр, концертный зал, на художественную выставку...);

– *историко-литературные экскурсии* (в историко-литературные музеи, в исторические места, посещение художественных выставок – музейные экскурсии, которые непосредственно связаны с таким понятием, как «музейная педагогика»);

– *краеведческие экскурсии* (в первую очередь – знакомство с микрорайоном, городом, областью, в котором находится школа. Напр., история, рельеф, водоемы, города, народы Ленинградской области).

По дидактическим целям различают:

- вводные экскурсии (предваряющие изучение нового материала, сопровождающие его изучение;
- итоговые (целью является закрепление полученного материала).

3. Примеры тематики экскурсий по календарному плану на уроках окружающего мира:

Класс	Тема в КТП	«Место» виртуальной экскурсии
1	Комнатные растения	Бот.сад, магазин ОБИ, оранжерея
1	Домашние животные	Фермерское хозяйство, пасека
2	Осенние изменения в природе	Парк, лес
2	Вращение Земли вокруг оси	Планетарий
2	Раннецветущие растения	Ботанический сад, лес
3	Формы поверхности	Пулковские высоты, п. Саблино
3	Вода в природе	Музей Воды, Нева, Байкал
4	Природные зоны	«Поездка» в любую зону
4	Природные сообщества	Луг, берег водоема и т. д.

4. Предварительная подготовка учителя к уроку (занятию) с элементами виртуальной экскурсии:

1. Выбор темы (тематика экскурсий подбирается с учетом возрастных особенностей, интересов детей, календарно-тематического планирования)

2. Определение цели и задач экскурсии

3. Отбор литературы и составление библиографии.

4. Отбор и изучение экскурсионных объектов.

5. Сканирование фотографий или других иллюстраций, необходимых объектов.

6. Разработка технической составляющей экскурсии (навигация, интерактивность и т. д.).

7. Составление маршрута экскурсии на основе видеоряда.

8. Подготовка текста экскурсии (он должен быть ярким, заметным. Не надо забывать о том, что необходимо как можно дольше удерживать внимание ученика).

9. Объединение иллюстраций и текста экскурсии.

10. Подготовка вопросов учащимся по ходу экскурсии.

11. Просмотр и коррекция проекта.

5. Проведение урока с элементами виртуальной экскурсии

На действенность экскурсии влияет ряд факторов:

– *содержание материала*. Текст виртуальной экскурсии должен быть кратким, лаконичным и соответствовать видео или фотоматериалу;

– *методика и техника ведения*;

– *знания учителя*;

– *подготовленность участников к освоению экскурсионного материала*;

– *условия проведения экскурсии, в том числе – технические*.

Содержание и структуру виртуальной экскурсии может разнообразить использование *викторин, игр, конкурсов, соревнований*. Это позволяет сделать экскурсии интересными, увлекательными и незабываемыми. Усилить эффект образовательного воздействия на эмоциональное восприятие учебного материала позволяет использование *музыкального сопровождения, художественных образов, персонажей, как реальных, так и литературных*.

Этапы проведения экскурсии на уроке:

1. Вступительная беседа с детьми, в ходе которой ставятся цели и задачи экскурсии.

2. Демонстрация объектов, рассказ «экскурсовода». Для активизации деятельности детей *во время просмотра* виртуального ряда экскурсии используется прием постановки проблемных вопросов по теме и содержанию экскурсии.

3. Подведение итога, в ходе которого делаются выводы, обобщения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова Е.В.* Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы // Литература в школе. – 2010. – № 10. – С. 22.
2. *Пономарева А.А.* Виртуальная экскурсия как форма обучения младших школьников // Научный поиск. – 2011. – № 2(3). – С. 74-76.
3. *Юнина Е.А.* Виртуальная экскурсия в начальной школе. – URL:<http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/okruzhayushii-mir/virtualnaya-ekskursiya>.
4. GoogleArts&Culture. – URL:<https://www.google.com/culturalinstitute/beta/>
5. URL:<http://v-nachalnoy-shkole>.
6. pavlovskart.spb.ru/Russian.
7. URL:<http://www.bolshoicircus.ru>.
8. URL:<http://planetakrim.com>.
9. URL:<http://www.astronim.com/tours/>.

MODELING VIRTUAL EXCURSIONS IN ELEMENTARY SCHOOL WITHIN THE FRAMEWORK OF IMPLEMENTING THE WORLDSKILLS RUSSIA STANDARD IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE

CHIRSKOVA Valentina Pavlovna

natural science teacher

Excellence in public education

N.A. Nekrasov's Pedagogical College № 1

St. Petersburg, Russia

The introduction of the international non-commercial movement WorldSkills Russia into the system of secondary vocational education, according to the President of the Russian Federation, is a priority and must be consistent. The purpose of the manual is to create recommendations for organizing students' independent work in preparation for participation in championships, professional Olympiad, demo exam. The article provides a methodological rationale for modeling virtual excursions in primary school as a form of organization of the educational process, taking into account the WSR standard; methodological recommendations were developed (goals of virtual excursions, types, topics, teacher training, recommendations for conducting).

Key words: World Skills Russia, demo exam, vocational school, modeling, virtual excursion.

СОСТОЯНИЕ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ БОЛЬНОГО С АФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ В РЕЗИДУАЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

ШЕЛОМЕНЦЕВА Юлия Викторовна

магистрант

ЩЕРБАК Светлана Геннадьевна

кандидат педагогических наук

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Россия

В статье рассмотрены особенности речевой функции больного с афферентной моторной афазией в резидуальном периоде, представлены результаты исследования высших психических функций и проведен анализ синдрома афазии, описаны симптомы, механизм нарушения речи у больного с афазией.

Ключевые слова: афферентная моторная афазия, симптомокомплекс, синдром, праксис, артикуляция.

Проблема преодоления речевых нарушений у лиц с афазией, а также их социальная адаптация, является актуальной на современном этапе. При афазии нарушается прежде всего коммуникативная способность речи, выражающаяся в невозможности или затруднениях пользоваться речью как символическим выражением с целью взаимного понимания членов группы данного языка [4; 5; 8; 10].

А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, М.К. Шохор-Троцкая и другие указывают, что афазия занимает особое место среди прочих нарушений речи так как является сложным системным нарушением, затрагивающим различные

уровни организации и реализации речевых функций и высших психических систем.

В научной литературе имеются достаточно полные синдромологические описания различных форм афазий (Э.С. Бейн, А.Р. Лурия, И.М. Тонконогий, Л.С. Цветкова, М.К. Шохор-Троцкая, В.М. Шкловский, Т.Г. Визель и др.), но помимо так называемых «чистых» и «смешанных» форм афазий существуют различные степени проявления речевых расстройств внутри одной формы [6-10].

При восстановлении речевой функции больного с афазией необходимо знать ведущий симптом, понимать состояние функцио-

нальной речевой системы, взаимосвязь между состоянием речевых и неречевых процессов. Это выявляется в ходе диагностики.

С целью выявления симптоматики и структуры нарушения речи и понимания механизма ее распада у больных с афазией нами было проведено экспериментальное исследование. В исследовании принимала участие женщина 72 лет с афазией. Обследуемая: правша, родной язык русский, на пенсии, работала по специальности – инженер-конструктор. Перенесла инсульт в 2014, повторный 2015 г. В настоящее время обследуемая ориентирована в окружающем, контактна, фиксированная на своих дефектах и очень хочет получить логопедическую помощь.

Для исследования речевой функции, а также некоторых ВПФ мы использовали нейропсихологические методики (А.Р. Лурия, Л.И. Васерман, С.А. Дорофеева и Я.А. Меерсон), поскольку в данных методиках отобраны наиболее адекватные и валидные для решения типично-диагностических задач нейропсихологические методы (пробы Поппельрейтера, Хэда, Н.И. Озерского, В.К. Орфинской, Н.Н. Трауготт, С.И. Кайданова, И.М. Тонконового и др.) [2; 5; 6]. А также методику нейролингвистического исследования лиц с афферентной моторной афазией Е.Н. Винарской [3].

В результате знакомства с анамнезом и краткой беседы с обследуемой, было выяснено, что обследуемая адекватно понимает обращенную к ней речь. Личностно сохранна. Эмоциональная сфера лабильная, преобладает хорошее настроение (изменение зависит от физического состояния). Внимание устойчивое. Поведение адекватное, но наблюдается повышенная утомляемость. Полностью осознанное отношение к дефекту речи, его отдельным проявлениям. Имеются жалобы на моторные трудности реализации собственного высказывания, проговаривания сложных слов и предложений (в т. ч. длинных), расстройство голоса. Собственная речь замедленная, сравнивает ее с выражением – «как у пьяного» («Я знаю, что сказать хочу, но не знаю, как это сделать – язык не слушается, язык заплетается»). Жалобы на быстрое утомление, запинки. Больная стесняется своего дефекта и ограничивает общение с

людьми, особенно с незнакомыми, лишний раз старается не разговаривать.

В результате проведенных нейропсихологического и нейролингвистического обследований было выявлено следующее.

