

ИНТЕРНАУКА
internauka.org

СБОРНИК СТАТЕЙ ПО МАТЕРИАЛАМ
XI МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



№ 5(11)

ISSN 2541-9862

Москва, 2018

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И
ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

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

№ 5 (11)
Май 2018 г.

Издается с июля 2017 года

Москва
2018

ИНТЕРНАУКА
internauka.org

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
IN THE MODERN WORLD:
THEORETICAL AND PRACTICAL
RESEARCH**

Proceedings of XI international scientific-practical conference

№ 5 (11)
May 2018

Published since July 2017

Moscow
2018

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

Ответственный редактор: Бутакова Е.Ю.

П24 Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. сб. ст. по материалам XI междунар. науч.-практ. конф. – № 5 (11). – М., Изд. «Интернаука», 2018. – 136 с.

Оглавление

Доклады конференции на русском языке 8

Педагогика 8

Секция 1. Коррекционная педагогика 8

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ 8

ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Андреева Екатерина Александровна

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ 12

Иванова Наталья Викторовна

Жамойдо Юлия Дмитриевна

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ 16

МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Мирошник Мария Владимировна

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ 20

ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ И ПИСЬМОМ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ

НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Прохорова Екатерина Викторовна

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ 25

НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ

ШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Рыбакова Мария Александровна

Секция 2. Общая педагогика, история педагогики и образования 29

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ 29

В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ СТУДЕНТОВ

Абильдина Гульмира Шахизадиновна

РОЛЬ ЯЗЫКА В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ 34

НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РЕСПУБЛИКЕ ГАНА

Акото Агнес Ама

Гузалия Жевдятовна Фахрутдинова

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ОТЦОВ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ 38

Кораблева Мария Васильевна

Печенкина Ирина Александровна

ПРИЗНАНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ВЫБРАННОГО ПУТИ УЗБЕКИСТАНА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ Маткурбонов Омонбек Одилбекович Абдушарипов Ихтиёр Бахтиёрович	42
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ Фоменко Дарья Вадимовна	47
Секция 3. Теория и методика обучения и воспитания	51
РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ И КУЛЬТУРА РЕЧИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ Арсланова Светлана Дмитриевна	51
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНТОВ Баранова Анна Валерьевна Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна	55
О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Бокая Ирина Геннадиевна	62
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Дергачева Кристина Петровна Скакова Асия Кудайбергеновна	66
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ Тетерядченко Ирина Николаевна Зернова Татьяна Юрьевна Калмыкова Анна Юрьевна	70
Секция 4. Теория и методика профессионального образования	75
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА Михайлова Ольга Сергеевна	75

Секция 5. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры **83**

ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
Кулешова Ольга Викторовна 83

ПАРАОЛИМПИЙСКИЙ СПОРТ: ОТ ИСТОРИИ К СОВРЕМЕННОСТИ
Мурко Наталья Анатольевна 88
Попова Мария Витальевна

Психология **93**

Секция 6. Общая психология, психология личности, история психологии **93**

ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РОСТА И ОСНОВА ГУМАННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
Кукунина Татьяна Вячеславовна 93
Сафронова Елена Васильевна

ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНЫХ ПОДХОДАХ А.А. ПОТЕБНИ И Г.Г. ШПЕТА
Миляева Алла Константиновна 98
Иванова Марина Евгеньевна
Ковалев Денис Валерьевич

Секция 7. Педагогическая психология **103**

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Ведерникова Анна Олеговна 103

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ
Колесникова Вера Васильевна 107
Попова Татьяна Георгиевна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ТРИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Наумова Наталья Александровна Жуйкова Тамара Павловна Наумова Анна Андреевна	114
УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ У ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ Русских Елена Александровна Лобаскова Марина Михайловна	118
Қазақ тіліндегі конференция баяндамалары	124
Бөлім 1. Жалпы педагогика, педагогика және білім тарихы	124
БҮКІЛ АДАМЗАТҚА ОРТАҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПОЭМА Тілеген Әлмұханұлы Ахметов	124
Конференцияның кыргыз тилинде окулган докладдары	129
Бөлүм 1. Жалпы педагогика, педагогиканын жана билим берүүнүн тарыхы	129
«МАНАС» ЭПОСУНДА ЖАНА Ч.АЙТМАТОВДУН ЧЫГАРМАЛАРЫНДА ЧАГЫЛДЫРЫЛГАН АСЫЛ– НАРКТАР, ЭТНОПЕДАГОГИКАЛЫК БААЛУУЛУКТАР Кадыралиева Кенжеке	129

ДОКЛАДЫ КОНФЕРЕНЦИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

ПЕДАГОГИКА

СЕКЦИЯ 1.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Андреева Екатерина Александровна

студент

*Смоленского государственного университета,
РФ, г. Смоленск*

Одним из основных элементов становления и развития речи ребёнка являются фонематические процессы, а именно:

1. Фонематический слух – тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова.

2. Фонематическое восприятие – специальные умственные действия при дифференцировании фонем и установлению звуковой структуры слова.

1) звуковой анализ – операции мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов;

2) синтез – сочетание звуковых элементов в единое целое.

Синзитивный период развития данных процессов приходится на дошкольный возраст. Если в данное время не уделить должного внимания развитию этих функций, то ребёнку будет сложно овладеть четким произношением звуков, построением правильной слоговой структуры слов, грамматическим строем языка. А также в дальнейшем ребёнок может столкнуться с проблемами успеваемости в школе, особенно по таким предметам, как: русский язык, чтение.

Таким образом, проблема развития фонематических процессов, весьма актуальна, так как её решение является одним из условий успешной подготовки детей к школе.

Наряду с традиционными методами и технологиями, в работе с детьми дошкольного возраста по развитию фонематических процессов мы используем такие современные технологии, как: здоровьесберегающие, компьютерные и игровые. Включаем их в индивидуальные занятия, а именно – в раздел по формированию фонематических процессов.

Игра – ведущий в дошкольном возрасте вид деятельности. С помощью игровых средств создается игровая ситуация, актуализируются знания детей, объясняются правила, формируется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности, создаются условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, развития интересов, формируется положительное отношение к обучению. Применение игровых технологий в работе логопеда позволяет повышать успешность обучения детей с речевыми нарушениями.

Работая с детьми, мы должны разговаривать с ними на одном языке. Важно использовать весь спектр игр: играть в игрушки – чтобы дети держали их в руках, предметные игры, игры настольные – когда играют с бумагой, перекардывают карточки, ролевые игры, интерактивные игры, которые можно использовать в конце занятия как бонус, или же в середине занятия как физкультминутка.

Виды ИКТ, используемые в работе учителя-логопеда условно можно разделить на 3 блока.

1. Компьютерные игры
2. Компьютерные игры с использованием интернета
3. Мультимедийные презентации.

На сегодняшний день в образовательных учреждениях остро стоит проблема сохранения здоровья учащихся. И хотя коррекционно-развивающая функция по-прежнему остается ведущим аспектом в деятельности логопедов, важным фактором в оценке степени и качества коррекционно-развивающей работы становится состояние здоровья ребенка.

Использование эффективных мер по укреплению здоровья детей имеет исключительное значение для современной коррекционно-развивающей работы. Установление гармоничной связи между коррекцией и здоровьем обеспечивает качественный сдвиг в сторону повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса. Поэтому для создания условий комфортного ощущения ребенка на занятии, для его полноценного развития, для сохранения и укрепления его здоровья, внедряются здоровьесберегающие технологии, которые помогают решить эти важнейшие задачи.

Здоровьесберегающие технологии - это системно организованная совокупность программ, приемов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерба здоровью его участников.

Используем следующие средства, методы и приемы здоровьесберегающих технологий:

- средства двигательной направленности (элементы движений (ходьба, бег, прыжки), физкультминутки;
- методы: игра, метод индивидуальных заданий;
- приёмы: компенсаторно-нейтрализующие (физкультминутки, различные виды гимнастики (пальчиковой, зрительной, самомассаж).

А так же используем следующие здоровьесберегающие технологии:

1. Биоэнергопластика – совмещение движений руки и артикуляционного аппарата. Эти упражнения благотворно влияют на активацию интеллектуальной деятельности детей, развивают координацию движений и мелкую моторику.

2. Кинезеологические упражнения – сочетания речи с движениями рук. Эти упражнения развивают межполушарные связи, улучшают память и концентрацию внимания. Они направлены на развитие точности движений пальцев и способность к переключению с одного движения на другое.

3. Физминутки. Основные задачи:

- снять усталость и напряжение;
- внести эмоциональный заряд;
- совершенствовать общую моторику;
- выработать четкие координированные действия во взаимосвязи с речью.

4. самомассаж пальцев рук с помощью тренажера «Су – Джок». Стимулирует речевые зоны коры головного мозга.

5. Зрительная гимнастика. Главная ее цель – профилактика расстройств, при нагрузке на глаза. Глазодвигательные упражнения позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. А однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие.

6. Психогимнастические упражнения снимают напряжение, позволяют участникам раскрепоститься, дают возможность переключиться с одной темы на другую, не уставать, поддерживать хорошее рабочее состояние в течение всего занятия.

7. Сказкотерапия, куклотерапия создают благоприятный психологический фон на занятии.

8. Песочная терапия. Игра с природным материалом успокаивает детей, расслабляет.

9. Пальчиковый театр. Развитие воображения, мелкой моторики, речи.

10. Мимические упражнения, улыбокотерапия. Эти упражнения способствуют созданию благоприятного психологического климата на занятиях, устранению отрицательных эмоций и снятия невротических состояний.

Преимущества использования здоровьесберегающих технологий: прослеживается повышение качества знаний и умений детей, быстрее развивается фонематическое восприятие, так как многие упражнения активизируют незрелые клетки коры головного мозга. Так же у детей начинают формироваться необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни.

Сохранение и укрепление здоровья учащихся является основополагающим направлением в работе учителя–логопеда, особенно с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Логопедические занятия должны быть основаны на использовании здоровьесберегающих технологий.

Список литературы:

1. Бредихина Т.А. Информационно – коммуникативные технологии в развитии фонематических процессов дошкольников. Проект. / Т.А. Бредихина – nsportal.ru 2016.
2. Мелешко Н.А. Инновационные технологии в развитии фонематического восприятия у детей 4-5 лет / Н.А. Мелешко – Логобург 2015.
3. Пустохина Е.Ф. Использование игровых здоровьесберегающих технологий в работе по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста в условиях логопункта / Е.Ф. Пустохина – Интерактивное образование (71), 2017.
4. Филичева Т.Б. Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова и др. – М.: Эксмо, 2017. – 320 с.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ

Иванова Наталья Викторовна

*канд. пед. наук СмолГУ,
РФ, г. Смоленск*

Жамойдо Юлия Дмитриевна

*магистрант СмолГУ,
РФ, г. Смоленск*

Речь — это присущая человеку форма деятельности, которая необходима для общения между людьми путем использования языка. У каждого человека она появляется и формируется на основе языка, который принадлежит отдельной национальности. Язык нужен для обогащения речевого опыта поколений. Кроме того, он обеспечивает возможность использовать в речи человека этот опыт как продукт общественно-исторического развития народа и человечества [7].

Речь включает в себя способность произносить членораздельные звуки, из которых будут складываться слова и фразы (экспрессивная речь), и одновременно способность осмысливать их, связывая слышимые слова с определенными понятиями (импрессивная речь) [8].

Чтобы понять, что такое импрессивная речь нами была рассмотрена различная литература по психологии, медицине, логопедии. Все авторы сходятся на одном определении, а именно: импрессивная речь (от лат. «*impressio*» — впечатление) - это термин, который обозначает одну из сторон речевой деятельности - это восприятие и понимание речи [5].

В коре головного мозга есть зона сенсорной речи, которая отвечает за восприятие и понимание речи. Данную зону открыл Карл Вернике в 1874 г. Ее назвали в честь ученого. Нейроны этого центра участвуют в обеспечении понимания своей и чужой речи. Поражение этой зоны приводит к тому, что человек слышит слова, но не понимает их смысла. Это происходит т. к. в зоне Вернике хранятся все слова, которые человек усвоил, а именно их звуковые образы. При поражении этой зоны, звуковые образы слов распадаются, и человек перестает понимать слова. Таким образом, при нормальном слухе он остается глухим к словам [6].

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что необходимо дифференцировать нарушения импрессивной речи от глухоты.

Кроме того, импрессивная речь может выражаться как устная в слуховом восприятии устной речи, и как письменная - в зрительном восприятии текста, т. е. чтении [7].

Необходимо отметить, что при отклонениях в деятельности анализаторов нервной системы человека импрессивная форма речи будет меняться. Например, устная импрессивная речь у людей с пониженным слухом может опираться на визуальное восприятие. Таким образом произносимые собеседником слова будут восприниматься по артикуляционным движениям губ. В свою очередь письменная импрессивная речь слабослышащих организована на тактильном восприятии особых выпуклых знаков подушечками пальцев [6].

Психологическая структура импрессивной речи состоит из трех этапов:

I этап - этап первичного восприятия речевого сообщения (слухового или зрительного) [1]. Необходимо отметить, что А.Р. Лурия в работе «Письмо и речь» говорил, что слушающий должен воспринять и понять лексические единицы речи (отдельные слова). В случае если эти слова, их звуковой состав и значение не будут восприняты и понятны, данный процесс лишается своего отправного материала [4].

II этап - этап, на котором происходит декодирование сообщения, т. е. выделения информативных моментов [1]. Как отмечал А.Р. Лурия, на данном этапе слушающий должен понять структуру целого предложения, т. е. систему, которая составлена из отдельных слов, и которая позволит сформулировать определенную мысль.

Опираясь на основные положения лингвистики, можно сказать, что человек сначала выявляет поверхностно-синтаксическую структуру предложения и переходит от нее через глубинно-синтаксическую структуру к общему смыслу, или к общей семантической записи, предложения [4].

III этап - этап, на котором сообщение соотносится с конкретными семантическими категориями прошлого или же частного понимания устного либо письменного сообщения. На данном этапе формируется во внутренней речи общая смысловая схема сообщения. Эта схема соотносится со смысловыми семантическими структурами и включается в определенный смысловой контекст т. е. собственно понимание [1].