У обследуемой наблюдается негрубая оральная апраксия, нарушения праксиса предметных действий и жестов (движения воспроизводились зеркально и неловко), конструктивного праксиса (затруднения в выполнении сложных фигур по рисунку и т. п. из спичек), недостаточность соматопро пространственного праксиса (трудности ориентировки в правой и левой половине тела, путает направление, иногда неожиданное выпадение, апраксия жеста, слегка затруднена пространственная ориентировка рук в пробах Хэда). При изучении динамического праксиса выявлена недостаточность координации движений, построения отдельных движений, что обусловлено затруднениями в построении отдельной позы (сжатие пальцев в кулак, перемещение руки в пространстве). Выявляется негрубая апраксия «позы» пальцев, в движениях рук и речевых органов (по зрительному образцу и особенно по речевой инструкции).

Наблюдается слабовыраженный правосторонний гемипарез, выражающийся в уменьшении мышечной силы, некоторой замедленности движений при сохранности их объема. Выявляются нарушения поверхностной чувствительности по гемитипу справа (как отмечал И.М. Тонконогий, данные нарушения встречаются при поражении средне-нижних или нижних отделов задней центральной извилины левого полушария мозга [7]).

При достаточно сохранной слухо-моторной координации выявляется кинестетическая апраксия (амузия) и нарушение просодики, которая проявляется в замедлении темпа речи, недостаточности ритма высказывания и мелодики (монотон, отсутствие модуляции).

Наиболее выражены нарушения речевой моторики, которые проявлялись в поисках артикуляторной позы, искажении звуков, отсутствии звонкости согласных [г, б, д] и общей приглушенности речи (апраксия глотки и гортани), паузы внутри слова, вставки гласных в слоги со стечением согласных.

Исследование экспрессивной речи показало, что собственная речь значительно замедлена, неплавная, характеризуется литеральными парафазиями (замены по сходству артикуляции). Наиболее выражены нарушения речевой моторики, которые проявлялись в поисках артикуляторной позы, в невнятной артикуляции и активных поисках движений (искажение, замены и перестановки звуков), в отсутствии звонкости согласных и общей приглушенности речи, паузы внутри слова, вставки гласных в слоги со стечением согласных, оральной постцентральной апраксией в виде постоянных активных поисков требуемого движения языка или губ и адекватных артикуляционных укладов. Иногда артикуляция имеет нечеткий характер, но при повторении под контролем слуха, артикуляция становится более чистой (например, «чтелефон» – «телефон»). Наиболее затруднено произношение начальных элементов слова. Данные трудности проявляются как в самостоятельной, так и в повторной речи. Затруднено повторение отдельных слов и их серий, серий слов с различным артикуляторно-фонологическим составом звуков. Обследуемая ищет составляющие повторяемого слова артикуляции, обнаруживает литеральные парафазии и нечеткое, смазанное произношение найденных звуков. Предъявление акустического и зрительного образа слова помогает найти его моторный образ. Необходимо отметить, что повторение отдельных слов дается легче, чем повторение отдельных фонем или серий слов. Нарушение наблюдается преимущественно в повторении бессмысленных отрезков речи в виде расстройств имитационного (сопряженного) повторения. Расстройств смыслового контекстного (отраженного) повторения сравнительно мало и практически не наблюдаются.

Воспроизведение автоматизированных словесных рядов обследуемая произносит довольно свободно, практически плавно с правильной артикуляцией. Практически нет искажений при произнесении слов хорошо знакомых песен во время пения.

Диалогическая эмоциональная фразовая речь на бытовые темы незначительно затруднена из-за поисков артикуляции, относительно

развернута. Высказывания замедлены, иногда встречаются вербальные парафазии. Более затруднена монологическая речь (пересказ, рассказ по сюжетной картинке, рассказ на заданную «абстрактную» тему).

Особенность номинативной функции речи проявляется при назывании сложных по слоговой конструкции или длинных слов в виде артикуляционных сложностей, запинок, редких амнестических трудностей, следствием которых были вербальные замены.

Исследование импрессивной речи показало, что понимание разговорной речи, отдельных слов и простых инструкций монологической речи сохранено. Понимает ситуативную диалогическую речь, сопровождаемую соответствующей мимикой, интонацией и жестом, однако наблюдаются трудности в понимании речи ситуационно не обусловленной, а также когда возникает необходимость детального фонологического анализа сложных слов. Понимание бытовой речи связано с тем, что обследуемая находилась в резидуальном периоде заболевания и ситуации социального общения неизбежно ставили ее перед необходимостью речевого общения, в т. ч. и понимания речи окружающих.

Осмысление текстов и сложных грамматических конструкций замедленно, иногда неполное. Ослаблена слухоречевая память, которое выражалось в затруднении запоминания на короткое время ряда несвязных между собой слов с последующим отчуждением смысла услышанного. Легкие нарушения выявляются при выполнении проб на исследование понимания флективных отношений, а также выраженных предлогами отношений между тремя предметами.

При исследовании фонематического анализа отмечаются затруднения в подборе слов по двум заданным фонемам и в определении порядкового номера заданной фонемы в слове. Встречаются трудности в определении фонемного состава и последовательности фонем (рука – «раук»).

Исследование чтения и письма показало, что чтение «про себя» сохранно, но при чтении вслух имеются те же нарушения что и в других видах внешней речи – запинки, артикуляционные сложности, литеральные пара-

фазии, перестановки и пропуски букв. При чтении связного отрывка текста вслух и про себя (с зажатым языком) вызывало некоторые трудности и напряжение. С возрастанием сложности текстов увеличивается число парафазий, поисков артикуляции, случаев угадывания слов. Понимание читаемого практически сохранно, хотя иногда встречается фонологически не контролируемое сугубо контекстное чтение «по догадке», вероятно из-за недостаточности фонологического анализа, который увеличивает число литеральных парафазий, вербальных паралексий и различных контаминаций во внешней артикуляции читаемого. Обследуемая слышит свои артикуляторные ошибки и активно старается их исправить. Предпочитает читать «про себя» из-за трудностей артикуляторной реализации читаемого текста. Интересно отметить, что больная про себя читает почти вдвое быстрее, чем вслух, однако чтение быстро утомляет обследуемую, появляются головные боли.

Письмо нарушено меньше, чем устная речь. Встречаются литеральные параграфии (замены и пропуски букв при стечении согласных) и искажения структуры слов. Вероятно, это возникает из-за недостаточного анализа сходных «артиклем». Ошибки возникают в основном при написании сложных, с трудом артикулируемых слов. Списывание не нарушено, но почерк изменился (апраксия «позы» пальцев). Письмо под диктовку отдельных фраз и спонтанное письмо не особо затруднено, особенно при «свободном языке», однако при «зажатом языке» иногда возникают трудности. Задания, связанные с называнием объектов, дается легче в письменной форме, чем в устной.

Таким образом, ведущим клиническим симптомом при афферентной моторной афазии является расстройство артикуляторного звена речевой функциональной системы, комбинирующийся с легкой недостаточностью фонологического анализа, незначительным нарушением письма.

Исходя из результатов обследования, мы можем диагностировать у больной синдром афферентной моторной афазии легкой формы и как следствие необходимость проведения дальнейшей коррекционно-педагогической работы по восстановлению нарушенной речевой функции.

Исходя из результатов обследования, мы можем диагностировать у больной синдром афферентной моторной афазии легкой формы и как следствие необходимость проведения дальнейшей коррекционно-педагогической работы по восстановлению нарушенной речевой функции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейн Э.С., Овчарова П.А. Клиника и лечение афазий. – София: Медицина и физкультура, 1970. – 210 с.
2. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики: практ. рук. – СПб.: Стройлеспечать, 1997. – 360 с.
3. Винарская Е.Н. Клинические проблемы афазии: (нейролингвистический анализ). – М.: Медицина, 1971. – 216 с.
4. Кроль М.Б. Невропатологические синдромы. – Харьков; Киев: Гос. мед. изд-во УССР, 1933. – IX, 528 с.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1962. – 431 с.
6. Лурия А.Р. Травматическая афазия: Клиника, семиотика и восстановит. терапия. – М.: тип. упр. делами Совета Министров СССР, 1947. – 368 с.
7. Тонконогий И.М. Инсульт и афазия. – Л.: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1968. – 268 с.
8. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
9. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. – М.: «Ассоциация дефектологов», В. Секачев, 2000. – 96 с.
10. Шохор-Троцкая М.К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии: методические рекомендации. – М.: Ин-т общегуманитар. исслед.: В. Секачев, 2002. – 188 с.

THE STATE OF SPEECH FUNCTION IN A PATIENT WITH AFFERENT MOTOR APHASIA IN THE RESIDUAL PERIOD

SHELOMENTSEVA Yulia Viktorovna

undergraduate

SCHERBAK Svetlana Gennadievna

PhD in Pedagogical Sciences

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University

Chelyabinsk, Russia

The article discusses the features of the speech function of a patient with afferent motor aphasia in the residual period, presents the results of a study of higher mental functions and analyzes the syndrome of aphasia, describes the symptoms, the mechanism of speech impairment in a patient with aphasia.

Key words: afferent motor aphasia, symptom complex, syndrome, praxis, articulation.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ШУЛЬЦ Ольга Владимировна

учитель начальных классов

ЦИГАНОВА Галина Анатольевна

учитель начальных классов

МБНОУ «Гимназия № 17 им. В.П. Чкалова»

г. Новокузнецк, Россия

В статье рассматривается проблемная ситуация в обучении как фактор актуализации возможностей проблемного обучения в начальной школе. Приведены примеры из опыта работы.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемность, проблемная ситуация, организация учебного сотрудничества, развивающее обучение.