А.Р. Лурия отмечал, что смысл целого предложения не будет равен сумме значений отдельных слов, в свою очередь и смысл целого высказывания не исчерпывается значением отдельных предложений. Поэтому для понимания целого сообщения человек, который воспринимает информацию, должен соотнести предложения друг с другом. Кроме того, ему нужно выбрать те из них, которые будут иметь ведущее значение, и сформулировать общую мысль высказывания. Бывают случаи, когда еще нужно расшифровать тот мотив высказывания, который составляет его подтекст [4].

Ученый также обращал внимание на то, что первые два этапа в большей мере протекают в рамках языковых правил, а именно: правил фонетики и лексики, с одной стороны, и правил морфологии и синтаксиса, с другой. На третьем этапе мы выходим за пределы лингвистических проблем и переходим в проблемы психологии речевого мышления или познавательной деятельности в целом [4].

Нами было отмечено, что в научных трудах И.А. Зимней был рассмотрен очень подробно и информативно механизм смыслового восприятия речи.

Автор указывает, что человек, воспринимающий информацию, т. е. слушающий, на основе узнавания каждого слова речевого высказывания делает умозаключение о смысловом звене. Далее он ищет связи между смысловыми звеньями и переходит к фазе «смыслоформулирования». Эта фаза заключается в обобщении результата всей этой перцептивно-мыслительной работы и переводе его на одну целую, нерасчлененную единицу понимания, т. е. общий смысл воспринятого сообщения [3].

В работе И.А. Зимней «Лингвopsихология речевой деятельности» говорится, что восприятие и понимание речи образуют единый процесс. Это значит, что человек воспринимает речь на основе ее понимания и понимает на основе ее восприятия [3].

В.А. Артемов отмечает, что восприятие и понимание речи проходят три взаимосвязанные ступени:

- 1) первичный синтез полученных впечатлений;
- 2) аналитическое рассмотрение полученных впечатлений;
- 3) завершающий вторичный синтез полученных впечатлений в законченный образ [3].

На первой ступени человек, который воспринимает речь синтезирует возникающие у него различные ощущения: слуховые, зрительные и двигательные, исходя из своего отношения к тому, что воспринимается. На второй ступени происходит процесс сличения воспринимаемого сигнала с тем «предваряющим образом», который создается в памяти. Далее происходит процесс установления соответствия и несоответствия «предваряющего образа» с воспринимаемым сигналом. Очень важным для этой ступени является запас лексических, грамматических и фонетических знаний человека. Вторичный завершающий синтез возникает в результате соотнесения воспринимаемого сообщения с широким контекстом всего текста или с ситуацией, о которой идет речь [3].

Л.С. Цветкова выделила три уровня структурной организации процесса восприятия речи:

- 1) сенсо-моторный уровень;

- 2) лингвистический уровень;
- 3) психологический уровень [2].

Сенсо-моторный уровень отвечает за восприятие (прием) речи.

Данный уровень включает в себя:

- восприятие и анализ акустико-артикуляторных признаков звуков;
- дифференциацию звуков по основным признакам;
- установление фонемного состава воспринимаемого звукового

потока;

- выделение и анализ интравербальных (междусловных) пауз;
- восприятие и первичный анализ ритмико-слоговой и мелодической организации речи [2].

Лингвистический уровень отвечает за всесторонний языковой анализ речевого высказывания и «семантический» анализ составляющих его компонентов с выходом на установление «фактического» значения речевого высказывания. Данный уровень включает в себя три звена:

- 1) звено фонемного анализа выделенных из звукового потока слов;
- 2) звено оперативной слухоречевой памяти;
- 3) звено, которое отвечает за перешифровку логико-грамматической организации речи, т. е. грамматики, в значение [2].

Психологический уровень отвечает за понимание воспринятого речевого сообщения, на основе более глубокого анализа его содержания.

Данный уровень включает в себя:

- восприятие и анализ интонационного и стилистического построения высказывания;
- сопоставление этого высказывания (в процессе живого речевого общения) с жестами и мимическими реакциями говорящего;
- анализ смыслового значения высказывания в «контексте» предшествующей речи [2].

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «импрессивная речь» является сложным и многогранным, что порождает разные подходы к рассмотрению ее психологической и лингвистической структуры.

Список литературы:

1. Абрамович О.Д., Артапухина О.Ю., Астафьева О.П. Домашний логопед. Полный справочник. М.: Эксмо, 2007. — 496 с.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.
4. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002. — 352 с.

5. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: АСТ, СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. — 868 с.
6. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.
7. <http://www.medical-enc.ru>.
8. <http://www.razlib.ru>.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

*Мирошник Мария Владимировна
магистрант, ФГБОУ высшего образования
«Смоленский государственный университет»,
психолого-педагогический факультет
кафедра специальной педагогики и психологии,
РФ, г. Смоленск*

Ведущими учеными (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Г.Е. Чиркина, А.В. Ястребова и др.) было доказано, существование прямой зависимости уровня речевого развития ребенка с его потенциальными возможностями овладения вербальной памятью. Практическое ознакомление со звуковой стороной слова – является основной и ключевой предпосылкой для овладения чтением и письмом, а процесс звукового анализа и синтеза базируется на устойчивом фонематическом восприятии, что формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребенок начинает реагировать на любые звуки со 2-4 недели от момента рождения, в 7-11 месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на предметное значение, что обозначается как период дофонемного развития речи.

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

Под термином ОНР (общее недоразвитие речи), понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллекта нарушено формирование всех компонентов речевой системы (звуковой стороны

речи, фонематических процессов лексики, грамматического строя речи). Причинами возникновения общего недоразвития речи, а так же других речевых нарушений, являются такие факторы как: инфекции, токсикозы, интоксикации матери во время беременности, асфиксия, родовые травмы, резус-конфликт матери и ребенка, органические поражения головного мозга, заболевания ЦНС, черепно-мозговые травмы в первые годы жизни ребенка, генетические нарушения, дефекты воспитания и обучения и неблагоприятные социальные факторы. В большинстве случаев ОНР возникает при комплексном воздействии неблагоприятных факторов.

Впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи. У всех детей с ОНР всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя, оно может проявляться в разной степени, поэтому выделяют три уровня речевого развития.

Более подробно о причинах возникновения у детей нарушений письменной речи описано А.Н. Корневым, в этиологии расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений:

1. Конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей нарушений письменной речи, психические заболевания у родственников.

2. Энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пренатального, перинатального и постнатального развития, а так же поражения на ранних этапах онтогенеза вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем. Неравномерность развития мозговых структур отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики.

3. Неблагоприятные социальные и средовые факторы. К ним автор относит: несоответствие фактической зрелости с началом обучения грамоте. Не соотношенные с возможностями ребенка объем и уровень требований в отношении грамотности; несоответствие методов и темпов обучения индивидуальным особенностям ребенка

Таким образом, трудности в овладении письмом, возникают в основном как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем, возникающих на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Различают: мгновенную, или иконическую, кратковременную память, оперативную, долговременную, генетическую память, зрительную память, слуховую память, двигательную память, эмоциональную память, осязательную, обонятельную, вкусовую, произвольную и произвольную.

Память начинается с запоминания. Запоминание — это процесс памяти, обеспечивающий охранение в памяти материала как важнейшее условие его последующего воспроизведения. Если запоминание имеет характер специальной организованной работы, связанной с применением определенных приемов для наилучшего усвоения знаний, она называется заучиванием.

Воспроизведение – существенный компонент памяти. Воспроизведение может протекать на трех уровнях: узнавание, самовоспроизведение (произвольное и произвольное), припоминание (в условиях частичного забывания, требующего волевого усилия).

Узнавание – проявление чувства знакомости при повторном восприятии чего-либо. Этот процесс более «слепой», он характеризуется тем, что образы, закрепленные в памяти, возникают без опоры на вторичное восприятие тех или иных объектов.

Сохранение и забывание – это две стороны единого процесса долговременно удерживаемого воспринятой информации. Сохранение – это удержание в памяти, а забывание – это исчезновение, выпадение из памяти заученного. Благодаря забыванию, человек расчищает место для новых впечатлений и, освобождая память от груды деталей, дает ей новую возможность служить нашему мышлению.

Индивидуальные особенности памяти не являются чем-то врожденным, твердо устанавливаемым. Они складываются в жизненной практике и в процессе обучения. Индивидуальные особенности выражаются в различной скорости, точности и прочности запоминания. Они в определенной мере связаны с различиями силы возбуждения и торможения нервных процессов, степени их уравновешенности и подвижности. Сами эти особенности высшей нервной деятельности изменяются под влиянием условий жизни и деятельности людей.

Отставание в развитии памяти отрицательно влияет на общее психическое развитие ребенка, затрудняет его общение с окружающими. Нарушения памяти отмечаются практически при всех видах отклонений в развитии детей: при умственной отсталости, при задержках психического развития, при детском церебральном параличе, при нарушениях слуха, зрения.

Дети с ОНР отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Характерны для них и неустойчивость внимания, и снижение памяти, в том числе и вербальной памяти, отстают они и в развитии словесно-логического мышления, эти особенности развития ведут к неспособности вовремя включиться в учебную или игровую деятельность, а так же переключиться с одного объекта на другой. Такие дети отличаются быстрой утомляемостью, часто отвлекаются, быстро истощаются, что приводит к появлению ряда ошибок различного характера. Большинство детей с ОНР имеют нарушения моторики артикуляции что проявляется в изменении мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднениях в тонких артикуляционных дифференцировках, ограничение возможности произвольных движений.

Таким образом, рассмотренные выше отклонения в развитии детей, с речевыми нарушениями, влияют на их развитие, в том числе познавательной сферы, развития вербальной памяти, а так же на формирование пространственных представлений

В случае возникновения сложностей в вербальном запоминании, следствием этого являются трудности усвоения изучаемого материала, что приводит к неправильному развитию.

Итак, обобщая все перечисленное, мы можем сказать что, развитие вербальной памяти является сложным психическим процессом, включающим в свою структуру как вербальные так и невербальные формы психической деятельности, а это внимание, зрительное, акустическое, слуховое и пространственное восприятие, а так же моторику и многое другое.

Список литературы:

1. Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А.А. Смирновой. – М., 2009.
2. Игнатьева Л. Хотеть недостаточно, надо действовать // газета «Начальная школа», № 8, 1997.
3. Ипполитов Ф.В. Память и ее воспитание. // Память школьника. – М., 2011.
4. Истомина З.М. Развитие памяти. – М., 2008.
5. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М., 2010.

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ И ПИСЬМОМ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Прохорова Екатерина Викторовна

магистрант

*Смоленского государственного университета,
РФ, г. Смоленск*

В момент поступления ребенка в школу изменяется социальная ситуация его развития, это - важный этап в его жизни, следовательно, к началу обучения ребенка необходимо тщательно готовить.

На нормативном уровне вопрос о подготовке ребенка к поступлению в школу и планируемые результаты дошкольного образования закреплены в ФГОС ДО. Целевые ориентиры дошкольного образования воспринимаются как социально-нормативные возрастные характеристики достижений ребенка, в том числе овладение устной речью, овладение умением выражать свои мысли посредством речи, навыки построения речевого высказывания в общении, умение выделять звуки в словах, установление предпосылок грамотности.

Будущий школьник проявляет любознательность, задает разнообразные вопросы, способен к принятию собственных решений, опираясь на знания и умения, навыки. Испытываемые трудности в начале школьного обучения приводят к плохим оценкам, негативному отношению к себе и к учебе, в том числе педагогам, отклонениям в поведении, неприятию в коллективе, утомляемости и неврозам, формированию различных комплексов.

В настоящее время растет число детей которые испытывают трудности в процессе обучения грамоте. Нарушения письма и чтения являются достаточно распространенными среди учеников с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи характеризуется несформированностью всех компонентов речи: звуковой, смысловой сторон речевой деятельности.

Грамота – это степень владения ребенком навыками чтения, письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка, это один из базовых показателей его социально-культурного развития.

Выделяют следующие компоненты готовности к обучению грамоте старших дошкольников:

- координация движений;
- мелкая и общая моторика;

- чувство ритма;
- пространственно-временные представления;
- развитость фонематической системы;
- зрительно-пространственные представления.

Недостаточное развитие таких компонентов вызывает негативное отношение детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте.

Необходимыми условиями для обучения грамоте выделены:

- грамотная и правильная устная речь;
- фонематическая система (способность воспринимать и различать звуки, соотносить их с сохранившимся в сознании звуковыми образами слов, фонематический анализ и фонематический);
- чувство ритма (воспроизведение ритмически организованных элементов). Чувство ритма участвует и в процессе чтения (смена ударных и безударных слогов, гласных и согласных звуков), и в процессе письма, формировании почерка;
- формирование пространственных представлений (форма, величина, местоположение, перемещение объектов относительно друг друга и собственного тела, последовательность букв и звуков в слове);
- координация движений, их пластичность, эргономичность, сформированность графо-моторных навыков и др.

Ритмичность движений пальцев руки в ходе письма является одним из предпосылок формирования четкого каллиграфического почерка. Это чувство ритма принимает участие также в процессе чтения, когда последовательно сменяются звуки и слоги. Для эффективного овладения процессами письма и чтения нужен высокий уровень развития фонематической системы. Фонематическая система является системой фонем языка, где каждая единица отличается некоторой совокупностью смысловозначительных признаков. В родном языке этими признаками выступают глухость – звонкость, мягкость – твердость, участие небной занавески, способ образования.

Фонематическая система имеет следующие компоненты:

- фонематическое представление;
- фонематическое восприятие;
- фонематический анализ и синтез.

Несформированность одного из компонентов приводит к проблемам усвоения звуков речи и к трудностям при овладении грамотой.

Успешность обучения чтению во многом определяется не только развитостью собственной речи ребенка, но и хорошей ориентировкой в звуковой стороне речи. Кроме того, существенную роль в овладении чтением играет и развитость фонематического слуха, т. е. способности воспринимать на слух звуки человеческой речи.

В исследованиях детской речи (А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин, Г.М. Лямина и др.) доказано, что фонематический слух развивается очень рано: уже к двум годам дети различают все тонкости родной речи, понимают слова, которые различаются одной фонемой, и адекватно реагируют на них. Однако первичного фонематического слуха, который обеспечивает восприятие чужой речи, недостаточно для овладения чтением и письмом. Необходимо развитие более высокого уровня, на котором ребенок может расчленять поток речи, слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т. е. производить анализ звуковой структуры слова.