В зависимости от цели, от задачи школы обучение может быть проблемным и неproblemным. Если перед школой ставится задача развития мышления учащихся, их творческих способностей, то педагогически правильно организованное обучение не может быть неproblemным.

Принцип проблемности отражает в логике построение учебного процесса, в содержании изучаемого материала, в методах организации учебно-познавательной деятельности учащихся и управление ею, в структуре урока и формах контроля учителя за процессом и результатом деятельности учащихся. Если учитель хорошо усвоит содержание и сущность теории организации процесса проблемного обучения, овладеет формами, методами и техническими средствами обучения и будет систематически творчески применять усвоенное на практике, то успех придет сам.

Хорошая дидактическая подготовка учителя сегодня особенно важна, потому что без знаний общей теории нельзя творить, а сам процесс преподавания – это искусство, искусство увлечь детей своим предметом, удивить красотой мысли, знания, побудить к самостоятельным мыслительным действиям [1].

Проблемное обучение – это современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики. Оно возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся. Само название связано не столько с этимологией слова, сколько с сущностью понятия [2].

Проблемным называют обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а система-

тическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие школьника, его познавательных потребностей, на формирование интеллектуально активной личности, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением. На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований можно дать следующее определение понятия «проблемное обучение»:

Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [3].

Применение в учебном процессе проблемных ситуаций помогает учителю выполнить одну из важных задач, поставленных реформой школы, – формировать у учащихся самостоятельное, активное, творческое мышление. Развитие же таковых способностей может осуществляться лишь в творческой самостоятельной деятельности учеников, специально организуемой учителем в процессе обучения. Поэтому педагог должен знать о тех условиях, в которые следует ставить школьников, чтобы стимулировать подлинное продуктивное мышление. Одним из таких условий является создание проблемных ситуаций, которые составляют необходимую закономерность творческого мышления, его начальный момент.

Однако эффективное развитие творческого мышления обеспечивает лишь система проблемных ситуаций.

При использовании на уроках системы проблемных ситуаций учащимся доступен более высокий уровень познавательной деятельно-

сти, который, прежде всего, обеспечивает глубину и осознанность усвоения знаний.

Кроме того, включение школьников в самостоятельную поисковую деятельность под руководством учителя помогает им овладеть элементарными методами науки и приемами самостоятельной работы.

Главная ценность в том, что дети в очередной раз получают возможность сравнивать, наблюдать, делать выводы; убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет полное право искать и находить свой ответ, отстаивать свое мнение. Изменения, происходящие в детях, указывают на то, что учебные проблемы создают благоприятные условия для общего развития каждого ребенка.

Разрешение системы проблемных ситуаций приучает школьников к умственному напряжению, без чего невозможна подготовка к жизни, к труду на пользу общества.

На своих уроках применяем проблемное обучение следующим образом.

Урок русского языка, 2 класс.

Тема: Число имен существительных.

На доске записаны слова: картофель, доброта. Задание: поставьте и запишите данные имена существительные в форме множественного числа.

Ребята решают проблемную ситуацию, выдвигают гипотезы, аргументируют свой выбор.

Сталкиваются с проблемой невозможности выполнения задания.

Урок русского языка, 2 класс.

Тема: Сложные слова.

Столкнуть разные мнения учеников.

На доске записано слово паровоз. Работа в парах. Группам предлагается выделить корень слова.

Задание выполняют по-разному. Разные мнения вызывают реакцию удивления.

Урок русского языка, 2 класс.

Тема: Склонение имен существительных.

Дать противоречие между житейским представлением учащихся и научным фактом.

Учитель предлагает среди записанных слов на доске, найти «лишнее слово».

На доске записаны слова: облако, дерево, море, кофе.

Разберите их по составу (практическое задание на ошибку).

– Что вас удивило?

– Что интересного заметили? - Какие факты налицо?

– Задание было одно? А как его выполнили?

– Почему так получилось? Чего мы не знаем?

– Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение?

Предъявить научный факт сообщением, экспериментом, наглядностью.

Учитель: Вспомните, как называются такие слова как кино? (неизменяемые).

Учитель: чего не может быть у неизменяемых слов?

Реакция удивления.

Урок математики, 2 класс.

Тема. Порядок действий в выражении со скобками.

Детям предлагается выражение: $9-4+1$. Ученики выполняют вычисления двумя способами:

I способ: из числа 9 вычитают 4, к полученной разности прибавляют 1.

II способ: к числу 4 прибавляют 1, из 9 вычитают полученную сумму.

Детям задаются следующие вопросы:

– Что замечаете? (Выражения одинаковые, а их значения разные).

– Почему получились разные значения?

– Какое действие выполняли первым? (Дети устанавливают, что разные значения получились из-за порядка действий)

– Какова тема и цель урока?

Урок русского языка, 2 класс.

Тема. Слова, которые обозначают действия предметов.

На доске записаны имена существительные и глаголы: малыш, плачет, моросил, дождик, грачи, прилетят. Дети группируют слова. В один столбик записывают слова, отвечающие на вопросы кто? что? В другой – остальные слова. Далее детям предлагается задать вопросы к словам второго столбика и объяснить, что обозначают эти слова? Если возникнет трудность, можно предложить соотнести слова-предметы с подходящими словами, обозначающими их действие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе. – Калининград: Издательство КГУ, 1998. – 91 с.

2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 364 с.

3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 392 с.

PROBLEM LEARNING IN PRIMARY SCHOOL

SHULTS Olga Vladimirovna

primary school teacher

TSIGANOVA Galina Anatolievna

primary school teacher

V.P. Chkalov's Gymnasium number 17

Novokuznetsk, Russia

The article examines the problematic situation in teaching as a factor in the actualization of the possibilities of problem learning in primary school. Examples from work experience are given.

Key words: problem learning, problematic, problem situation, organization of educational cooperation, developmental training.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

ЩИТНЕВА Елена Владимировна

магистрант, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
воспитатель, МБДОУ «Детский сад «Золотой ключик»

Научный руководитель:

ДОРОФЕЕВА Татьяна Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Россия

Автор данной статьи рассматривает вопрос об использовании дидактических игр для развития пространственной ориентировки у детей с дефектами зрения. Утверждается, что сформированная ориентировка в пространстве это главное условие успешного взаимодействия ребенка с окружающим миром. Указывается, что у детей со зрительной патологией ориентировка в пространстве не сформирована в полном объеме. В связи с этим рекомендуется как можно раньше начинать коррекционную работу.

Ключевые слова: патология зрения, пространственная ориентировка, полисенсорное восприятие пространства, пространственный признак предмета, микроплоскость, макропространство.

Пространственные образы составляют основу пространственного мышления. Начиная с ранних лет жизни ребенок накапливает определенную базу пространственных образов. При взаимодействии с предметами ребенок осуществляет операции сравнения, обобщения, классификации, выделяет ведущий пространственный признак предмета. Дети дошкольного возраста учатся распознавать объект среди множества других, определять его форму, удаленность, размеры, положение относительно горизонта. Так ребенок получает представление о многообразии форм объектов окружающего мира и их пространственных свойствах.

Когда определенный опыт оперирования трехмерными пространственными образами накоплен, дети дошкольного возраста способны выполнять умственные действия с объектами на плоскости. Самыми первыми пространственными представлениями дошкольника являются представления, связанные с пониманием схемы собственного тела. Именно ориентация в схеме собственного тела является основой координации физических движений. У детей с патологией зрения не сформированы в полной мере пространственные представления. Это выражается в нарушении схемы тела, они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отобража-

ющих пространственные отношения. Это в свою очередь влечет за собой отставание в развитии когнитивной сферы ребенка и оказывает влияние на развитие пространственного мышления в целом [7; 8]. Следовательно, уделять внимание пространственной ориентировке необходимо в дошкольном возрасте. Ориентировка в пространстве это умение и способность человека ориентироваться в физическом и геометрическом пространстве по средствам оценивания объектов с разных сторон. Для диагностики ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста необходимо определить их умение ориентироваться в схеме собственного тела и в окружающем пространстве. Данное умение у ребенка развито, если он понимает значение слов, обозначающих пространственные отношения. В возрасте от трех до четырех лет происходит освоение словесной системы отсчета и усвоение понятий «ниже-выше», «ближе-дальше», «слева-справа». Способность самостоятельно ориентироваться в окружающем пространстве, умение называть собственное местоположение с использованием предлогов и наречий, обозначающих пространственные отношения, является одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе. Данные умения формируются к семи годам жизни ребенка [4].

«В процессе изучения восприятия пространственных отношений у дошкольников А.А. Люблинская выделила три категории знаний о пространстве [3]: понимание удаленности предмета и его местоположения; определение направлений; отражение пространственных отношений».

В детском саду обучение детей ориентировке в пространстве осуществляет учитель-дефектолог с использованием программы специальных «коррекционных» образовательных учреждений IV вида «Коррекционная работа в детском саду», под ред. Л.И. Плаксиной. Так же существуют методические рекомендации «Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушением зрения» Л.А. Дружининой [6].

Система обучения пространственной ориентировки в детском саду предусматривает взаимосвязь и преемственность обучения: в работе с родителями на коррекционных занятиях учителя-дефектолога по ориентировке в пространстве, в работе с медицинской сестрой ортопедисткой, на занятиях воспитателя, на физкультурных и музыкальных занятиях.