Д.Б. Эльконин назвал такое умение фонематическим восприятием. Действия звукового анализа, как показывают исследования, не возникают спонтанно, а формируются в результате обучения грамоте на основе первичного фонематического слуха.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет важное значение для овладения чтением: дети с неразвитым фонематическим слухом испытывают трудности в усвоении букв, медленно читают, допускают ошибки. Причем исследованиями доказано, что фонематический слух и фонематическое восприятие должны быть сформированы до начала обучения грамоте, поскольку одновременное обучение чтению и развитие фонематического слуха оказывают взаимное торможение.

Одним из условий готовности ребенка к усвоению навыка чтения является «востребованность» этого умения: для ребенка чтение должно вызывать интерес, желание овладеть новой для него деятельностью, а не являться только имитацией действий взрослого, т. е. чтения.

А.Н. Корнев объясняет это положение так: ребенок на протяжении всего детства учится расшифровывать разнообразные тексты, осваивая различные языки как способы коммуникации (в широком смысле понятия «язык»), причем, исходя из когнитивной сложности текста, это происходит постепенно.

Письменная речь строится на основе литературного языка и представляет собой образец монологической, контекстной речи, которая детьми достаточно полно осваивается только в старшем школьном возрасте. Однако знакомство с такими текстами происходит тогда, когда родители читают ребенку книги вслух, сопровождая чтения своими комментариями и просмотром иллюстраций. Такая ситуация носит отчетливый коммуникативный характер, создавая мощное эмоциональное подкрепление интереса к книге.

Другим важным фактором готовности к обучению чтению является психологическая оснащенность. Другими словами, для овладения грамотой, т. е. письменной речью, языковые и когнитивные

способности ребенка должны достичь определенного, минимально необходимого уровня зрелости, что и происходит примерно к моменту поступления ребенка в школу. Как показывают исследования, в разных странах состояние готовности к обучению происходит в разном возрасте, что учитывается при разработке методик начального обучения в этих странах.

Как было отмечено в исследованиях Д.Б. Эльконина, русская письменная речь является звуко-буквенной и для овладения грамотой ребенок должен достаточно владеть фонематическим анализом. Владение техникой чтения, т. е. декодированием письменного текста, предполагает в первую очередь владение системой графической символизации, навык которой формируется в рамках символизации более широкого плана: символические игры, изобразительная деятельность и т. д., а необходимой предпосылкой является достаточная зрелость фонематического восприятия и языкового сознания.

Развитие графического символизма происходит в процессе игровой деятельности, предполагающей символизм игрового замещения предметов, и развития предметного изображения в рисунках. Рисование по определенному замыслу, детализация рисунков говорят о становлении элементарных знаковых операций и процессе усвоения языка графических символов.

Кроме языковых и метаязыковых предпосылок обучения выделяют и когнитивные предпосылки. Наиболее значимой является способность совершать операции с рядами стимулов с учетом их последовательности, т. е. развитие сукцессивной функции. При чтении ребенок, чтобы синтезировать ряд прочитанных букв или слогов в целое, должен удерживать их в оперативной памяти в заданной последовательности, поэтому на начальном этапе обучения чтению объем оперативной памяти ограничивает возможность понимания прочтенных слов.

Важным условием готовности к полноценному овладению чтением является достаточный словарный запас, что сказывается на понимании прочитанного текста. Поскольку лексикон литературного текста значительно шире пределов лексикона разговорной речи, большое расхождение между словарем ребенка и словарным составом читаемого текста снижает понимание прочитанного.

Таким образом, развитый фонематический слух, широкая ориентировка детей в языковой действительности, умения звукового анализа и синтеза, а также осознанное отношение к языку и речи являются основными предпосылками обучения чтению.

Исходя из этого, основными направлениями по формированию предпосылок овладения чтением и письмом выступают:

1. Работа над звукопроизношением, при котором необходимо скорректировать все недостатки произношения фонем (замены, искажения, отсутствия звука).

2. Развитие фонематического слуха, в ходе которого происходит узнавание звуков речи и неречевых звуков; различие тембра, высоты, силы голоса на материале звуков, слов и фраз; дифференциация фонем и слогов; различение слов, близких по звучанию.

3. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им, предполагающее обучение детей различным способам словообразования.

4. Развитие умений звукового синтеза и анализа. Это направление работы позволяет формировать способность выделять из предложения слова, из слов слоги, из слогов звуки; дифференцировать любые звуки речи (гласные и согласные); выделять всевозможные звуки из состава слов; уметь объединять слоги в слова, звуки в слоги; научиться определять последовательность количество слогов и звуков в слове.

5. Развитие связной речи. Работа по совершенствованию навыков пересказа текстов и обучению составления описательных рассказов.

6. Развитие грамматических навыков, задачами которого является работа над употреблением и пониманием предлогов, сокращение и распространение предложений.

7. Развитие зрительно-пространственной ориентации и чувства ритма (в окружающей действительности, в схеме собственного тела, на листе бумаги).

8. Развитие координации движений пальцев рук, мелкой моторики, графических умений и навыков. Посредством различных упражнений, игр, пальчиковых гимнастик, массажа развивать тонкие движения пальцев рук.

Эффективность в обучении грамоте можно достичь при полном учете возрастных особенностей и возможностей ребенка, т. е. состояния его готовности к освоению грамотой. Такое состояние включает в себя состояние развития фонематического слуха, графических навыков, координации движений и пространственных представлений, ощущения ритма.

У ребенка с общим недоразвитием речи эти функциональные компоненты нарушены. Поэтому еще до поступления в школу надо уделять достаточно большое внимание формированию предпосылок детей с ОНР к обучению грамоте. Успешное обучение ребенка грамоте может происходить на основе определенного сложившегося уровня готовности, которая включает не только общую психологическую и специальную подготовку, но и предполагает формирование у детей нравственных, умственных и физических качеств. Поэтому для обучения

грамоте нужен достаточно высокий уровень общего развития ребенка, регуляция и адекватность поведения, наличие мотива учения, сформированность речевых навыков.

Список литературы:

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб., 2001.
2. Т.И. Гризик и др., Развитие речи и подготовка к обучению грамоте/М.: Просвещение, 2006. – 94 с.
3. Т.Б. Филичева и др. Основы дошкольной логопедии / Эксмо, 2015. - 320 с.
4. С.Н. Сазонова Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. - Академия, 2003.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Рыбакова Мария Александровна

студент

*Смоленского Государственного Университета,
РФ, г. Смоленск*

Фундамент речевого развития ребенка закладывается в дошкольном периоде, однако некоторые отклонения звукопроизношения у детей требуют продолжительной коррекционной работы и в более поздних возрастных периодах. Для успешного освоения современной образовательной программы детям необходимо преодолеть отклонения в звукопроизношении, в связи с чем, поиск наиболее эффективных способов коррекции является актуальным.

Цель исследования: разработка и апробирование на практике системы коррекционной работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией с использованием инновационных технологий.

Объектом исследования является процесс коррекции нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

Предмет исследования эффективность применения инновационных технологий в процессе коррекции нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

Понятие дизартрия и особенности проявления нарушения

Термин «дизартрия» образован от греческих слов *arthson* – сочленение и *dys* – частица, означающая расстройство. Дизартрия представляет собой нарушение произносительной стороны речи, которое обусловлено органической недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Клиническое, психологическое и логопедическое изучение детей с дизартрией показывает, что эта категория детей очень неоднородна с точки зрения двигательных, психических и речевых нарушений.

Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа речи, ритма и интонации.

Понятие инновационных технологий

Инновационные технологии – это внедрённые, новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты, приёмы, являющиеся конечным результатом интеллектуальной деятельности педагога. Применительно к педагогическому процессу, инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы образования, организацию совместной деятельности педагога и ребёнка. Основным критерием «инновационности» технологии является повышение эффективности образовательного процесса за счёт её применения.

Существуют различные классификации инновационных технологий, применяемых в логопедической коррекции, однако в большинстве случаев происходит выделение отдельных методов из общей группы. Поэтому в рамках данного исследования инновационные технологии разделены на три основные группы, в зависимости от способа воздействия: «Арт-терапия», логопедический массаж, информационные технологии обучения, включая дистанционные технологии.

Нами было проведено исследование, которое выявило, что у детей со стертой дизартрией наблюдаются выраженные нарушения звукопроизношения. Все дети с данным диагнозом занимаются с логопедами, но, не смотря на это, у многих детей речь продолжает оставаться неразборчивой, звуки произносятся неправильно.

Учитывая данные об особенностях возникновения нарушений интерпретирующихся как стертая дизартрия, выдвинуто предположение, что низкая эффективность проводимой коррекционной работы с данной категорией детей, обусловлена тем, что работа по развитию речи не устраняет первичное нарушение нервной системы. Поэтому в работе с данной категорией детей необходимо использовать методы, стимулирующие развитие головного мозга, и особенно тех зон, которые отвечают за речедвигательный аппарат.

Для проведения коррекционной работы, с учетом выявленных особенностей детей экспериментальной группы, были отобраны следующие инновационные технологии:

1) Методы арт-терапии (телесноориентированные техники).

2) Логопедический массаж.

3) Информационные технологии – программно-аппаратный комплекс «Видимая речь III»

Для проверки выдвинутой гипотезы дети со стертой дизартрией были разделены на две подгруппы, в одной подгруппе занятия проводились по традиционной системе (экспериментальная группа I), а в работе с детьми второй подгруппы активно использовались инновационные технологии (экспериментальная группа II).

Коррекционная работа

В работе с детьми экспериментальной группы II использовались следующие телесноориентированные техники: кинезиологические упражнения, позволяющие активизировать межполушарное взаимодействие. В занятия с детьми включались игры и упражнения логоритмики, проводилась пальчиковая гимнастика, как важное средство повышения работоспособности мозга и средство активации речевых зон.

Логопедический массаж как активный метод механического воздействия, направленный на коррекцию различных речевых расстройств проводился в соответствии с заключением медицинского обследования детей с дизартрией. Медицинское заключение содержало указание на наличие неврологической симптоматики, в том числе указание на форму пареза (или паралича), локальные нарушения иннервации мышц. Без данного заключения массаж не проводился, так как проведение массажа не на те группы мышц, может навредить ребенку.

Для автоматизации и дифференциации поставленных звуков и введения их в самостоятельную речь необходимы многочисленные повторы слов, фраз на определенные группы звуков, поэтому в работе с детьми экспериментальной группы II использовался программно-аппаратный комплекс «Видимая речь III». Идея визуального контроля речи и игровой принцип работы позволяет в несколько раз ускорить работу по формированию речевых навыков. Задания каждого модуля включают в себя дидактические игры, в которых с помощью игровых задач, достигаются задачи коррекции и автоматизации звукопроизношения. Важно, что для сохранения мотивации, в каждом модуле имеется четыре варианта анимационной заставки. В большинстве упражнений имеется и анимационный финал, и звуковое сопровождение, поощряющее хорошую работу.

Для работы с детьми экспериментальной группы II, были использованы следующие модули «Включение голоса», «Автоматизация фонемы», «Цепочки фонем», «Дифференциация двух фонем», «Дифференциация четырех фонем».

Итоги исследования

Таким образом, результатом контрольного исследования стало подтверждение гипотезы о том, что инновационные технологии являются более эффективным средством коррекции звукопроизношения у детей, чем традиционные методы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная система коррекционной работы с использованием инновационных технологий может быть использована в практической логопедической деятельности в школах как средство коррекции звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

Важно отметить, что для полного преодоления стертой дизартрии в легких случаях требуется не меньше года, в более тяжелых случаях необходимо 2-3 года. Для того чтобы уровень детей со стертой дизартрией приблизился к уровню звукопроизношения детей без патологий развития речи, необходимо продолжать начатую работу. Очень важно в данном случае продолжать использовать инновационные технологии, так как они подтвердили свою эффективность.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. - М., 2008. – 560 с.
2. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Дизартрия. – М., 2005. – 269 с.
3. Власова Г.К. Дифференцированный подход к устранению речевых нарушений // Научная конференция Томского государственного университета. - Томск, 2016. – С. 116-123.
4. Волоскова Н.Н. Дизартрия: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 247 с.
5. Зуев Л.И., Костылева Н.Ю., Солошенко О.П. Логопедия для дошкольников. - М., 2011.
6. Дьякова Е. Логопедический массаж при разных видах дизартрии. Учебное пособие. – М., 2016. – 152 с.

СЕКЦИЯ 2.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ СТУДЕНТОВ

Абильдина Гульмира Шахизадиновна

канд. хим. наук, ст. преподаватель

*Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина,
Республика Казахстан, г. Астана*

В современных условиях становления независимой Республики Казахстан осуществляет реформирование, национально-государственное, социально-экономическое и духовно-нравственное обновление общества. Одной из задач является развитие образования и культуры. В стратегической государственной программе Республики Казахстан поставлены вопросы индустриально-инновационного развития страны, интеграции образования и науки в европейскую зону высшего образования, интеграции, создания условий для коммерциализации продуктов интеллектуальной собственности, а также обеспечение привлекательности казахстанской системы образования и системой карьерного роста.

В отличии от гуманитарных дисциплин, особенности изучения химических дисциплин в том, что ее невозможно изучать на иностранном языке при помощи body language, как часто практикуют иностранные преподаватели, поэтому важно, чтобы преподаватель обладал всеми языками полиязычной аудитории. Хотя многие термины носят международный характер и идентичны в переводе на русский или казахский языки, они сильно отличаются по произношению, поэтому в глоссариях, который является обязательным в активно-раздаточных материалах обязательно должна включаться графа транскрипции переводов основных терминологий.

Методы исследования. В ходе исследования использовался комплекс теоретических и эмпирических методов: наблюдение, тесты, анализ учебных планов, программ, опытно-экспериментальная работа, педагогический эксперимент.

В целях реализации госпрограммы по развитию образования РК на 2011-2020 годы высшего и послевузовского образования для осуществления одной из стратегических задач образования Казахстана является, овладение профессиональными знаниями на государственном и иностранном языках. В Казахстане уделяется очень большое внимание изучению иностранных языков во всех уровнях образования и уже имеется тенденция полиязычного образования. При осуществлении культурного проекта «Триединство языков» в передовых вузах республики внедряется обучение на трех языках: казахского как государственного языка, русского как языка межнационального общения и английского как языка интеграции в мировую экономику. Для достижения образования по международным стандартам необходимо не только владение несколькими иностранными языками, но и получение полиязычного образования, т. е. становление полиязычной личности, т. е. личности, готовым воспринимать и производить речевые поступки, создавать и принимать произведения, высказывания и научные тексты и определения, рецепции грамматических структур на трех и более языках [2, 3]. В формировании полиязычной личности наряду с профессиональными умениями и навыками должны внедряться коммуникативный потенциал изучаемых предметов, межпредметные связи как между общенаучными между общенаучными и специальными дисциплинами вузовской программы.