Коррекционно-педагогическая деятельность будет эффективной, если использовать общедидактические методы в комплексе. Наглядный метод будет использоваться с целью формирования первоначальных знаний и умений, практический метод – с целью их первоначального закрепления, словесный – для обобщения уже имеющихся знаний и умений. Выбор ведущего метода зависит от этапа обучения. Если ребенок активно выполняет различные зрительные операции и действия это значит, что метод обучения выбран правильно и носит коррекционно-компенсаторную направленность.

В процессе обучения пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения главным является знакомство их с окружающими предметами, их расположением и пространственными признаками в процессе практического действия с ними. Первостепенной задачей является научить детей узнавать окружающие объекты и предметы, определять и сравнивать пространственные признаки и отношения. Реализовать это можно через использование дидактических игр и упражнений.

Играя, дети накапливают чувственный опыт действий с предметами, которые его окружают, учатся выделять пространственные признаки и пространственные отношения между ними. Коррекционная работа осуществляется следующим образом: взрослый дает образец правильного словесного обозначения какого-то пространственного признака предмета или его расположения в пространстве, далее ребенок самостоятельно словесно обозначает пространственные признаки другого предмета. Постепенно у детей формируются навыки самостоятельного обозначения в речи своих действий по ориентировке в пространстве и создается обобщенный образ окружающего пространства. Если ребенок точно использует такие обозначения как слева-справа, далеко-близко значит можно говорить о том, что он адекватно отражает окружающее пространство. Об этом говорили в своих работах Л.И. Плаксына, А.А. Люблинская [4; 3].

Обучение ориентировке в пространстве включает в себя несколько этапов, каждый из которых представляет собой серию заданий разного уровня сложности. Каждый этап формирует у детей прочную связь слов, которая обозначает пространственные признаки предметов, с их чувственным восприятием.

Л.И. Плаксына, Е.Н. Подколзина выделяют следующие этапы в развитии ориентировки в пространстве [5]:

Ориентировка «на себе» является первым этапом коррекционной работы. На данном этапе можно выявить знание частей тела и их пространственного расположения (вверху-внизу, справа-слева, спереди-сзади). Ребенок по словесной инструкции должен найти и показать части тела.

Ориентировка «от себя» – второй этап. Он заключается в том, что собственное тело это точкой отсчета при ориентировке в окружающем пространстве. То есть с помощью зрения и сохранных анализаторов ребенок учится сначала анализировать информацию, затем складывать ее в единый образ и применить на практике. На данном этапе выявляются такие понятия как вверху, внизу, впереди-сзади, справа, слева, впереди справа, впереди слева, сзади справа, сзади слева относительно предмета или другого человека. На занятиях ис-

пользуются предметы реального пространства или набор мелких игрушек. Педагог дает словесную инструкцию, а ребенок выполняет действия с игрушками, обозначая словами пространственные отношения. Особое внимание уделяется усвоению понятий «близко – далеко», «ближе – дальше». Примерами игра могут выступать следующие игры: «Где стоит игрушка?», «Какая игрушка дальше, какая ближе?», «Кто из детей стоит близко, а кто далеко?» Также нужно научить детей по звуковым характеристикам узнавать различные предметы, игрушки, действия окружающих. Это необходимо для развития полисенсорного восприятия пространства. Дети с помощью зрения, слуха, осязания учатся анализировать и использовать в практической ориентировке любую информацию. Материал, который может использоваться на занятиях это различные фонограммы звуков города, природы, бубны, колокольчики.

Моделированию предметно-пространственных построений – другой этап коррекционного обучения, то есть умение создавать простейшие модели пространственных отношений между предметами, игрушками и их заместителями. Занятия проводятся в форме дидактических игр: «Кукла переезжает на новую квартиру», «Кукла купила себе мебель» и т. п. Для начала ребенку необходимо время на то, чтобы обследовать, потрогать на ощупь макет кукольного домика и мебель. Педагог в это время активизирует его деятельность: задает вопросы и направляет зрительно-осязательное восприятие ребенка. Затем ребенок сам размещает предметы мебели на макете, тем самым моделирует из строительных материалов простейшие пространственные отношения. В игре ребенок закрепляет словесное обозначение местоположения.

Более сложным этапом выступает ориентировка с помощью схемы, которая проводится по направлениям: обучение ориентировке в пространстве по картинке-плану; формирование умения соотносить расположение в пространстве реальных предметов со схемой; знакомство с условными (схематичными) изображениями предметов; обучение самостоятельному составлению простейших схем замкнутого пространства.

Далее следует ориентировка в трехмерном пространстве, в движении, которая включает в себя: освоение объемного (трехмерного) пространства; обучение умению ориентироваться в трехмерном пространстве, используя разные точки отсчета. На данном этапе совершенствуются умения детей передвигаться в названном направлении по ориентирам и без них, а так же происходит расширение словаря ребенка такими терминами как: «центр», «правая – левая часть комнаты», «верхняя – нижняя часть комнаты», «дальняя – ближняя часть комнаты», «верхний – нижний угол», «ближний – дальний угол», «правый – левый угол», «правая – левая сторона», «задняя – передняя часть комнаты», «выше – ниже уровня глаз».

Ориентировка на плоскости (на листе бумаги, фланелеграфе, грифельной доске т. е. в двухмерном пространстве) включает: освоение (двумерного) пространства на плоскости, на листе бумаги. Обогащение словаря терминами: «центр», «правая – левая часть плоскости», «верхняя – нижняя часть плоскости», «дальняя – ближняя часть плоскости», «угол», «сторона» плоскости. Учить располагать предметы на плоскости, формировать понятия: правый (левый), верхний (нижний) угол, середина. Здесь можно использовать следующие дидактические игры: игра «Лабиринт», «Скопируй по памяти», «Повтори рисунок».

Обогащение словаря предлогами, наречиями и другими частями речи происходит при усвоении всех этапов коррекционной работы. Все полученные знания закрепляются с помощью дидактических игр, которые помогают ребенку освоить пространственные отношения и научиться ориентироваться.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения это важнейшая задача работы воспитателей, родителей, дефектолога детского сада. А также развитие пространственной ориентировки является условием подготовки к школе и социальной адаптации детей с нарушениями зрения, в общество нормально видящих сверстников.

С целью отследить динамику развития про-

пространственной ориентировки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами был проведен контрольный этап эксперимента. В соответствии с целью контрольного этапа экспериментального исследования были определены следующие задачи:

1. Провести диагностику детей на выявление уровня развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста.

2. Сделать анализ эффективности коррекционно-развивающего обучения.

С целью изучения роста динамики пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения были использованы следующие методики исследования: «Словесная ориентировка» (По Л.И. Плаксиной), «Практическая ориентировка» (По Л.И. Плаксиной), «Про-

странственно-арифметический диктант» (По Е.К. Вархотовой, Н.В. Дятко, Е.В. Сазоновой). База исследования – МБДОУ детский сад «Журавлик» г. Абакан. В эксперименте приняли участие 9 детей с нарушением зрения подготовительной к школе группы.

Методика «Словесная ориентировка» (по Л.И. Плаксиной) [4]. Целью данной методики является определение особенностей усвоения словесных обозначений пространства и пространственных отношений.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что после проведения коррекционной работы количество баллов у детей увеличилось. Полученные результаты можно сравнить с данными констатирующего этапа экспериментального исследования и представить графически в виде гистограммы:

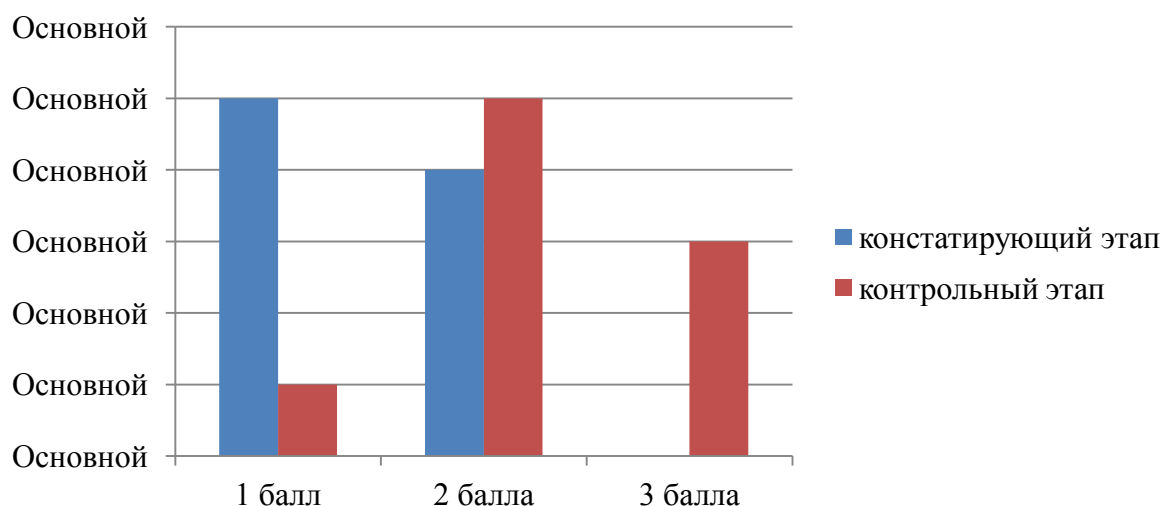


Рисунок 1. Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка» на констатирующем и контрольном этапе (в абсолютных единицах)

Из гистограммы видно, что количество детей, в речи которых звучали относительно точные обозначения пространства на контрольном этапе, увеличилось.