Государство ведет политику по обеспечению кадровыми ресурсами, обеспечивающих обучение при определенном уровне квалификации, применением принципов обучения, разработке специальной технологии обучения и учебно-методической литературы. В этих целях обновлена программа повышения квалификации через ваучерное финансирование и за рубежом, по программе «Болашак» обеспечена подготовка англоязычных педагогических кадров по всем профилям. В то же время предусматриваются меры по усилению требований к педагогам вузов. Во всех вузах страны внедрена европейская система перевода кредитов, 20% вузов осуществляют дудипломное образование, куда входит и Казахский агротехнический университет им С. Сейфуллина.

В статье при анализе основных проблем преподавания методики химии в техническом вузе, одной из проблем авторы рассматривают сокращение времени, отведенное на изучение химических дисциплин и для решения проблемы, способствующей формированию элементов химико-информационной культуры личности в процессе изучения методики преподавания химии, считает необходимость достаточного количества компьютеров, проекторов и интерактивных досок и обязательного включения в программу подготовки по методике

преподавания химии лекций, посвященных вопросам использования компьютерных технологий в обучении [4].

Для формирования личности как обладателя профессиональными навыками и умениями в нескольких языках этих методов недостаточно.

В ходе многолетнего наблюдения и эксперимента, а также опыта преподавания в полиязычных группах, я практиковала различные методы преподнесения материала при помощи интерактивных методов с использованием компьютерной технологии. На данный момент нашей страны не готова к восприятию сложного материала только на иностранном языке, и поэтому я практикую применение трехязычия. И пришла к выводу, что визуальное восприятие дает больше результатов, для запоминания не только перевода, транскрипции и определения химических терминов. Синхронный перевод лекций может совершаться повторением лекции на трех языках, что в свою очередь не помешает и повторению материала, ведь повторение - мать учения! Но проблема недостаточности времени ограничивает такой применение этого метода. Основная лекция в полиязычных группах проводится на английском языке, и только в случае объяснения сложных или особенных моментов, например, протекание каких-либо процессов, которое требует разъяснения можно обеспечить перевод на родной язык слушателя. Переводы определений и терминов даются в слайдах, сопровождающих лекции. Например, при представлении номенклатуры карбоновых кислот, даются сопроводительные переводы, которые на лекции не оглашаются, а представлены в виде дополнительной информации (табл. 1)

Таблица 1.

Номенклатура карбоновых кислот с переводами

Straight-chained, saturated carboxylic acids				
Carbon atoms	Common name	IUPAC name	Chemical formula	Common name in Russian and Kazakh
1	Formic acid	Methanoic acid	HCOOH	Муравьиная кислота Құмырсқа қышқылы
2	Acetic acid	Ethanoic acid	CH ₃ COOH	Уксусная кислота Сірке қышқылы

Окончание таблицы 1.

Carbon atoms	Common name	IUPAC name	Chemical formula	Common name in Russian and Kazakh
3	Propionic acid	Propanoic acid	$\text{CH}_3\text{CH}_2\text{COOH}$	Пропионовая кислота Пропион қышқылы
4	Butyric acid	Butanoic acid	$\text{CH}_3(\text{CH}_2)_2\text{COOH}$	Масляная кислота Май қышқылы
5	Valeric acid	Pentanoic acid	$\text{CH}_3(\text{CH}_2)_3\text{COOH}$	Валерияновая кислота Валериан қышқылы
6	Caproic acid	Hexanoic acid	$\text{CH}_3(\text{CH}_2)_4\text{COOH}$	Капроновая кислота Капрон қышқылы
7	Enanthic acid	Heptanoic acid	$\text{CH}_3(\text{CH}_2)_5\text{COOH}$	Энантовая кислота Энант қышқылы
8	Caprylic acid	Octanoic acid	$\text{CH}_3(\text{CH}_2)_6\text{COOH}$	Каприловая кислота Каприл қышқылы
9	Pelargonic acid	Nonanoic acid	$\text{CH}_3(\text{CH}_2)_7\text{COOH}$	Пеларгоновая кислота Преларгон қышқылы
10	Capric acid	Decanoic acid	$\text{CH}_3(\text{CH}_2)_8\text{COOH}$	Каприновая кислота Каприн қышқылы

По результатам проведенного исследования было выявлено, что презентация несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам; формирует у малышей систему мышлеобразования,

что способствует повышению качества обучения и усвояемости материала. Более того компьютер позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя или сложно увидеть в повседневной жизни, открывает доступ к многократному возвращению к изученному материалу. Использование новых непривычных приёмов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает непроизвольное внимание детей, помогает развить произвольное, а за счёт высокой динамики эффективно проходит усвоение материала, тренируется память, активно пополняется словарный запас, развивается воображение и творческие способности. Презентацию искусственно можно применять и при преподавании материала в полиязычной аудитории. Не секрет, что в университетах нашей республики еще нет подготовленной аудитории для преподавания дисциплины полностью на английском языке за исключением конечно некоторых специализированных университетов, таких как КБТУ и Назарбаев университет. Но как говорится, "Москва не сразу строилась", в основных университетах Республики на этапе постепенного перехода в образование на международном языке мы используем полиязычную аудиторию, где для основной массы студентов требуется синхронный перевод на казахский и русский языки. В этом случае я использую метод синхронного перевода используя применения слайдов. Т. е сама лекция читается на английском языке, а слайд используется как словарь.

Например при объяснении темы Динамика слайд представлен в таком виде

Dynamics is the main section of mechanics, it is based on three Newton's laws	Динамика-механиканың негізгі бөлімі, ол Ньютонның үш заңына негізделді	Динамика это основной раздел механики, в ее основе лежат три закона Ньютона.
Those systems of reference , in relation to which Newton's laws are satisfied, are called inertial frames of reference.	Ньютонның заңдары орындалатын жүйе – инерциялық санақ жүйесі деп аталады.	Те системы отсчета, по отношению к которым выполняются законы Ньютона, называются инерциальными системами отсчета.
Galleo's law of inertia-Newton's first law	Галилейдің инерция заңы – Ньютонның бірінші заңы.	Закон инерции Галилея – Первый закон Ньютона
Every body maintains a state of rest or uniform rectilinear motion until the impact on it from other bodies does not change this state.	Кез-келген дене өзінң тыныштық күйін немесе біркалыпты және түзу сызықты қозғалысын басқа денелер әсер еткенге дейін сақтайды.	Всякое тело сохраняет состояние покоя или равномерного прямолинейного движения до тех пор, пока воздействие на него со стороны других тел не изменит это состояние.

В этом случае не надо будет тратить время на повтор лекции на русском или казахском языках, тем более что в аудитории находятся студенты, которые в школе обучались на русском или казахском языках. Но есть и другая сторона медали. По результатам моих наблюдений, в этом случае студенты прочитывая русские или казахские версии лекций на английском языке не стараются воспринимать тему на английском, а воспринимают переведенный текст. Но плюсы в том, что тема не остается не усвоенной, даже не зная языка. Для существующей это удобная версия, но в будущем, когда аудитория будет уже более развита, это может и не пригодиться.

Список литературы:

1. Государственная программа развития образования РК на 2011- 2020 годы.
2. Lanson T. A Short History of Language International Journal of Environmental and Science Education (IJESE). – Oxford Umvemty Press, 2002.
3. Кондубаева М.Р. Научно-исторические основы формирования культуры речи двуязычного учителя-словесника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 1995. – 339 с.
4. Т.В. Иванова Методика преподавания химии в техническом вузе. Педагогическое образование и наука, № 10, 2011, С. 100-102.

РОЛЬ ЯЗЫКА В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РЕСПУБЛИКЕ ГАНА

Актомо Агнес Ама

*магистрант Института психологии и образования
Казанского Федерального Университета
РФ, Республика Татарстан, г. Казань*

Гузалия Жевдятовна Фахрутдинова

*проф. пед. наук, Институт психологии и образования
Казанского Федерального Университета
РФ, Республика Татарстан, г. Казань*

Аннотация. На протяжении многих лет в Гане велись дискуссии о месте английского языка и родных языков в процессе образования. Большинство из этих дискуссий были сосредоточены на соответствующих средствах обучения в школах, особенно в начальной школе и в годы взросления ребёнка. В данной статье рассматриваются тенденции и особенности средства обучения в образовании в Гане.

Ключевые слова: английский, политика, язык, средство обучения.

Официальным средством обучения в школах африканских стран является язык бывших колониальных мастеров. В Гане, официальным языком обучения в школах является английский язык. В Республике Гана проживает около 29 миллионов человек, и она расположена в Западной Африке, это независимая страна, граничащая с тремя франкоязычными странами; Буркина-Фасо на севере, Кот-д'Ивуар на западе, Того на востоке и Гвинейский залив Атлантического океана на юге.

Английский язык был принят в качестве средства обучения в школах после прибытия британцев в Голд-Кост (современная Гана) в начале 18-го века. Следует, однако, отметить, что британцы не были единственными иностранцы, которые поселились в Голд-Кост и создали школы, поэтому английский язык не всегда был средством обучения в школах, на самом деле они не являются пионерами формального образования в стране. Различные группы иностранцев прибыли и поселились в Голд-Кост, они включали Датчан, Голландцев и Португальцев. Португальцы были первой группой иностранцев, начавших формальное образование в стране, поэтому португальский язык был первым средством обучения, которое было принято в стране. Когда Датчане прибыли в страну и создали школы, они использовали датский язык в качестве средства обучения в своих школах. Голландцы также прибыли в страну и создали школы, и они использовали голландский язык в качестве средства обучения в своих школах. Английский язык является четвертым и последним иностранным языком, принятым в качестве средства обучения в стране.

У этих европейцев были разные причины для создания школ в стране. Португальцы, Датчане и Голландцы создали эти школы для обучения детей, которых они имели со своими ганскими женами, а англичане создали эти школы, чтобы облегчить их торговую деятельность с гражданами. Следует отметить, что европейцы были купцами и селились в Голд-Кост исключительно для того, чтобы заниматься торговой деятельностью с местными жителями. Английский язык оставался официальным средством обучения в стране, потому что британцы были последней группой европейцев, поселившихся в стране, и они потом стали колониальными мастерами страны.

Язык в образовательной политике Ганы отличился от периода к периоду. Отличие зависело от того, кто инициировал такую образовательную политику, а также от целей инициирования такой политики. Европейские торговцы считали, что нет необходимости использовать местный язык в учебном процессе, поскольку он не оказывает

существенного влияния на их торговую деятельность, эти европейские торговцы были в основном заинтересованы в образовании своих собственных детей, а также детей важных вождей и детей богатых ганских торговцев. Введение местных языков в образовательный процесс началось с христианских миссионеров, прибывших в Голд-Косте во второй половине XVIII века. Основными целями христианских миссионеров были Просвещение детей уроженцев Голд-Коста и распространение Евангелия через создание этих школ. Они подчеркнули важность использования местных языков в своих школах для установления эффективных культурных контактов с населением. Помимо создания школ для обучения Ганских детей, христианские миссионеры обучали людей переводчикам, чтобы облегчить их общение с местными гражданами в распространении Евангелия. Они также обучали людей в качестве учителей, чтобы помочь в образовании детей и людей Голд-Коста, это привело к созданию первого педагогического колледжа в 1848 году.

С 1919-1972 гг. стала формироваться систематическая модель использования языка в образовании, это был первый раз, колониальное правительство приняло закон о статусе родных языков (Gbedema, 1975). Губернатор Голд-Кост (Гана) в того времени объяснил, что школьное образование не должно лишать Ганского ребёнка его личности. Он заявил, что должна существовать какая-то взаимосвязь между культурной самобытностью ученика в соответствии с современной цивилизацией. Двенадцатый из «шестнадцати принципов», которые он сформулировал об образовании в Гане, утверждал его мнение, что «хотя английское образование должно быть предоставлено, оно должно основываться на родные языки учеников» (McWilliams & Kwamena-Poh, 1975). В соответствии с Указом об образовании 1925 года, использование родные языки было обязательным в начальных классах, т. е. с первого класса по третий класс. В старших классах базового образования, т. е. с четвертого класса по шести класс, родные языки были замены на английский язык, который будет тоже изучаться как дисциплина. С 1955 года по настоящее время, в языковую политику были внесены изменения. С 1955 по 1966, была введена новая языковая политика, когда некоторые образованные Ганцы считали, что политика колониальных мастеров был разработан Британцами чтобы дать посредственное образование Ганских детей. В 1966-1972 годах, родные языки использовались в качестве средства обучения по крайней мере в первого года обучения в школе, однако во многих сельских районах родной язык этого района использовался на протяжении всего девятилетнего базового образования. «Новая структура и содержание образования в Гане», который был рапортом комитета, назначенного в 1974 году правительством Совет Национального Освобождения (The National Liberation

Council) для обзора структуры и содержания образования в Гане, предложил, использование родных языков с начальных классов до университета. Родным языком должен быть единственный язык обучения в начальных классах, (с первого класса по третий класс), а на остальных уровнях – изучать как дисциплина.

Многие из комитетов по образованию в Гане представили положительные рекомендации по использованию родных языков и их роли в образовании на начальном и среднем уровнях образования. Все комитеты согласились с тем, что, в течение первых трёх лет начального образования, родной язык должен быть использоваться как средства обучения и преподаваться как дисциплины (Boadi, 1994). С 1981 года по настоящее время, политика в области использования языков в целом и в сфере образования в частности не претерпела изменений на документах. Был подготовлен единый учебный план для английского и родных языков для преподавания в начальных, младших и старших классах средней школы. Однако практика такова, что начальные школы принимают решение о том, какой язык они будут использовать в качестве средства обучения. Как школьная дисциплина, родные языки не эффективно преподаются в школах из-за отсутствия подготовленных учителей для работы с этими языками. Необходимость обучения ребёнка в первые три года обучения на родном языке в целом признается педагогами. Однако на практике, использование английского языка в качестве средства общения и обучения с самого начала обучения ребёнка является предпочтительным, поэтому в настоящее время английский язык используется в качестве средства обучения даже в детском саду. Это традиционное африканское отношение к иностранным языкам, поскольку главная цель родителей, отправляющих своих детей в школу, заключается в том, чтобы они овладели иностранными языками.