Методика «Практическая ориентировка» (По Л.И. Плаксиной) [4]. Целью этой методики было – выявить наличие представлений о микроплоскости и микропространстве и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему. На

основании полученных данных можно утверждать, что после проведения коррекционной работы количество баллов у детей увеличилось. Семеро испытуемых улучшили свой результат и двое – показали то же результат что и на констатирующем этапе эксперимента.

Полученные результаты можно сравнить с данными констатирующего этапа экспериментального исследования и представить графически в виде гистограммы:

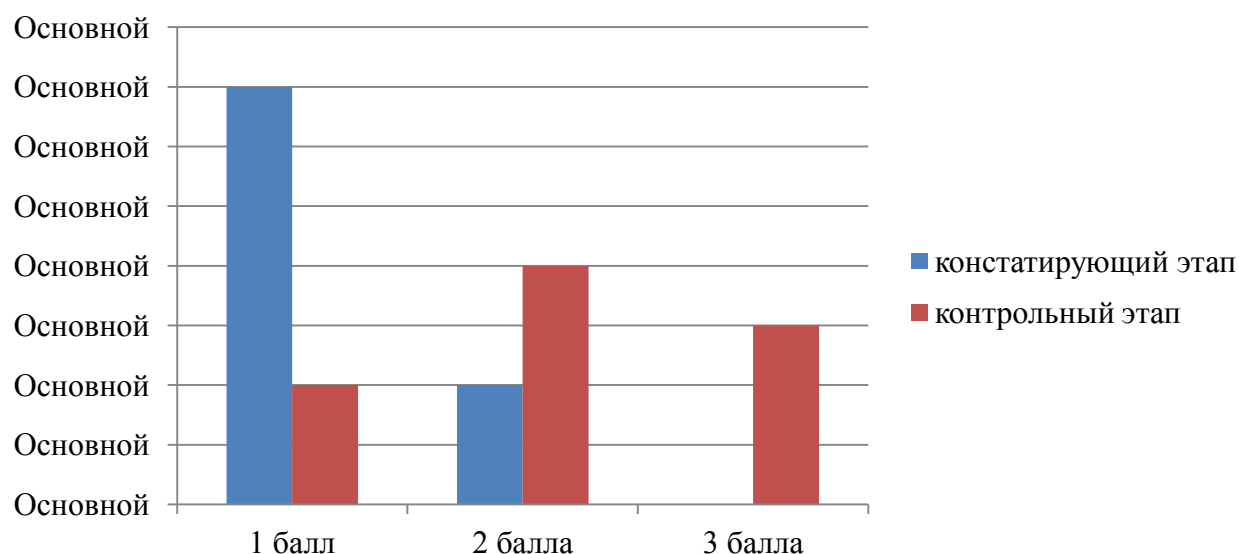


Рисунок 2. Количество баллов, набранных детьми по методике «Практическая ориентировка» на констатирующем и контрольном этапе (в абсолютных единицах)

Качественный анализ результатов говорит о том, что у детей повысился уровень развития пространственной ориентировки: они стали правильно выполнять действия при работе на микроплоскости и микропространстве, стали пользоваться при описании пространственного положения двумя ориентирами (плоскость и предметы на ней; объекты ориентиров и точка отсчета), стали правильно использовать словесные обозначения. Соотносят практические действия со словом, схемой, различают удаленность. Но есть дети, которые имеют трудности в соотношении действия со словом и схемой, им необходимо делить инструкцию на этапы, им присущи ошибки при ориентировке на микроплоскости листа и стола, в ориентировке

в микропространстве, при описании используют ориентир на плоскость.

Методика «Пространственно-арифметический диктант» (по Е.К. Вархотовой, Н.В. Дятко, Е.В. Сазоновой) [1]. Целью методики является определить умение ребенка ориентироваться в пространстве, умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти. На основании имеющихся данных можно сделать вывод о том, что после проведения коррекционной работы количество баллов у детей увеличилось. Полученные результаты можно представить графически в виде гистограммы сравнив их с данными констатирующего этапа экспериментального исследования:

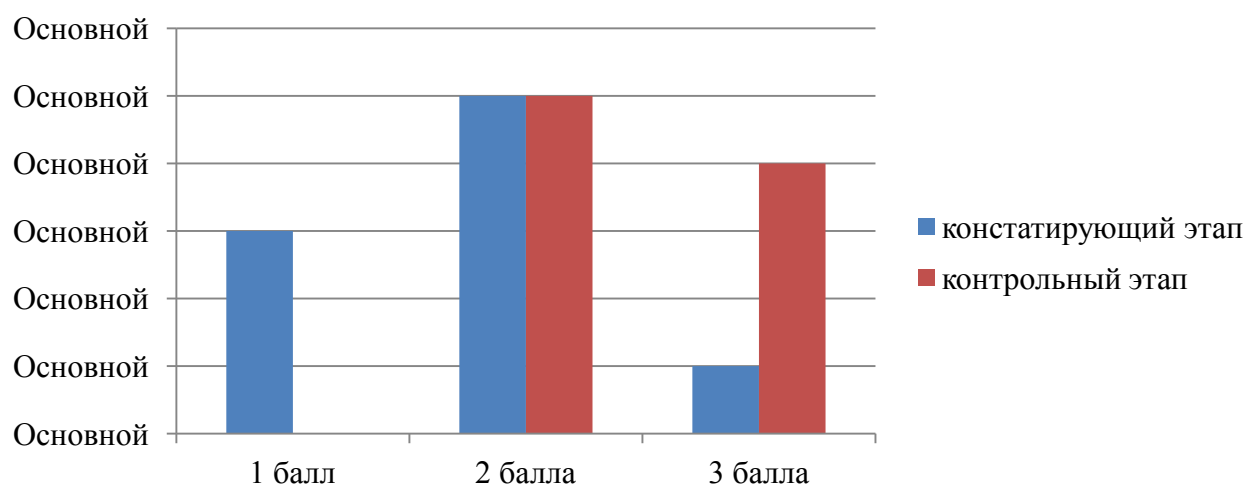


Рисунок 3. Количество баллов, набранных детьми по методике «Пространственно-арифметический диктант» на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (в абсолютных единицах)

Таким образом, можно констатировать, большинство испытуемых улучшили свои результаты по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

После проведения контрольного этапа экспериментального исследования нами было выведено общее количество баллов для каждого ребенка, подсчитан средний балл и определен уровень развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Исходя из полученных данных, можно

утверждать, о том, что после проведения коррекционной работы, у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения наблюдается положительная динамика. У троих детей был выявлен высокий уровень развития пространственной ориентировки, у пятерых средний уровень. У одного ребенка был выявлен низкий уровень развития навыков пространственной ориентировки. Это связано с более сложной степенью нарушения зрения у данного ребенка. Так же полученные данные можно представить в виде графика:

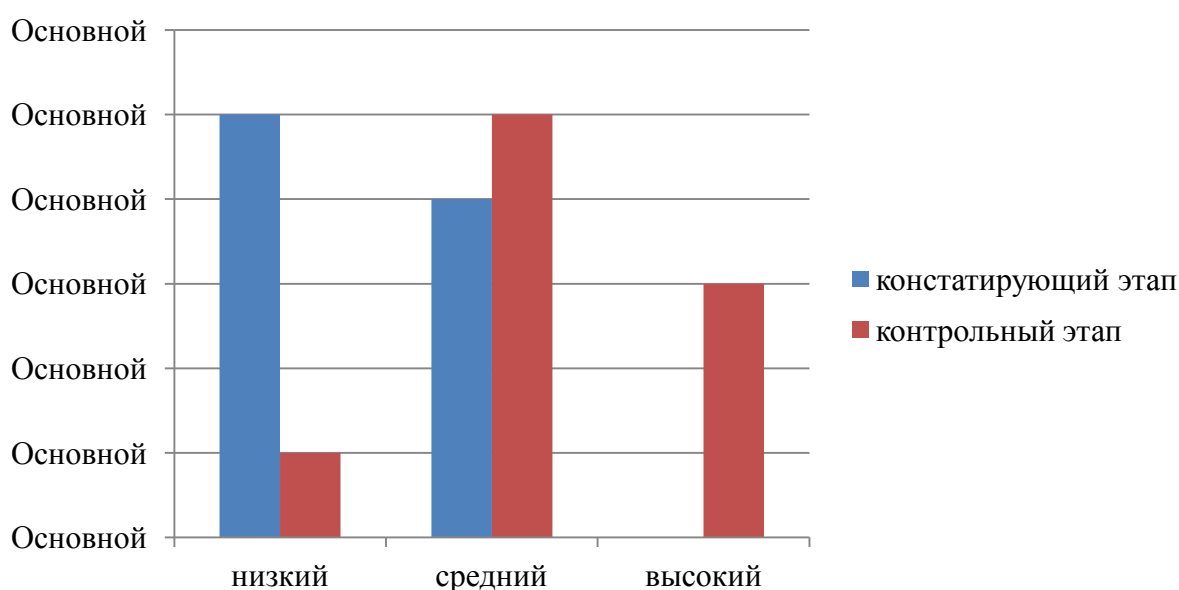


Рисунок 4. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития пространственной ориентировки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в абсолютных единицах)

Качественный анализ результатов показал следующее. У одного ребенка уровень развития пространственной ориентировки находится на низком уровне. Этот ребенок плохо ориентируется в пространстве как с точкой отсчета «от себя», так и в пространственных отношениях между предметами, ориентирами, у него наблюдается отсутствие связи между словом, схемой, действием. Для него характерны неполные пространственные представления, очень часто в речи используют жесты и указательные слова («тут», «здесь», «эта» и др.). Причиной этому послужила более сложная степень нарушения зрения. У пятерых детей уровень развития пространственной ориентировки находится на среднем уровне. Для них характерны: трудности в ориентировке в мак-

ропространстве комнаты с точкой отсчета «от себя»; примерные обозначения пространства и пространственных отношений, ошибки при ориентировке в микроплоскости листа и стола, трудности соотношения действия со словом и схемой; деление словесных инструкции на этапы. Трое детей получили высокий уровень. Они хорошо ориентируются в схеме собственного тела, в микро- и макропространстве относительно себя, других предметов, плоскости, понимают и выполняют словесные инструкции, соотносят практические действия со схемой, в речи употребляют относительно точные пространственные характеристики, понимают удаленность и перспективу.