В Гане люди более позитивно относятся к английскому языку, чем к родным языкам, потому что к английскому языку присваиваются социальный престиж. Владение английским языком связано с образовательным прогрессом и социальным статусом, и считается, что изучение английского языка обеспечивает более широкий доступ к мировым возможностям. Это создало для людей тенденцию полагаться на язык с высоким статусом, высоким доходом, социальным принятием и участиям.

Важная роль родного языка как средства обучения в годы взросления ребёнка считается очень важной, ЮНЕСКО (1953 год) рекомендует использование родные языки в начальной школе, потому что, у детей будут трудности понять какую-либо новую концепцию, если у этой новой концепции конкретного выражения на их родном языке. Существование много родных языков в Гане и даже наличие

диалекты одного и того же языка делает совершенно невозможным для преподавания в школах. В связи с этим, правительство решило, что в качестве средства обучения в школах целесообразнее использовать преобладающий язык в выбранном географическом районе. Однако в настоящее время в Гане, использование родного языка в начальных классах практикуется только в сельских районах страны. Школы в урбанизированных центрах страны принимают английский язык в качестве средства обучения с детского сада и преподают один родной язык с четвертого по девятый класс в соответствии с требованиями основной школьной программы.

Список литературы:

1. Gbedemah F.F.K., (1975) Alternative Language Policies for Education in Ghana, New York: Vintage Press.
2. Boadi L.K.A., (1994). Linguistic Barriers to Communication. In The Modern World. Accra: Ghana, Academy of Arts and Sciences.
3. McWilliam H.O.A. & Kwamena-Poh, M.A. (1975). The development of education in Ghana. London: Longmans Group Ltd.
4. Ministry of Education (1974). The new structure and content of education for Ghana. Accra-Tema: Ghana Publishing Corporation
5. UNESCO (1953), The use of the vernacular language in education: Monographs of fundamental education - VIII, Paris.

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ОТЦОВ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Кораблева Мария Васильевна

*магистр истории,
учитель истории МБОУ «Калининская СОШ»,
РФ, Республика Хакасия, Усть-Абаканский район*

Печенкина Ирина Александровна

*педагог-психолог МБОУ «Калининская СОШ»,
РФ, Республика Хакасия, Усть-Абаканский район*

*Без хороших отцов нет хорошего воспитания
несмотря на все школы, институты, пансионы.*

Н.М. Карамзин

И мальчики, и девочки нуждаются в обществе отца, в его любви. Хорошо, если дети имеют возможность проводить много времени с отцом, ощущать его ласку и по возможности помогать ему.

В настоящее время, в силу сложных социально-экономических условий, отец в семье чаще является источником финансовой поддержки семьи. В связи с этим все больше и больше отцов передают свои воспитательные функции жене, членам семьи.

Родительское поведение мужчины является по своей сути социальным и без соответствующих социальных условий может легко исчезнуть. Кроме того, психологическое содержание отцовской роли во многом зависит от опыта собственной социализации мужчины в родительской семье, от того, какую модель отцовства демонстрировал в семье отец.

Актуальность темы подтверждается тем, что вопросы, связанные с традиционным и современным пониманием роли отца, в последнее время часто дискутируются в средствах массовой информации. В ходе подобных дискуссий возникают мифы о «крахе семьи», «утрате отцовского авторитета», «доминировании матери в воспитании детей».

Чтобы понять особенности нынешних отцов, следует рассмотреть изменения, происходящие с семьей в обществе.

На сегодняшний день целенаправленного исследования феномена отцовства до сих пор не проводилось.

Традиционные роли отца и мужчины оставались неизменными на протяжении многих поколений.

На Руси отец был не только кормильцем и защитником, но и показателем духовного состояния семьи. Статус отца в русской семье был достаточно велик. Это было обусловлено, прежде всего, тем, что он был хозяином дома, на котором лежала обязанность обеспечения семьи.

Рождение и воспитание ребенка было одним из важных моментов в жизни хакасского народа. Отец занимал особое место в воспитании детей, принимал участие в культовых обрядах, связанных с рождением и воспитанием детей.

С приходом христианства и развитием культа Девы Марии возрос престиж материнства. Олицетворением любви к детям стала мать.

В XX веке советском государстве, в период индустриализации мужчины массово пошли работать на заводы и фабрики, поэтому роль отца в воспитании детей стала ещё более незначительной, отцовский авторитет был подорван.

Во-первых, после Октябрьской революции женщина становится равноправной с мужчиной. И это в первую очередь отражается на семье, на авторитете отца.

Во-вторых, отец был занят на производстве, и как следствие, в семье занимает отстраненную позицию.

В-третьих, низкая оплата труда, отсутствие личного транспорта, дефицитность товаров - это то, что сказывалось на воспитании детей. У отца было не так уж много свободного времени и средств.

В-четвертых, государство берет на себя некоторые функции по воспитанию детей: открытие детских садов с 6 месяцев, пионерских лагерей.

Таким образом, в советской семье отец и мать играли совершенно одинаковую роль в воспитании детей. XX век не только уравнивал женщину и мужчину в правах, но и снизил авторитет отца.

В современном обществе можно выделить два типа отцовского воспитания:

- отец, который любит и гордится своими детьми, принимает непосредственное участие в воспитании подрастающего поколения. Такой папа гордится своей новой ролью, и хочет это показать окружающим, старается не выискивать недостатки в ребенке, а хвастается, как его малыш сделал первый шаг, выучил новую букву и научился подавать мяч.

- «приходящие отцы», которые либо не занимаются воспитанием своих детей, либо вообще не имеют возможности или желания видиться со своими детьми. Такой папа является «наблюдателем». В таких условиях отцовство очень часто становится чем-то вроде хобби, видом досуга.

В рамках работы республиканской опытно-экспериментальной площадки «Социализация личности через учебно-воспитательную работу» учащимися и педагогами школы было проведено исследование на тему: «Современный отец: наблюдатель или воспитатель». Задачей исследования было: проследить как изменилось отношение к воспитанию своих детей современных отцов в отличие от отцов советского периода. В исследовании принимали участие две возрастные группы мужчин. Из них: 50 современных отцов в возрасте от 25 до 35 лет, 50 отцов советского периода в возрасте от 60 до 70 лет.

Мужчинам были предложены анкеты: «Ваш стиль воспитания», «Тип родительской позиции», «Ваши воспитательные возможности»

Анализируя полученные данные, было доказано, что современный тип родительской позиции является преобладающим у молодых пап. Для современного типа отца общение с детьми, забота о них – вещи нормальные и естественные. Такой отец не стесняется показать детям свои чувства. Дети его обожают.

Традиционный тип родительской позиции, напротив, более присущ отцам советского периода. Этот тип несколько авторитарен, для него характерно главенство в семье, последнее слово при решении любых вопросов остаётся за ним. Такой отец строгий, он требует от детей выполнения целого ряда обязанностей.

Таким образом, было доказано, что в советский период воспитание детей сводилось лишь к требованиям выполнения определенных обязанностей, возложенных на ребенка, либо воспитание полностью ложилось на плечи жен.

Для выявления преобладающего стиля воспитания был предложен опросник «Ваш стиль воспитания».

Либерально-попустительский стиль воспитания более присущ отцам советского периода. Такие отцы любят своего ребенка, но у них слишком много своих проблем, чтобы всерьез воспринимать проблемы ребенка.

Демократический стиль воспитания преобладает у 90% современных отцов. Такие отцы не просто любят своих детей, но и уважают его формирующуюся личность.

По стилю воспитания современные отцы сильно отличаются от отцов советского периода. Они считают своего ребенка равноправным членом семьи, видят в нем личность, они готовы вместе решать возникающие у ребёнка проблемы, не отмахиваясь от них.

Проанализировав результаты анкеты «Ваши воспитательные возможности», было доказано, что у современных отцов стало больше возможностей быть ближе к своим детям в отличие от советских отцов. Было установлено, что большинство современных отцов считают своей обязанностью посещать родительские собрания, привлекают своих детей к совместной трудовой деятельности, читают своим детям книги, и это доставляет им удовольствие. В то время как советские папы не считали своей обязанностью посещать родительские собрания (это была прерогатива мамы), мало привлекали к совместному труду своих детей.

Результаты исследования показывали, что стало больше возможностей для современных отцов проводить свободное время со своими детьми. Это связано с изменением государственной политики, экономическим положением семьи и потребностью быть ближе к своим детям.

Таким образом, можно сделать следующие выводы, что развитие общества накладывает большой отпечаток на роль мужа в воспитании детей.

Список литературы:

1. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб.: Речь, 2008. – 688 с.
2. Калягина Е.А. – Основы психологии семьи и семейного консультирования. – Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова.
3. С. Паульсен. Отцы и дети // Гео. – 2011. - № 4. – С.88-99 8. Сайт «Семья растет. Про семью, для семьи»: <http://www.semya-rastet.ru> [Электронный ресурс].

ПРИЗНАНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ВЫБРАННОГО ПУТИ УЗБЕКИСТАНА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Маткурбонов Омонбек Одилбекович

*преподаватель,
Ургенчский государственный университет,
Республика Узбекистан, г. Ургенч*

Абдушарипов Ихтиёр Бахтиёрвич

*студент,
Ургенчский государственный университет,
Республика Узбекистан, г. Ургенч*

*“Избранный нами путь – это путь демократического развития
и сотрудничество с образовательным миром”.*

И.А. Каримов

Аннотация. В этой статье на основе теоретических концепций освещены политика Узбекистана в сфере образования и признание иностранных специалистов.

Annotatsiya. Ushbu maqolada O'zbekistonning ta'lim sohasidagi siyosati va unga xorijlik mutaxassislarining bergan e'tirofi nazariy mushohadalar asosida aks etgan.

Ключевые слова: Год молодежи, закон “Об образовании”, национальная программа подготовки кадров, университет Пешовар.

Kalit so'zlar: Yoshlar yili, "Ta'lim to'g'risidagi qonun, "Kadrlar tayyorlash" milliy dasturi, Peshovar universiteti.

За годы независимости в соответствии с требованиями демократических и рыночных изменений были проведены радикальные реформы в сфере образования и системе подготовки кадров.

Эти реформы, показав свою эффективность за короткий период, завоевали признание многих иностранцев.

16-17 февраля 2012 года в городе Ташкенте состоялась международная конференция [1] на тему «Воспитание хорошо образованного и интеллектуально развитого поколения – важное условие для устойчивого развития и модернизации страны». В этой международной конференции приняли участие сотни специалистов и экспертов из десятков стран. Корреспонденты УзА – национального информационного агентства Узбекистана пообщались с некоторыми из них, и необходимо подчеркнуть, их признание системе образования Узбекистана.

Парвиз Морвиж, профессор государственного университета Нью-Йорка (США): – За годы независимости Узбекистан занял достойное место в мировом сообществе. Меня очень впечатляет большое внимание, уделяемое молодежи Узбекистана, особенно их образованию. В США большинство студентов с меньшей вероятностью посещают учебное заведение, в котором они учатся. В остальное время они участвуют на занятиях дома через интернет. Каждый студент или учащийся должен посещать занятия и иметь прямой контакт с учителем. И только тогда он станет хорошим специалистом своей профессии. Необходимо помнить, что основы будущего каждой страны создаются в учебных заведениях. Закон «Об образовании» [2] и Национальная программа подготовки кадров [3], принятые по инициативе президента Ислама Каримова, способствуют процветанию вашей страны и благосостоянию вашего народа.

Мисс Габриеле Ментгес, профессор дортмундского технического университета (Германия): – Стоит взять пример с Узбекистана, в котором имеются достижения науки, образования, культуры, искусства, духовности и просвещения. Мы сотрудничаем с вашей страной на протяжении нескольких лет в рамках проекта «Модернизация традиций: наследие текстиля Узбекистана как культурного и экономического источника». В этой сфере даёт хорошие результаты тесное сотрудничество с Национальным институтом искусств и дизайна имени Камолиддина Бехзода, Ташкентским институтом текстильной и легкой промышленности, Бухарским высокотехнологичным инженерно-техническим институтом, Андижанским машиностроительным институтом и научно-исследовательским Институтом естественных волокон Узбекистана. В Узбекистане большое внимание уделяется вопросу подготовке кадров, это является важным фактором в подготовке высококвалифицированных специалистов во всех сферах, в том числе в текстильной промышленности.

Валерий Никифоров, председатель управления Балтийской международной академии, председатель Сената Балтийского института психологии и менеджмента (Латвия): – Комплекс мероприятий, посвященные 90-летию Национального университета Узбекистана, были одобрены Указом Президента Ислама Каримова от 9 апреля 2008 года. Этот документ был разработан с учетом задач Государственной программы «Год молодежи» [4], и предусматривает, в первую очередь, активное участие молодежи в реализации реформ проводимые в стране, в том числе в области науки и образования.

Проводимые в августе месяце Международная научная конференция на тему «Роль Национального университета в развитии системы высшего образования и науки в Узбекистане» и фестиваль под лозунгом

студентов высших учебных заведений Узбекистана «Молодежь - решающая сила нашего сегодняшнего и завтрашнего дня» является одним из главных событий.

На протяжении нескольких лет мы эффективно сотрудничаем с соответствующими министерствами и ведомствами Узбекистана и университетами в области образования по направлению банковского дела и финансов.

Мы регулярно принимаем участие в образовательных выставках вашей страны. Развитие любой страны, прежде всего, зависит от высококвалифицированных кадров. В Узбекистане эта задача успешно решается.

Хартманн Либетрут, профессор университета прикладных наук (Германия): – Правильно выбранный путь развития Узбекистана, особенно, вырастающая в сфере образования перспектива с большим интересом изучается и за рубежом. Поскольку, во многих странах развитие образования на сегодняшний день является одним из основных задач. В вашей стране созданы все необходимые условия для того, чтобы молодое поколение получило качественное образование, и стало хорошим специалистом своей профессии. Наш университет сотрудничает с Ташкентским институтом текстильной и легкой промышленности. Я двенадцать лет тому назад приезжал в Узбекистан. За этот период ваша страна изменилась до неузнаваемости. Увидев построенных новых громадных зданий, я онемел от удивления. Конференция даст возможность обмениваться мнениями со специалистами и видными учеными, приехавшие из разных стран [5].