Таким образом, можно констатировать, что на контрольном этапе для детей старшего до-

школьного возраста с нарушением зрения характерна положительная динамика. Дети стали лучше ориентироваться в микро- и макропространстве, использовать для описания характеристик пространства и пространственных отношений более точные словесные определения, лучше соотносить слово со схемой и действием, ориентироваться при помощи схем пространства и понимать словесную инструк-

цию. А это значит, что коррекционно-развивающая работа по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения является эффективным. Следовательно, наша гипотеза о том, что использование дидактических игр для развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения является эффективной – доказана.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вархотова Е.К.* Экспресс-диагностика готовности к школе: практическое руководство для педагогов и школьных психологов / Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова. – М.: Генезис, 2005. – 66 с.
2. *Дружинина Л.А.* Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования учебно-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та, 2017 – 254 с.
3. *Люблинская А.А.* Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста. – М.: Известия АПИ РСФСР, 2006. – 223 с.
4. *Плаксина Л.И.* Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. – Калуга, 1998. – 262 с.
5. *Подколзина Е.Н.* Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения: методическое пособие. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 169 с.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 173 с.
7. *Семаго М.М.* Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка / под ред. М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2003. – 133 с.
8. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. – М.: АРКТИ, 2014.

DEVELOPMENT OF SPATIAL ORIENTATION IN OLDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT BY MEANS OF DIDACTIC GAMES

SHITNEVA Elena Vladimirovna

master's student, N.F. Katanov's Khakass State University
educator, kindergarten «Golden Key»

Supervisor:

DOROFEEVA Tatiana Anatolievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
N.F. Katanov's Khakass State University
Abakan, Russia

The author of this article discusses the issue of using didactic games for the development of spatial orientation in children with visual impairments. It is argued that the formed orientation in space is the main condition for the child's successful interaction with the outside world. It is indicated that in children with visual pathology, orientation in space is not fully formed. In this regard, it is recommended to start corrective work as early as possible.

Key words: pathology of vision, spatial orientation, polysensory perception of space, spatial feature of an object, microplane, macrospace.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ АГРЕССИВНОСТИ

КУЗНЕЦОВА Татьяна Вениаминовна

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Россия

В статье представлен краткий обзор теоретических концепций относительно вопросов агрессивности. Выделены и обобщены подходы для коррекции агрессивности и приведены методы преодоления для обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: агрессивность, агрессия, агрессивное поведение, коррекции поведения, регуляция поведения.

В приказе Минобразования России от 1999 г. № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» (1) говорится о содействии всем участникам образовательного процесса в формировании у обучающихся принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности за свои действия и их последствия в ключе взаимодействия с другой личностью (без ущемления ее прав и свобод), а так же профилактике и преодолении отклонений в социальном и психологическом здоровье.

Разработкой теоретических концепций относительно проблемы агрессивности, в частности детской, занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. Феноменологические характеристики агрессивности и агрессивного поведения описывали А. Адлер, С.В. Велиева [4], Л.С. Выготский [5], А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Соловьева, особенности проявления – М. Мельникова, В.С. Мухина, выделяли причины (Д. Зильманн, О. Маурер, Р. Сирс), предлагали механизмы и способы профилактики (Н.А. Ратинова, С.В. Велиева [2; 3], А.Р. Велиев) и коррекции агрессивности (Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс).

В понятийном аппарате психологической науки накоплено большое количество определений агрессивности. С точки зрения В.П. Зинченко, агрессия определяется как деструктивное мотивируемое поведение, противоречащее

нормам и правилам существования людей в обществе [7].

Агрессия и агрессивность понимается как негативное психическое состояние (С.В. Велиева [2; 3]), свойство личности (Л.С. Выготский [5]), как поведение (А.А. Реан). Причем агрессивность сопровождается сильными негативными неравновесными психическими состояниями, отрицательными переживаниями, страхом, высокой напряженностью.

Отказ от традиционных моральных и нравственных ценностей, рост агрессивных тенденций оказывает негативное воздействие, порождая тревожность, озлобленность, гнев и жестокость. В младшем школьном возрасте эта проблема предстает особенно актуальной в связи с тем, что агрессивное поведение препятствует конструктивному общению как со сверстниками, так и со взрослыми, препятствует накоплению положительного опыта социальных отношений. Именно поэтому столь необходимо особое внимание уделить психолого-педагогическим условиям формирования элементов регуляции поведенческих реакций ребенка.

В психологии выделяется ряд подходов для коррекции агрессивного поведения младших школьников:

1. Психодинамический – предполагает создание условий для преодоления внешних социальных преград в процессе разрешения внутренних конфликтов и противоречий (З. Фрейд).

2. Поведенческий – воздействие осуществляется в направлении ослабления агрессивного и усиления асертивного поведения, понимания своих чувств и умения безопасного выражения своего гнева (Н.М. Платонова, Б.Ф. Скиннер, Д.Б. Уотсон, И.А. Фурманов).

3. Когнитивно-поведенческая терапия – оценка поведенческих реакций, выработка новых способов мышления, преобразование дезадаптивных форм поведения в адаптивные (А. Бандура, А. Бек).

4. Арт-терапевтический – гармонизация психологического здоровья, переживание позитивных эмоций, снижение напряжения, негативизма и злости посредством творчества (Ф.С. Василюк, С.В. Велиева [4], В.А. Доскин, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, И.А. Пономарева, Е.Л. Шустова [6; 8]).

Говоря о приемлемом способе выражения гнева с помощью арт-терапии, В. Оклендер выделяет четыре фазы [9]:

1. Предоставление ребенку вариантов приемлемого выражения своего гнева.

2. Поддержка в адекватном восприятии своего гнева, помощь в реагировании на ситуацию (прорисовка, лепка).

3. Осуществление вербального контакта с чувством гнева (проговаривание своих чувств образу обидчика).

4. Обсуждение с ребенком чувства гнева. Исходя из тезисов В.А. Ивановой, И.Ю. Субботиной [11] следует, что для детей целесообразным представляется использование так же частных методов арт-терапии: изотерапия (И.А. Пономарева, Е.Л. Шустова), сказкотера-

пия (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, А.В. Гнездилов, Т.М. Грабенко, Д.Б. Гудзилов), игротерапия (Д.Б. Эльконин), музыкотерапия (Л.С. Брусиловский, И.М. Гринева, В.И. Петрушин).

Т.П. Смирнова [10] выделяет 6 ключевых направлений коррекционной работы. Как утверждает автор, для получения устойчивого результата, коррекция должна носить системный, комплексный характер, охватывая и учитывая особенности каждого ребенка.

1. Снижение уровня личностной тревожности.

2. Развитие эмпатии, осознание собственных эмоций и чувств других людей.

3. Развитие позитивной самооценки.

4. Обучение ребенка выражению своего гнева приемлемым способом.

5. Обучение ребенка техникам и способам управления собственным гневом.

6. Обучение ребенка конструктивным поведенческим реакциям в проблемной ситуации. Снятие деструктивных элементов в поведении.

Коррекция и регуляция агрессивных поведенческих реакций детей, обучающихся в начальной школе, требует комплексного, системного подхода, которая будет строиться с учетом характерологических особенностей и индивидуальных данных каждого ребенка, где будут использованы разные методы, а так же не исключая психологическое сопровождение семьи, которое включает работу с родителями, где работа выстраивается в зависимости от психологического фона взаимоотношений в семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Минобразования России от 22 октября 1999 г. № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».
2. Велиева С.В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста: монография. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 186 с.
3. Велиева С.В. Особенности взаимосвязей психических состояний у детей дошкольного возраста // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 1. – С. 76-79.
4. Велиева С.В. Психические состояния детей дошкольного возраста: дис. ... канд. псих. наук. – Казань, 2001. – 231 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
6. Доскин В.А. Рисунки детей – психологический анализ // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С. 15-18.
7. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – Санкт-Петербург: Прайм-Евроник, 2003. – 632 с.

8. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике. – М.: Педагогика, 2000. – 248 с.
9. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2015. – 408 с.
10. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 160 с.
11. Суббота И.Ю., Иванова В.А. Арт-терапия как средство коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 7. – С. 115-117.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OVERCOMING SCHOOL AGGRESSION

KUZNETSOVA Tatiana Veniaminovna

I.Y. Yakovleva's Chuvash State Pedagogical University
Cheboksary, Russia

The article provides a brief overview of theoretical concepts regarding aggressiveness issues. The approaches for correcting aggressiveness are highlighted and generalized and methods of overcoming for primary school students are given.

Key words: aggressiveness, aggression, aggressive behavior, behavior correction, behavior regulation.

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

СЕМЕНОВА Елена Сергеевна

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Россия

В статье описаны особенности психических состояний младших школьников в различных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: психические состояния, младший школьный возраст, младшие школьники.

Младший школьный возраст является одним из важнейших этапов в становлении личности человека. Ребенок в школе социализируется, получает новые знания, учится взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования подразумевает необходимость в активном развитии детей, умение организовывать здоровьесберегающую среду, развитие у детей этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других [1]. Установлено, что психическое состояние влияет на успешность познания, взаимоотношения с окружающими [2], состояние здоровья ребенка и др. [3; 4]. Под психическим состоянием понимается

субъективное отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени [5].

Нами было проведено исследование на выявление особенностей психических состояний у детей младшего школьного возраста в различных ситуациях: обычно, в домашних условиях, в конфликтной ситуации, в учебной деятельности. В эксперименте приняли участие 30 детей обучающихся первого класса.

По данным методики «МЦВ» Л.Н. Собчик [6] было определено, что дети в обычных (63,3%) и домашних (40%) ситуациях, чаще всего, выбирают желтый цвет, который отражает потребность в эмоциональной вовлеченности и защищенности в социальном

плане. А в конфликтных ситуациях детям характерен выбор черного цвета (56,7%), что свидетельствует о потребности в независимости через протест, негативизм по отношению к любым авторитетам и давлению извне. В учебных ситуациях школы дети вы-

бирали серый (26,7%) и черный цвета (20%), что говорит о потребности в успокоении, отдыхе, независимости, явлениях негативизма, протеста по отношению к любым авторитетам и давлению извне, а также об усталости и трудностях в межличностных отношениях.

Таблица 1

СТЕПЕНЬ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СИТУАЦИИ

	Обычно		Дома		В конфликтной ситуации		В школе	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
ППС	20	66,7	18	60	-	-	9	30
НПСнс	5	16,7	11	36,7	9	30	6	20
НПСсс	3	10	1	3,3	7	23,3	10	33,3
НПСвс	2	6,7	-	-	14	46,7	5	16,7

При подсчете баллов и определении психических состояний использовалась интерпретация методики «Паровозик» С.В. Велиевой [2]. Выявлено, что позитивное психическое состояние (ППС) зарегистрировано у большинства детей в обычном состоянии, что составляет 66,7% (20 детей), а негативное психическое состояние (НПС) высокой степени преобладает в конфликтной ситуации – 46,7% (14 детей).

Также были вычислены коэффициенты вегетативного тонуса (КВТ) [3; 4]. Из таблицы 2 видно, оптимальное значение коэффициента вегетативного тонуса преобладает у большинства детей с ППС вне зависимости

от ситуации; в конфликтных ситуациях при любом психическом состоянии, а также у детей с НПСнс и НПСсс в обычном состоянии, и НПСсс в школе, что свидетельствуют о бодрости, стремлении активности, дружелюбности, способности приспосабливаться к изменению условий окружающей среды большинства детей. Высокий показатель КВТ свидетельствует о затруднениях в переносимости нагрузки, необходимых волевых условиях для осуществления деятельности у других детей. Низкая степень вегетативного тонуса говорит об усталости, подавленности, болезненном состоянии и сниженном показателе познавательных функций у детей.

Таблица 2

КОЭФФИЦИЕНТ ВЕГЕТАТИВНОГО ТОНУСА ПО СТЕПЕНЯМ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ (в %)

ПС	высокое				оптимальное				низкое			
	обычно	дома	в конфликтной ситуации	в школе	обычно	дома	в конфликтной ситуации	в школе	обычно	дома	в конфликтной ситуации	в школе
ППС	15	5,6	-	-	75	83,3	-	88,9	-	11,1	-	11,1
НПСнс	60	36,4	-	16,7	40	45,5	77,8	33,3	-	18,2	22,2	50
НПСсс	33,3	100	14,3	20	66,7	-	42,9	70	-	-	42,9	10
НПСвс	50	-	7,1	-	-	-	57,1	20	50	-	35,7	80

С помощью КВТ можно выделить группы испытуемых по степени выраженности функционирования нервной системы. Обычно (70%) и в домашних ситуациях (73,3%) превалирует эрготропное реагирование, неравновесные психические состояния, стимулирующие, возбуждающие, обеспечивающие энергичное действие, приспособление к изменению условий среды, характерно большинству детей. Трофотропное реагиро-

вание, то есть пассивная реакция в различных ситуациях, стремление к покою, преобладает у детей в школе (63,3%). В конфликтных ситуациях у детей отмечается эрготропное (40%) и трофотропное (43,3%) функционирование нервной системы практически в равной степени выраженности. Равновесные психические состояния зарегистрированы в небольшом количестве в ситуациях конфликта, в школе и в обычном состоянии.

Таблица 3

**СТЕПЕНЬ НАПРЯЖЕННОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ
О СТЕПЕНИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ (в %)**

ПС	высокое				среднее				низкое			
	обычно	дома	в конфликтной ситуации	в школе	обычно	дома	в конфликтной ситуации	в школе	обычно	дома	в конфликтной ситуации	в школе
ППС	5	11,1	-	33,3	65	77,8	-	66,7	30	11,1	-	-
НПС _{нс}	20	18,2	44,4	33,3	80	72,7	55,6	66,7	-	9,1	-	-
НПС _{сс}	66,7	-	85,7	50	38,3	100	14,3	40	-	-	-	10
НПС _{вс}	50	-	78,6	80	50	-	21,4	20	-	-	-	-

По данным методики было определено, что средняя степень коэффициента напряженности превалирует в обычной, домашней и школьной ситуациях. Это свидетельствует о естественной ответной реакции на требования жизненной ситуации, выполняемой деятельности. Детям характерно состояние адекватной мобилизации, характеризующиеся оптимальным соответствием степени напряжения функциональных возможностей нервного и соматического функционирования требованиям, предъявляемым конкретными условиями жизнедеятельности.

Высокая степень напряженности отмечена у детей с НПС_{сс} и НПС_{вс} в обычных ситуациях, в конфликте и школе. Что указывает на интенсивную психофизиологическую нагрузку, ее высокую насыщенность, повышенный уровень функционирования систем, характеризуется такими затратами, истощающими общие психофизиологические ресурсы. Развитие напряженности определяется главным обра-

зом повышенной значимостью ситуаций общения или деятельности, принятием на себя значительной доли ответственности, восприятием жизненной ситуации как сложной, кризисной, неприятие сложившихся условий и межличностных отношений, повышенной активностью в поиске копинг-стратегий поведения и др. У шести испытуемых с ППС в обычной ситуации определена низкая степень напряженности, при которой превалируют равновесные психические состояния расслабленности, спокойствия, безмятежности, уравновешенности, состояния релаксации и функционального комфорта.

Определение психического состояния в связи со значением эмоциональной и волевой составляющих показало, что обычно и в домашней ситуации дети более оптимистичные, бодрые, активные (63,3% и 70% соответственно). В конфликтной ситуации дети испытывают неравновесные состояния пониженной психической активности: апатия и истощение (60%).

Таблица 4

**СРЕДНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ (ЭС) И ВОЛЕВОЙ (ВС)
СОСТАВЛЯЮЩИХ В РАЗНЫХ СИТУАЦИЯХ**

Степень ПС	Обычно		Дома		В конфликтной ситуации		В школе	
	ЭС	ВС	ЭС	ВС	ЭС	ВС	ЭС	ВС
	Ср. зн.	Ср. зн.	Ср. зн.	Ср. зн.	Ср. зн.	Ср. зн.	Ср. зн.	Ср. зн.
ППС	13,4	9,9	12,7	10,7	-	-	11,3	11,7
НПС нс	12,4	6,6	10,5	8,3	8,8	9,2	8,3	10,2
НПС сс	10	7	15	3	6,1	8,1	7	8,1
НПС вс	8,5	5	-	-	5,5	6,4	4,2	7,8

Из таблицы 4 видно, что у детей в первых двух ситуациях преобладает эмоциональная составляющая. В последних ситуациях (в конфликте и в школе) преобладает волевая составляющая психических состояний.

По итогам диагностического обследования нами будет разработана и апробирована система мероприятий по коррекции негативных психических состояний детей арттерапевтическими средствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).
2. Велieва С.В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста. – Чебоксары, 2015. – 186 с.
3. Велieва С.В. Особенности взаимосвязей психических состояний у детей дошкольного возраста // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 1. – С. 76-79.
4. Велieва С.В. Психические состояния детей дошкольного возраста: дис. ... канд. псих. наук. – Казань, 2001. – 231 с.
5. Прохоров А.О. Психология состояний. – М.: Когито-Центр, 2011. – 624 с.
6. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветных выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.

MENTAL CONDITIONS OF YOUNGER SCHOOLS

SEMENOVA Elena Sergeevna

I.Y. Yakovleva's Chuvash State Pedagogical University
Cheboksary, Russia

The article describes the features of the mental states of junior schoolchildren in various life situations.