Жай Дев Агарвал, председатель Совета управления Индийского финансового института (Индия): – Международная конференция на тему «Воспитание хорошо образованного и интеллектуально развитого поколения – важное условие для устойчивого развития и модернизации страны» имеет важное значение при обмене опытом и мнением с видными иностранными специалистами, наряду многих сфер, так и при изучении успехов Узбекистана в развитии всех аспектов системы образования. В Узбекистане под руководством президента Ислама Каримова воспитание молодого поколения здоровым и гармонично развитым, а также обеспечение им полноценного образования выходясь одним из приоритетов государственной политики, даёт высокую эффективность. Изучение и применение эффективных изменений закона «Об образовании» [2] и Национальную программу подготовке кадров [3], разработанные по инициативе главы вашей страны, и последовательное осуществление их в жизнь, открывает двери больших возможностей и для других стран. На протяжении многих лет мы эффективно сотрудничаем с Ташкентским финансовым институтом.

Нас очень радует стремительное развитие связей в этой сфере. Общаясь с высоко интеллектуальной, стремительной и исследовательской, жаждущей знанием молодёжью Узбекистана, мы ещё раз убедились в том, что у вашей страны великое будущее.

Майкл Эделштейн, заместитель директора колледжа Рамано в штате Нью-Джерси (США): – Я специалист по экологии и окружающей среде. В прошлом году приезжая в вашу страну, у меня была возможность ознакомиться с условиями в Муйнакского района. Надо отметить, что страны Центральной Азии, особенно, Узбекистан проводит примерные работы по улучшению экологического состояния в регионе. Мы стали очевидцами, что проводимые в вашей стране дела в улучшении экологии Приаралья, охраны окружающей среды, усовершенствовании систему здравоохранения региона, дали хорошие результаты. Всё это, конечно, результаты высокого внимания, уделяемое образовательной системе в вашей стране. Энтузиазм, высокое воспитание, стремление к знанию, искренность молодёжи Узбекистана вызвало у меня восторг. Прекрасная природа Узбекистана, исторические памятники древних городов как Ташкент, Самарканд, Бухара, Хива, современные здания у каждого человека вызывают удивление. Я доволен тем, что Международная конференция на тему «Воспитание хорошо образованного и интеллектуально развитого поколения – важное условие для устойчивого развития и модернизации страны» [1] в Узбекистане даёт возможность обмениваться опытом и мнением с учёными и специалистами разных стран, и ознакомиться с программой образования, дающая высокую эффективность [6].

Азमत Хаят Хон, ректор института Пешавор (Пакистан):

– Большое внимание, уделяемое президентом вашей страны Исламом Каримовым развитию сфере образования, воспитанию молодёжи можно увидеть и на примере этой международной конференции. Известно, что статус любого государства зависит от степени развития в нём систему образования, а также насколько его качество отвечает международным стандартам. 12-летнее обязательное бесплатное, непрерывное образование, ориентированное на профессию, и интересы учеников вашей страны дают свои результаты.

Мисс Ю Ми Ха, президент фонда медицинского образования Сангшима (Южная Корея): – Актуальность темы этой международной конференции вызывает большой интерес у многих стран мира. Наш фонд эффективно сотрудничает с Ташкентским педиатрическим медицинским институтом. Согласно проекту взаимного сотрудничества, молодые врачи Узбекистана смогут практиковать в Южной Корее и пройти стажировку в больницах. Международный симпозиум под названием «Национальная модель охраны здоровья матери и ребенка

в Узбекистане: здоровая мать - здоровый ребенок» [7], организованный в ноябре 2011 года, является ярким примером высокого внимания, уделяемого медицине в вашей стране.

Необходимо отметить, что сегодня высшие учебные заведения занимают важное место в реформировании образовательного процесса в нашей стране. За прошедший период их число увеличилось вдвое, и сегодня в 59 университетах и высших учебных заведениях нашей страны обучается более 230 000 студентов [1].

Идея – есть плод человеческого сознания, национальная идея – плод сознания нации.

Важность этой идеи хорошо понимал основатель независимого Узбекистана, Первый Президент Республики Узбекистан, основатель нашего нынешнего светлого будущего И.А. Каримов, и проделал большую работу, чтобы донести это до самого сердца нашего народа.

Очень сложная и ответственная задача нынешней эпохи глобализации

– Пропаганда национальной идеи независимости Узбекистана требует большого интеллекта и мышления, научно-теоретического знания, богатого жизненного опыта, законов развития общества, научного понимания не только прошлого и настоящего, но и перспективу нашей страны. В этом плане, как сказал президент нашей страны Шавкат Мирзиёев: “Для всех нас есть лишь одна правда: с существующими темпами развития мы не сможем достичь поставленных перед нами высоких целей. Сегодня мир меняется, его требования, предъявляемые нам задачи возрастают” [8]. Эти дела осуществляются, используя историческое наследие посредством пропаганды национальную идею научно-теоретических, интеллектуальной силы, представителей политических и социальных наук, государственных и общественных деятелей, литературоведов, впрочем, результатами совместных усилий различных слоев нашего общества. Как говорил первый президент Республики Узбекистан И. Каримов: «Нация, которая может ясно представить себе свою жизнь, свою цель, обеспокоенная своим будущем, никогда не могла жить без национальной идеологии, без национальной идеи, и не сможет жить. Если нет идеологии любое государство и общество, кроме того, любой человек потеряет свой путь” [9].

Список литературы:

1. Материалы международной конференции, состоявшая 16-17 февраля 2012 года в городе Ташкенте на тему «Воспитание хорошо образованного и интеллектуально развитого поколения – важное условие для устойчивого развития и модернизации страны».

2. Закон Республики Узбекистан “Об образовании” 29.08.1997-г. N 464-I.
3. Закон Республики Узбекистан “О национальной программе подготовки кадров” 29.08.1997-г. N 463-I.
4. Указ Президента Ислама Каримова от 9 апреля 2008 года Государственная программа “Год молодёжи”.
5. Источник: uza.uz sanasi: 15 февраль 2012 12:17.
6. Источник: www.o`zbekiston ovozi.uz.
7. Международный симпозиум под названием «Национальная модель охраны здоровья матери и ребенка в Узбекистане: здоровая мать - здоровый ребенок», организованный в ноябре 2011 года.
8. Мирзиёев Ш.М. Критический анализ, строгая дисциплина и личная ответственность - должно быть ежедневным правилом деятельности каждого лидера -Т.: “O`zbekiston” 2017, 52-страница.
9. Каримов И.А. Идея национальной независимости: основные понятия и тенденции. Ташкент 2000 год.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Фоменко Дарья Владимовна
студент ПИТОГУ,
РФ, г. Хабаровск

Аннотация. В статье говорится об необходимости организации исследовательской деятельности в младших классах. В работе рассматриваются условия, задачи, этапы, формы организации проектной деятельности в начальных классах.

Ключевые слова: проектная деятельность, самостоятельная работа, исследовательская деятельность, исследовательские умения, поисковая активность.

Жажда новых впечатлений, любознательность, стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире обычно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Любой здоровый ребёнок рождается исследователем. Внутренняя тяга к познанию через исследование порождает исследовательское поведение и создаёт условия для исследовательского обучения [1, с. 3].

Одной из прогрессивных форм обучения в современной школе является исследовательская деятельность. Исследовательская деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности.

Целью исследовательской деятельности является стимулирование и развитие интеллектуально-творческого потенциала младших школьников через развитие и совершенствование исследовательских способностей и навыков исследовательского поведения, создание условий для формирования и развития исследовательских умений младших школьников. Исследовательские умения являются сложными по структуре, их развитие и формирование требует целенаправленной деятельности педагога и обучающихся. Основными и необходимыми условиями для формирования исследовательских умений младших школьников являются целенаправленность и систематичность, мотивированность, творческая среда, психологический комфорт, личность педагога, учёт возрастных особенностей.

Исследовательские умения включают в себя способность: ставить и выявлять проблемы, конкретизировать не ясные вопросы, формулировать и проверять гипотезы, планировать и разрабатывать исследовательские действия, собирать данные (накапливать факты, наблюдать, доказывать), анализировать, синтезировать и сопоставлять их, выступать с подготовленными сообщениями, делать обобщения и выводы и др.

Для того чтобы эффективно развивать у учащихся исследовательские умения существует достаточно большой запас технологий, методов и средств: проблемное обучение, поисковые и частично-поисковые методы, использование практико-ориентированных заданий, метод проектов и др.

Одним из условий развития исследовательских умений является обучение младших школьников умениям проектирования.

Учебный проект – это специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой проблемы, завершающийся созданием творческого продукта.

Младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность. Этот период обучения может быть назван «Введением в проектную деятельность». Темы проектов учащихся этого возраста достаточно тесно связаны с предметным содержанием,

поскольку наглядно-образное мышление, характерное для данного возраста, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учащихся к выбору темы на основе конкретного содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих проблем.

На начальном этапе овладения проектной деятельностью длительность выполнения исследования можно ограничить 1–2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий или 2–3 уроками.

Развитие исследовательских умений в ходе выполнения проектных работ подразумевает прохождение нескольких этапов. На первом этапе педагог даёт готовый аппарат исследовательской работы; направляет действия учащихся; показывает образец проведения исследования, привлекая учащихся. Следующий этап предусматривает большую самостоятельность учащихся. Здесь уже педагог выступает в роли консультанта: помогает определить проблему, выдвинуть гипотезу, но исследование ребята осуществляют самостоятельно. Третий этап - исследование, требует полной самостоятельности учащихся.

Этапы работы над проектом:

1. Формулирование проблемы исследования.
2. Выбор темы (темы исследований подбираем с детьми близкие к темам учебных дисциплин).
3. Актуальность.
4. Постановка цели и задач.
5. Гипотеза исследования.
6. Организация исследования.
7. Подготовка к защите и защита работы.

Для того, чтобы детям было легче осуществлять учебное исследование, для них можно создать помогающие материалы, примерная тематика исследований, различные памятки, такие как: «Как составить план?», «Как провести анкетирование?», «Как провести наблюдение?» и др.

Овладение исследовательскими умениями будет эффективнее, если также правильно организовать работу с родителями. Они должны стать помощниками и консультантами при выполнении проекта: так же, как и учитель, помогать в поисках источников информации, координировать весь процесс, поддерживать и поощрять детей, оказывать им помощь в изготовлении продукта и др. Полезно пригласить родителей на защиту проектов, чтобы они участвовали в обсуждении, задавали вопросы и т. п. Тогда ученик будет получать необходимую поддержку не только в стенах школы, но и дома.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, определяет основной результат образования как индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития,

достигаемый путём освоения универсальных и предметных способов действий, ведущих идей ключевых понятий и достижения на этой основе способности к развитию.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа, методов и приёмов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Исследовательская деятельность определяется стандартом как одно из условий реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Учебная исследовательская деятельность - это специально организованная познавательная творческая деятельность учащихся, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью. Результатом её является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности.

Для педагога главный результат учебно-исследовательской работы – не просто проработанная тема, склеенный из бумаги макет или сообщение, подготовленное ребёнком. Педагогический результат – это, прежде всего, бесценный в воспитательном отношении опыт самостоятельной, творческой исследовательской работы; новые знания; исследовательские умения, которые помогут младшему школьнику выходить из нестандартных ситуаций не только при решении учебных задач, но и в освоении социального опыта.

Список литературы:

1. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Учебная литература, 2004. – 80 с.
2. Шумакова Н.Б. Развитие исследовательских умений младших школьников / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова. – М.: Просвещение, 2011. – 157 с.
3. Феоктистова В.Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: Рекомендации для учителя / В.Ф. Феоктистова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 142 с.

СЕКЦИЯ 3.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ И КУЛЬТУРА РЕЧИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Арсланова Светлана Дмитриевна

магистрант

*Московского Педагогического Государственного университета,
направление "Методика обучения русскому языку
в поликультурной среде",
РФ, г. Москва*

Ключевые слова: речевая ошибка, культура речи, литературный язык, речевая норма, нормативная речь, стилистика, языковая система.

Современные психологи, лингвисты и методисты единодушны в том, что соблюдение норм в речи чрезвычайно важно для понимания между людьми, говорящими на одном языке. А.М. Пешковский писал: «Если бы литературное наречие изменялось быстро, то каждое поколение могло бы пользоваться лишь литературой своей да предшествовавшего поколения, много двух. Но при таких условиях не было бы и самой литературы, так как литература всякого поколения создается всей предшествующей литературой. Если бы Чехов уже не понимал Пушкина, то, вероятно, не было бы и Чехова. Консервативность литературного наречия, объединяя века и поколения, создает возможность единой мощной многовековой национальной литературы» [1; с.55]. .

Тем не менее проблема речевых ошибок остается актуальной не только для школьных учителей-русистов, их допускают люди самых разных профессий, в самых разных ситуациях. Мы наблюдаем такие ошибки в средствах массовой информации, в деловых письмах, в рекламе, борьба с ними непрерывно ведется на протяжении многих лет. Некоторые из этих ошибок носят регулярный характер и допускаются большей частью носителей языка.

Речевые ошибки рассматриваются в психологии, лингвистике и психолингвистике как особенность проявления речевых и мыслительных способностей человека. В методике же преподавания русского языка

создаются обучающие технологии, ориентированные на исправление таких ошибок.

Устойчивость и регулярность речевых ошибок обусловлена в первую очередь такой особенностью речи как вариативность. Каждый носитель языка проходит индивидуальный путь по его освоению. Язык является естественной, постоянно изменяющейся системой, а это влечет за собой несовершенства, что и приводит к возникновению ошибок. Таким образом, можно сказать, что сама природа языка и нормы порождает возникновение речевых ошибок. Наличие в языке вариантов можно расценивать как отражение динамичной природы нормы. Однако, учитывая то, что наличие такой вариативности нормы исходит из самой природы языка, лингвисты вынуждены оценивать каждый из вариантов и расставлять приоритеты. Часто сама речевая практика диктует лингвистам нормативные рекомендации. Однако же в полной мере нормой мы можем называть только то, что на данный момент зафиксировано в словарях. В связи с этим каждому школьному преподавателю следует постоянно быть в курсе всех происходящих изменений.