Key words: mental states, primary school age, younger students.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ

ЧУКМАЕВА Гузель Решатовна

магистрант

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Россия

В статье представлены результаты изучения протекания социально-психологической адаптации школьников к обучению в среднем звене. Показано, что переход ребенка из начальной школы в среднюю всегда сопряжен с рядом трудностей. Адаптационный процесс может сопровождаться снижением успеваемости, мотивации к обучению, признаками повышенной тревожности, искажением самовосприятия, сложностями межличностного общения. Полученные данные свидетельствуют о необходимости своевременного определения особенностей характера протекания социально-психологической адаптации пятиклассников, что позволит спрофилировать и устранить перечисленные трудности.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, компоненты социально-психологической адаптации, адаптированность.

Успешная адаптация школьников при переходе из младшего звена в среднее является основой их полноценного психического развития, социализации и сохранения психического здоровья. Значимость этой проблемы подчеркивается и в письме Министерства образования Российской Федерации от 21.05.2004 № 14-51-140/13 «Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную» [1].

В психологической науке и практике проблему социально-психологической адаптации учащихся к школе чаще всего связывают с началом обучения ребенка в первом классе, реже – с переходом в среднее звено и еще реже – с переходом в старшие классы. Тогда как на самом деле различные аспекты социально-психологической адаптации школьников к основной среде их развития – школе – в большой степени определяют не только успешность обучения, но и являются основой для перехода от детства к юности и успешного решения задач взрослого возраста.

Г.П. Юркевич в своих работах выделял определенные факторы, влияющие на протекание процесса социально-психологической адаптации школьников:

- объективные (продуктивность деятельности, реальное положение в коллективе, успеваемость, социальный авторитет);
- субъективные (удовлетворенность личности, отношение к различным аспектам и условиям деятельности и общения) [2].

Если все представленные авторами факто-

ры социально-психологической адаптации находятся на оптимальном уровне, то учащиеся достигают состояния адаптированности.

Изучение трудов М.В. Яковлевой позволяет нам обозначить следующие критерии адаптированности личности:

- положительная динамика увеличения обучаемости;
- адекватность самооценки;
- снижение уровня беспокойства;
- качественные преобразования в мотивационной структуре деятельности [3].

На основе имеющихся в науке теоретических представлений (А.В. Аверин, Н.В. Литвиненко, М.И. Матюшичева, Т.О. Паршина, А.М. Первитская, И.Н. Сахарова, О.Н. Четверик) мы определили структуру социально-психологической адаптации школьников к обучению в основной школе, включающую следующие компоненты: мотивационный (мотивация к обучению), личностный (уровень самооценки, модальность эмоционального состояния (уровень тревожности), социальный (осознание своего места в системе социальных отношений).

Следует отметить, что на сегодняшний день в психолого-педагогической практике изучаются лишь отдельные элементы социально-психологической адаптации. Мы полагаем, что для изучения социально-психологической адаптации школьника должен быть привлечен более широкий круг диагностических методик в соответствии с выделенной нами структурой. Анализ методов различных направлений исследований поз-

волил определить обобщенный инструментальный изучения этого явления, а именно: анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова), Тест школьной тревожности (Филлипс), исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан и диагностика межличностных отношений (Социометрия Дж. Морено).

Исследование проводилось в одной из школ г. Чебоксары, в нем участвовало 79 школьников в возрасте 10-11 лет.

Обратимся к результатам исследования. Полученные данные по методике «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова) позволяют нам сделать вывод о том, что у большинства обучающихся в среднем звене низкий уровень школьной мотивации (35%). При этом у 28% учеников наблюдается очень низкая мотивация и лишь 25% испытуемых имеют средний уровень. Самую малочисленную группу составили дети с очень высокой школьной мотивацией (2%). Низкий и очень низкий уровень мотивации можно обозначить как наиболее неблагоприятные для учащихся пятых классов. Школьники с низким уровнем мотивации посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. Очень низкий уровень школьной мотивации характеризуется резко негативным отношением к школе. Эти школьники испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем.

Как свидетельствуют данные полученные по методике «Тест школьной тревожности» (Филлипс), наибольшую группу среди испытуемых составляют ученики с высоким уровнем тревожности (35%). 26 учеников (что составляет 33%) показали повышенный уровень тревожности, учащиеся с умеренным уровнем тревожности (32%) представляют наименьшую группу.

По результатам изучения уровня тревожности можно судить о том, что умеренный уровень тревожности (32%) говорит о допустимом уровне переживания эмоционального дискомфорта. Повышенная тревожность (33%) у учащихся, вероятнее всего, связана с адаптационными затруднениями, неуверен-

ностью в себе. Высокая тревожность (35%) свидетельствует об общем негативном эмоциональном фоне отношения к школе, снижающем успешность обучения ребенка.

Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан позволило получить следующие данные: у 16 (21%) испытуемых преобладает высокий уровень самооценки, средний уровень зафиксирован у 20 (25%) учащихся, 21 (26%) испытуемый продемонстрировал очень высокий уровень, для остальных 22 (28%) учеников характерен низкий уровень самооценки.

Средний уровень (25%) самооценки свидетельствует о реалистичной (адекватной) самооценке. Испытуемые, относящиеся к этой категории, адекватно оценивают свои возможности. Очень высокий уровень самооценки учащихся (26%) указывает на определенные отклонения в формировании личности. Такая завышенная самооценка может свидетельствовать о личностной незрелости, неумении правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Ученикам часто характерна нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Низкая самооценка (28%) свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Школьники с заниженной самооценкой составляют, с точки зрения личностного развития, «группу риска» и требуют пристального внимания со стороны школьного психолога.

Анализ данных по методике «Диагностика межличностных отношений» (Социометрия Дж. Морено), показал следующее: в категорию «звезды» попали всего 10,1% учащихся, группу «предпочитаемых» составили 38% детей, несколько более представленной является категория «принятые» – 45,6% учащихся, число «изолированных» невелико – 6,3%.

В то же время уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группах трудно определить как благополучный, скорее он является низким, что означает эмоциональное неблагополучие большинства детей в системе взаимоотношений со сверстниками в группе. Преобладающее большинство в классе составляют «принятые» дети (45,6%) – это члены группы, получившие очень мало положительных выборов со стороны других членов группы, поэтому их нельзя отнести к категории популярных членов группы. «Предпочитаемая» категория

детей (38%), получившая довольно значительное количество положительных выборов, характеризуется популярностью в классе. Наиболее эмоционально привлекательными для других членов группы – «Звезды» (10,1%), получившие наибольшее количество выборов, однако эта категория по численному составу очень невелика. Эти учащиеся, по признанию сверстников, внешне привлекательны, хорошо преуспевают в учебе. Группу «изолированных» (6,3%) составили ученики, которые не получили выбор от одноклассников. Изолированные дети остаются незамеченными своими сверстниками, их интровертированность приводит к тому, что они предпочитают узкий круг общения, в поведении преобладает стеснительность, застенчивость.

Резюмируя представленные выше данные, можно сделать вывод, что выделенные нами компоненты социально-психологической адаптации школьников обучению в основной школе являются важными ее показателями и оказывают непосредственное влияние на процесс ее протекания:

а) учащиеся с недостаточным уровнем школьной мотивации испытывают значи-

тельные трудности в успеваемости, что снижает возможность адаптации;

б) высокий уровень школьной тревожности осложняет процесс адаптации учащихся, нарушая баланс эмоционального состояния учащихся, связанного с различными его включениями в жизнь школы;

в) нарушенные социальные контакты учеников, низкий коэффициент удовлетворенности своим положением в группе у большинства испытуемых, низкий уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе также тормозит процесс адаптации;

г) неадекватная самооценка препятствует полноценному использованию своего внутреннего потенциала: чем выше обоснованность самооценки, тем лучше формируется индивидуальное сознание, понимание собственных переживаний, их причин и результатов поведения, следовательно, протекание адаптации будет наиболее благоприятно.

Наше исследование позволило выявить школьников, нуждающихся во внимании и помощи школьного психолога. С учащимися, показавшими неблагоприятные результаты, намечен для проведения комплекс мероприятий коррекционного характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 21.05.2004 № 14-51-140/13 «Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную».
2. Юркевич Г.П. Методы исследования социально-психологической адаптации личности // Система ценностей современного общества. Новосибирск. – 2009. – № 5–2. – С. 138-141.
3. Яковлева М.В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.00. Бурятский гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2000. – 25 с.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PUPILS TO LEARNING IN THE SECONDARY LEVEL OF SCHOOL

CHUKMAEVA Guzel Reshatovna

undergraduate

I.Y. Yakovleva's Chuvash State Pedagogical University
Cheboksary, Russia

The article presents the results of studying the course of socio-psychological adaptation of schoolchildren to learning in the middle level. It is shown that the transition of a child from primary school to secondary school is always associated with a number of difficulties. The adaptation process can be accompanied by a decrease in academic performance, motivation to learn, signs of increased anxiety, distortion of self-perception, and difficulties in interpersonal communication. The data obtained indicate the need to timely determine the characteristics of the nature of the course of the socio-psychological adaptation of fifth-graders, which will prevent and eliminate the listed difficulties.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, components of social-psychological adaptation, adaptability.