Следует учитывать и то, что речевые варианты различаются зачастую очень неявно, отсюда появляются сложности с оцениванием речевых ошибок и негативные для языка явления, например, контаминация. Чтобы различать эти случаи, необходимо не только знать общее правило, но и запоминать различные возможности употребления, сочетаемости слов. Иногда для выявления подобных ошибок необходим специальный анализ словоупотребления. Отдельно следует сказать о разговорной речи, которая порою, кажется, существует параллельно с речью нормативной. Языковые средства в разговорном языке зачастую функционируют как бы вне литературной системы, по своим, неписаным правилам. Это приводит к тому, что образуется определенная группа норм, существующих лишь как научный факт, но в речи не используемых. На деле же даже люди, филологически образованные, не прибегают к использованию этих норм в жизни, норма становится лишенной «жизни». С другой стороны, существуют грамматические формы, характерные для книжного стиля, например, краткие прилагательные, причастия, деепричастия. Связанные с этими формами нормы усваиваются школьниками тяжело, так как они отсутствуют в речевой практике ребенка. Употребительность языковых единиц, закрепленных за определенным стилем речи (разговорным или книжным) снижена, что может препятствовать формированию устойчивых норм в сознании носителя языка. К тому же разговорная речь сама по себе подразумевает бóльшую степень свободы, меньший самоконтроль, как бы позволяет нам отступать от строгой литературной нормы.

Правильность речи, следование нормам современного литературного языка неразрывно связаны с понятием *культуры речи*. Культура речи – это «способность каждого из нас пользоваться словарным запасом, грамматическим строем языка, видеть и постоянно развивать богатство коммуникативных возможностей русской речи» [2; с. 484]. На сегодняшний день многие школьники испытывают дефицит словарного запаса, в связи с чем у них возникают затруднения с формулированием собственных мыслей. В связи с этим крайне важно при обучении школьников русскому языку уделять должное внимание вопросам культуры речи и стилистики: правильности, чистоте, богатству речи; связи формы и содержания письменного высказывания, грамотному использованию выразительных средств русского языка [там же].

Формирование речевой культуры каждого носителя языка уходит корнями в детство. А это значит, что именно в детстве закрепляется значительная часть устойчивых речевых ошибок. Эти ошибки усваиваются ребенком из его ближайшего окружения, из «материнского языка». Ошибочные варианты человек неосознанно принимает за норму и не задумывается об их правильности до тех пор, пока не столкнется с нормативным употреблением, с системой норм из окружающего мира.

Поднимая вопрос культуры речи, мы часто говорим о том, что признаками хорошей речи являются ее правильность (т. е. соответствие нормам), а также речевое мастерство. «Наряду с задачей писать и говорить грамотно, правильно, как велит и требует данная культурная среда, существует и другая задача - писать и говорить умело, мастерски» [3; с. 13-14]. Признаками умелой речи при этом считаются ясность и точность изложения, следование стилистическим требованиям, выразительность, отсутствие лишней информации и т. д.

Итак, в качестве главной причины появления речевых ошибок можно назвать «давление языковой системы» [4; с. 6]. Ребенок "добывает язык из речи", а затем каким-то образом упорядочивает этот материал. И происходит это в основном интуитивно. «В детском языке первоначально отсутствует членение на систему и норму» [4; с. 6]. При этом под системой языка подразумевается вся совокупность его возможностей, а под нормой - "конкретно-историческая реализация системы". Ребенок естественным образом сначала усваивает систему языка, а затем уже норму. "Система заучивается гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребенок узнает всю систему возможностей, чем объясняются его частые «системные» образования, противоречащие норме и постоянно поправляемые взрослыми" [5; с. 237].

С.Н. Цейтлин классифицирует системные ошибки на основании причин их возникновения, при этом системными они называются

именно потому, что вызваны столкновением между системой (языком) и нормами речи [4]. При этом выделяются такие ошибки, как:

1. *"Заполнение пустых клеток"*. Причиной для таких ошибок служит ситуация, когда языковая система допускает возможность того или иного образования, но в норма эту возможность не принимает. Например, у некоторых слов не образуются те или иные формы из парадигмы ("синь" в роли краткого прилагательного). Особенно много незаполненных клеток в словообразовании.

2. Языковая система зачастую потенциально содержит несколько вариантов образования форм слова или словосочетания. Однако нормой закрепляется лишь один из таких вариантов. Отсюда возникает опасность выбора неверного варианта из представленных системой языка, когда ошибочно предпочитается вариант, «отвергнутый» языком, а не принятый нормой.

3. *"Устранение фактов, чуждых языковой системе"*. В системе языка иногда могут предполагаться факты, ею не предусмотренные и даже противоречащие ей в силу исторических, например, причин. Ошибки появляются в том случае, когда учащиеся делают попытку «встроить» эти случаи в систему.

4. *"Устранение идиоматичности"*. Многие значения слов русского языка в силу исторических причин не складываются в абсолютном смысле из смысла морфем, их составляющих. Неучет этого факта может приводить к ошибкам.

Таким образом, впервые столкновение языковой личности с литературной нормой нередко происходит именно в школе. Поэтому одной из ключевых задач каждого школьного учителя-русиста является грамотная и продуманная стратегия формирования в сознании и речевой практике школьника системы нормативного словоупотребления.

Список литературы:

1. Пешковский А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык // А.М. Пешковский. Избранные труды. М., 1959.
2. Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского языка как иностранного: Коллективная монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2016. – 715 с.
3. Винокур Г.О. Из бесед по культуре речи. - Русская речь, 1967, №3
4. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1982.
5. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. - Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1963. вып. 3.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ И СТУДЕНТОВ

Баранова Анна Валерьевна

*магистр института психологии и педагогики,
Казанского Федерального Университета,
РФ, г. Казань*

Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна

*научный руководитель, д-р пед. наук, профессор
Казанского Федерального Университета,
РФ, г. Казань*

Аннотация. Главной воспитательной задачей современной высшей школы является: ориентация молодежи на сохранение и развитие национальных ценностей, на патриотическое служение России и проявление своей гражданско-правовой позиции. Необходимость реализации указанного направления напрямую связана с разрешением очень важного противоречия в развитии современного общества. В связи с этим мы говорим об актуализации такого направления в педагогике, как патриотическое воспитание молодежи, направленное на формирование гражданско-патриотической позиции личности, которая выражается в чувствах любви и преданности своему Отечеству, готовности встать на его защиту. В современных условиях эта проблема стоит особенно остро. Неустойчивая межнациональная политика, экстремизм и массовые миграционные процессы способствуют отождествлению высокого чувства патриотизма с такими его крайними проявлениями, как, например, национализм.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, гражданская позиция, любовь к родине, молодежь, патриотическое воспитание студентов, служение родине.

Патриотизм – это далеко не абстрактная категория. Прежде всего – это люди, которые соответствуют высокому званию патриота. В истории России есть большое количество примеров высокого служения Отчизне. Проявления патриотизма, которое зачастую во вред своему благосостоянию, примеров активного участия в важнейших событиях в стране, регионе, городе, сопереживания невзгодам, боли своего народа, радости от успехов абсолютно всех жителей России, где бы они сейчас

не были, примеров самопожертвования ради сегодняшних и будущих поколений. На протяжении столетий, наше Отечество собирает имена тех, кого сегодня называют патриотами. Примером своей жизни эти люди призваны передать последующим поколениям значение жизни народа. По этой причине нам очень важно сберечь историческую память, так как она основа исторической культуры, лежащей в основе патриотического воспитания.

Важным аспектом является всенародная любовь к родине, который в целом имеет массовый и повседневный характер. Эта форма проявления патриотизма характеризуется общими интересами, единством воли людей, духовными идеалами, состязательностью, организованностью, взаимопомощью, наличием в сознании народа общего подхода и отношения к будущей работе.

Общенародная любовь к родине особенно важна в переломные и сложные моменты истории, когда в обществе обостряются социальные противоречия, появляется опасность утраты государственного и национального суверенитета.

Вопросам патриотического воспитания учащихся на сегодняшний день уделяется очень большое внимание со стороны государства. В нормативных правовых документах, регулирующих сферу образования, сделан упор на интенсивное привлечение абсолютно всех учащихся в общественно-полезную и культурно-досуговую деятельность, на формирование у них навыков культуры поведения, самодисциплины и чувства ответственности перед самим собой, окружением и страной.

В Концептуальных основах идейно-воспитательной работы с детьми, молодежью и студентами (2016–2020 гг.) делается упор на развитие у подрастающего поколения основополагающих идей, ценностей, убеждений, отражающих сущность государственности и активной личностной и гражданской позиции молодежи в становлении мощного и сильного государства.

Решить эти задачи возможно только при условии эффективного патриотического воспитания молодого поколения. Помимо этого, этот подход воспитания направлен на формирование чувства любви и уважения к своей Родине, гордости за достижения.

В нынешних условиях общественно-политической ситуации, принимая во внимание имеющиеся на сегодняшний день возможности для эффективной реализации патриотического воспитания, весьма важной представляется работа по раскрытию ценностных ориентаций нынешнего молодого поколения. Регулярное проведение мониторинга идеологического сопровождения воспитательной работы позволит выработать эффективную технологию воспитательного воздействия по формированию патриотических идеалов подрастающего поколения.

В Институте международных отношений, истории и востоковедения и Институте математики и механики им. Н.И. Лобачевского в рамках исполнения приказа Министерства образования и науки РТ «Об идеологическом сопровождении воспитательной работы» от 16.12.2017 г. № 497, а также с целью координации работы по патриотическому воспитанию студентов проводится мониторинг идеологического сопровождения воспитательной работы. Данные исследования позволяют изучить состояние, проблемы и перспективы отношений студентов к Родине, городу, людям, живущим рядом, к себе как к будущему учителю, призванному работать детьми – будущем России, на благо России.

В исследовании, проведенном в 2017 г., приняли участие 200 респондентов (студенты бакалавриата и магистратуры). Интересно было определить позиции студентов равно как гуманитарного, так и технического институтов. Распределение исследуемых по курсам было примерно одинаковым, о чем говорят данные, представленные в таблице 1.1.

Таблица 1.1.

**Распределение студентов, участвовавших в мониторинге,
по курсам и направлениям обучения**

Направление	Курс				Всего
	1	2	3	4	
					100,0%
Институт математики и механики им. Н.И. Лобачевского	10,1%	10,5%	12,9%	8,7%	42,2%
Институт международных отношений, истории и востоковедения	15,7%	16,4%	10,8%	15,0%	57,8%
Всего	25,8%	26,8%	23,7%	23,7 %	100,0%

Экспериментальное исследование было направлено на выяснение знаний и источников их приобретения по вопросам патриотизма и патриотического воспитания студентов.

Задачами данного мониторинга являлись:

- исследование мировоззренческих основ личности, а именно выявление преобладающих у респондентов личностных качеств, а также их жизненных установок;
- изучение сформированности гражданственности и патриотизма среди студентов;
- выявление информированности студентов о современной экономической, социально-политической, культурной жизни нашей страны;

- установление источников, из которых студенты в наибольшей степени получают информацию о жизни общества; определение фактического знания Конституции Республики и России, государственной символики.

При обработке ответов студентов об информированности о современной экономической, социально-политической и культурной жизни страны было выявлено, что большая часть из респондентов интересуются данными вопросами. Но они не являются приоритетными, а становятся значимыми лишь время от времени, число таких респондентов составило 53,4 %. И только 7,7 % опрошенных не интересуются данными вопросами. В то же время, как видно из данных, представленных в таблице 1.2 «Распределение ответов на вопрос «Интересуетесь ли Вы событиями экономической, социально-политической и культурной жизни?», практически третья часть опрошенных студентов постоянно следят, за событиями социально-политической, культурной и экономической жизни страны.

Таблице 1.2.

Распределение ответов на вопрос «Интересуетесь ли Вы событиями экономической, социально-политической и культурной жизни?»

Вариант ответа	Да	Немного	Нет	Нет ответа	Всего
Экономическая жизнь	34,8 %	55,7 %	8,7 %	0,7 %	100 %
Социально-политическая жизнь	36,9 %	53,0 %	8,7 %	1,4 %	100 %
Культурная жизнь	41,8 %	49,8 %	7,3 %	1,0 %	100 %

При сопоставлении ответов студентов гуманитарного и технического направлений не было найдено статистически значимых различий, а также между студентами старших и младших курсов. Практически одинаковые доли студентов, обучающихся на гуманитарных и технических факультетах, интересуются (или не интересуются) экономической, социально-политической и культурной жизнью.

Чтобы определить компетентность студентов в вопросах суверенитета, гражданственности, им был предложен открытый вопрос, не содержащий вариантов ответа. Большинство респондентов (73 %) правильно перечислили символы национального суверенитета: Конституция РФ и Республики РТ, исполнительная, законодательная и судебная власть, национальный язык, флаг, гимн, герб. Остальные либо вообще не дали ответа на данный вопрос, либо ответили неверно.

Таблица 1.3.

Ответы студентов на вопрос «Из каких источников информации Вы узнаете о событиях экономической, социально-политической и культурной жизни в стране, республике?»

Из каких источников Вы чаще всего получаете информацию об экономической, социально-политической и культурной жизни в стране?	Частота	Процент
Отечественные средства массовой информации (телевидение, радио, газеты, журналы и т.п.)	145	78,5
Российские и зарубежные средства массовой информации (телевидение, радио, газеты, журналы и т.п.)	97	51,9
Интернет	64	34,2
Общение со сверстниками и взрослыми людьми	104	55,6
Участие в деятельности молодёжных и других общественных организаций	11	5,8
Из университетских курсов	44	23,4
Не получаю подобной информации	2	0,7
Затрудняюсь ответить	4	2,5

Информацию об экономической, социально-политической и культурной жизни страны большинство опрошенных студентов (78,5 %) черпают, из отечественных средств массовой информации (телевидение, радио, печатные издания и т. п.). Более половины опрошенных (55,6 %) сведения получают, при общении со сверстниками и старшими людьми. Источником основных фактов из жизни Республики 51,9 % респондентов считают, отечественные и зарубежные средства массовой информации (телевидение, радио, газеты, журналы и т. п.). Для 34,2 % опрошенных источником информации об этих сферах жизни нашей страны является Интернет, для 23,4 % – университетские курсы и для 5,8 % – участие в деятельности молодежных и других общественных организаций. Менее одного процента опрошенных не интересуются подобной, информацией, а 2,5 % не смогли однозначно ответить на поставленный вопрос.

Одним из основных прав, гарантированных гражданам Конституцией, является право избирать и быть избранным. Как показал опрос студентов, большинство (73,9 %) по достижении избирательного возраста будут, стараться регулярно участвовать в выборах органов управления, и только 2,4 % сомневаются, что когда-либо будут, участвовать в голосовании (рисунок 1.1). Правда, десятая часть респондентов не дала ответа на поставленный вопрос.



Рисунок 1.1. Отношение студентов к участию в выборах

Интересными были ответы студентов на вопрос: «Что Вы считаете главным в жизни?». Так, 31 % респондентов считают, главной ценностью семью, 27,6 % на первое место ставят: карьерный рост и профессиональный успех, около четверти студентов считают, что главным в жизни является наличие друзей, 14,5 % отличаются общественной направленностью, указав, что жизнь будет, прожита не зря, если они будут, приносить пользу своей стране.



Рисунок 1.2. Распределение ответов на вопрос «Что Вы считаете главным в жизни?»

Согласно результатам анализа ответов респондентов, студенты обладают чувством гражданственности и патриотизма. Они интересуются общественно-политической, экономической и, в меньшей степени, культурной жизнью страны.

Студенты также склонны проявлять активную гражданскую позицию и реализовывать свои гражданские права, такие как право участвовать в выборах. В то же время проведенное исследование определило необходимость более эффективного патриотического воспитания учащихся. При этом на всех уровнях, выделенных нами при определении структуры категории «патриотизм». Это в свою очередь предполагает организацию системы патриотического воспитания не только с позиций формализованного подхода, но и с точки зрения анализа воспитательного пространства университета. Это направление предусматривает организацию деятельности по патриотическому воспитанию кураторов, заместителей деканов по воспитательной и идеологической работе, Управления воспитательной работы с молодежью и, что не менее важно, деятельность самих студентов как центральных субъектов воспитательного пространства университета.

Список литературы:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М., 1955. – Т. 3. – С. 24.
2. Джишкарини Т.Д., Сиренко В.М. Духовно-патриотическое воспитание будущих педагогов в системе вузовской подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20685> (Дата обращения: 21.03.2017).
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шилнов Е.Н. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.А. Слостёнина: В 2 ч. – М., 2002. – Ч. 2. – 256 с.

О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Бокая Ирина Геннадиевна

*соискатель СВФУ им. М.К. Аммосова,
РФ, г. Якутск*

Одна из проблем математического образования в школе с углубленным изучением английского языка состоит в недостатке количества часов на предмет, установленных учебным планом. К тому же при переходе школ на самофинансирование ценность каждого часа возрастает.

Но математический стандарт для общеобразовательной школы, некий общий объем знаний, умений, навыков в рамках математического направления, никто не отменял. Кроме того, он выступает лишь изначальным базисом, на котором строится углубленное изучение предметов, то есть он является необходимым, но не достаточным элементом математической образованности учащихся. Да и ЕГЭ по математике является обязательным экзаменом для всех учащихся в независимости от профиля школы.

Предметом исследования было качество обучения учащихся в отдельно взятом классе. В процессе исследования построена математическая модель; проведен численный эксперимент; сделан анализ результатов эксперимента.

Постановка задачи. Группу учащихся по успеваемости делилась на три подгруппы: **С** – слабая; **В** – средняя; **А** – сильная. В процессе обучения учащиеся могут переходить из одной группы в другую. Группа содержит N человек.

В задаче моделируется процесс изменения численности трех подгрупп по успеваемости в отдельно взятом классе. Для решения задачи была предложена математическая модель, которая выражает зависимость численности подгрупп от их численности на предыдущем шаге:

$$\begin{aligned}x_{1i+1} &= x_{1i} - k_{12}x_{1i} + k_{21}(N-x_{2i}) \\x_{2i+1} &= x_{2i} - k_{23}x_{2i} - k_{21}(N-x_{2i}) + k_{12}x_{1i} + k_{32}(N-x_{3i}) \\x_{3i+1} &= x_{3i} - k_{32}(N-x_{3i}) + k_{23}x_{2i}\end{aligned}$$

где: x_{1i} , x_{2i} , x_{3i} – численность учащихся в подгруппах А, В, С на i -ом шаге;

$(x_{1i} + x_{2i} + x_{3i} = N)$; k_{ij} ($i, j=1,2,3$) – коэффициенты перехода из i -ой подгруппы в j -ую.

Коэффициенты перехода задавались одинаковыми и равнялись $1/N$. В этом случае соотношения $k_{ij}x = x/N$, $k_{ij}(N-x) = 1 - x/N$ – можно рассматривать как время, которое затрачивает учитель на обучение данной подгруппы.

Процесс прекращается, когда численность одной из подгрупп становится равной нулю.

Численный эксперимент. Рассмотрено изменение численности подгрупп в зависимости от их начального состава. Результаты эксперимента приведены в таблице.

Таблица 1.

N п/п	Начало эксперимента			m	Конец эксперимента			m=9		
	С	В	А		С	В	А	С	В	А
1	20	5	5	7	21	9	0			
2	15	10	5	9	16	4	0	16	4	0
3	15	5	10	18	18	12	0	17	7	5
4	10	15	5	14	11	19	0	11	17	2
5	10	5	15	30	18	12	0	14	5	11
6	10	10	10	24	14	16	0	12	11	7
7	5	15	10	33	11	19	0	8	14	8
8	5	10	15	37	16	14	0	9	9	13
9	5	5	20	40	21	9	0	10	2	18
10	5	20	5	23	7	23	0	10	2	18
11	2	3	25	4	5	0	25			

В таблице приведены значения численности подгрупп в начале и конце эксперимента. Здесь m- количество шагов (периодов) исследуемого процесса. Так как количество шагов до окончания процесса различно, то в последних трех столбцах приведена численность подгрупп после девяти шагов исследуемого процесса.

Анализ результатов.

1. Переход в более сильную подгруппу зависит от количества удельного ей времени или внимания, переход в более слабую же подгруппу зависит от недоданного ей времени.

2. Если подгруппа **А** мала, то количество учащихся уменьшается (случаи 1, 2, 10). Даже случай 9 (5,5,20) ведет к уменьшению подгруппы **А**. Следовательно для увеличения подгруппы **А** ей требуется повышенное внимание.

3. Подгруппа **С** всегда увеличивается.

4. Подгруппа **В** преимущественно увеличивается, но суммарное количество учащихся в подгруппах **А** и **В** уменьшается.

Итоговый вывод: если класс делится на три подгруппы по успеваемости, качество обучения падает, следовательно, класс должен содержать только две подгруппы.

Практическое применение. На основе данной модели был проведен эксперимент, который начался в 1999-2000 учебном году, в котором один класс в параллелях 10 и 11 классов был разбит на несколько «страт» (групп). Количество страт – три, на одну больше количества классов в параллели. При этом учащиеся в классе разбиваются на три подгруппы – уровни С, В, А. Одна и та же оценка, полученная учащимися разных страт, означает разный уровень освоения программы [1, 2].

Как происходило разбиение классов в другие года приведено в таблице 2. Количество учащихся в группах приблизительно одинаковое. Но, почти всегда, в начале учебного года вторая группа меньше других, но затем она пополняется перешедшими из двух других.

Таблица 2.

Учебные года						
	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
10а	да	да	да	нет	да	да
11а	да	да	да	да	да	да
10б	нет	нет	да	нет	да	да
11б	нет	нет	да	да	да	да

Повышение качества обученности в экспериментальных группах позволило школе в 2001-2002 учебном году полностью перейти на стратификацию (таблица 3) и первый выпуск произошел в 2003 году. В 2003 году в Мирнинском районе из четырех человек, набравших больше 90 баллов, трое были из нашей школы.

Таблица 3.

Учебный год выпуска								
		1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
А	10	нет	да	да	да	нет	да	да
	11	да	да	да	да	да	да	да
Б	10	нет	нет	нет	да	нет	да	да
	11	нет	нет	да	да	да	да	да

Результаты данного перехода хорошо видны в таблице 3, в которой исследуется процент успеваемости и качества обученности выпускников 11 классов по результатам ЕГЭ.

Таблица 4.

	успев.	качество	>82 (чел.)
2002-2003	98	75	5
2003-2004	98	64	5
2004-2005	97	91	4
2005-2006	100	82	5
2014-2015*	100	92	5
2015-2016*	100	89	5

* – *профильный уровень*

Как видно из таблиц 2 и 3, некоторый спад качества в 2003-2004 учебном году связан с тем, что данный выпуск не проходил стратификацию в 10 классах. Для выпускников 2005-2006 учебного года стратификация началась с 9 класса, что получило свое отражение в 100% успеваемости. В 2007-2008 учебном году стратификация не проводилась, в итоге школа получила по результатам ЕГЭ 8 двоек.

Учащимся и их родителям предлагаются анкеты с целью выявления отношения к стратификации. Например, положительный ответ в отношении стратификации после сдачи ЕГЭ дали 82 % выпускников 2002-2003 учебного года и 94% их родителей. Тогда как перед разбиением на группы эти цифры составляли 48 и 60%.

Итак, данный подход позволил в старшей школе решать задачи вариативности и индивидуализации обучения в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями и желанием учащихся и их родителей.

Список литературы:

1. Бокая И.Г., Бокий И.Б. Математическое образование в школе с углубленным изучением английского языка // Проблемы модернизации образования: региональный аспект. Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. - Пенза, 2002, С. 154-156.
2. Блинков А.Д., Лови О.В. Стратовая дифференциация обучения // Завуч. - № 4, 1998.- С. 32-40.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дергачева Кристина Петровна

студент,

*Карагандинского государственного университета
имени академика Е.А. Букетова,
Республика Казахстан, г. Караганда*

Скакова Асия Кудайбергеновна

*ст. преподаватель, магистр педагогических наук,
Карагандинского государственного университета
имени академика Е.А. Букетова,
Республика Казахстан, г. Караганда*

В послании Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана от 10 января 2018 года «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции», отмечено, что развивающемуся казахстанскому обществу нужны современно образованные, нравственно воспитанные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству [1]. «Казахстан стоит на пути ускоренной всесторонней модернизации. Сегодня образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии «Казахстан – 2050». Одной из задач является современное образование и профессиональная переподготовка, использование новых технологий, идей и подходов, развитие инновационной педагогики. Система образования в нашей республике Казахстан перешло на 12–летнее образование. С этой целью в июне 2012 года № 832 Постановлением Правительства РК утвержден Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников, который включает комплекс мероприятий по содержательному, учебно–методическому, материально–техническому обеспечению процесса развития функциональной грамотности школьников [2]. Основной особенностью реализации стандарта является то, что знания, полученные в школе, необходимы для жизни. Вся учебная деятельность проводимые учителями начальных классов должны иметь точки соприкосновения с жизнью. Сегодня одной из главных задач школы Казахстана, является формирование творческого мышления и продуктивной деятельности учащихся для свободной реализации личности

в обществе. Формирование читательского интереса стоит особенно актуально. Чтение в формировании личности играет важную роль и способствует развитию познавательных процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения ребенка. Формирование читательского интереса – это творческие сочинения, рисунки, фотографии, аппликации с позитивным содержанием, отражающие идеалы добра и ненасилия, созданные детьми и родителями проживающими в Казахстане. Также творческие конкурсы, отражают ценности, как любовь, дружба, миролюбие, уважение, гармония с природой. Чтение играет большую роль в жизни ребенка, развивает у него определенное миропонимание, определенные нормы поведения, художественный вкус. Формирование читательских интересов привлекало внимание многих ученых (К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, П.О. Афанасьев и др.). Таким образом, чтение – это диалог между человеком и книгой, требующий усердия, работы и ума сердца. Книги делают человека лучше, а это одно из основных условий, чуть ли не единственная цель искусства [3]. Читательский интерес – это достаточно сложная сфера направленности личности, в которой находят свое выражение характер, нравственно-эстетическое отношение к действительности, общий кругозор и культурный уровень человека. Интерес как положительное отношение личности к чтению любых произведений, представляют значимость, соответствия его духовным желаниям. Читательский интерес выражается не ко всей литературе, а выборочно интересное ему. Интерес к чтению с самого начала должен использоваться как средство решения познавательных задач, но возникновение интереса невозможно без прочного навыка чтения. Чтение детям произведений великих русских писателей и поэтов – обязательное условие для их духовного становления. Благодаря чтению развивается речь ребенка, увеличивается его словарный запас. Книга учит маленького читателя выражать свои мысли и понимать сказанное другими людьми. Работа с книгой стимулирует творческое воображение, развивает познавательные интересы, расширяет кругозор дошкольника. Ребенок по натуре эмоционален, его привлекает все яркое и красивое. Поэтому для чтения малышу надо выбирать красочные книги. Ребенок должен знать, кто написал книгу, и кто ее иллюстрировал, что благодаря сотворчеству автора и художника, книга – произведение искусства.

В классификации читательского интереса, можно выделить: личностный и общественный, групповой. (Рис.1)



Рисунок 1. Структура читательского интереса

Школа учит детей навыком чтения, в дальнейшем воспитывает активного, вдумчивого читателя. Модернизация образования требует перехода от воспроизводящей системы обучения, к развивающему обучению. Педагогика начального образования сегодня, говорит о, том, что интерес к чтению со стороны учащихся несколько снизился. Одна из важнейших задач современной школы – формирование функционально грамотных людей. Формировать интерес к чтению начинаем в период обучения грамоте. Функционально грамотная личность – это человек, который ориентируется в мировом пространстве и действует в соответствии с ценностями, ожиданиями и интересами. Основой функциональной грамотности является читательская грамотность. В современном обществе умение читать, работать с информацией, обязательное условие успешности в обучении [4]. Школа должна научить своих учеников применять полученные знания в повседневной жизни. В направлении «читательская грамотность» особое место в учебном процессе занимает текст. Он помогает выполнять не только образовательные, но и воспитательные задачи. При формировании духовно-нравственных качеств личности. Художественный текст служит основой для упражнения в развитии связной речи. Основным методом в совершенствовании умения воспринимать текст является анализ текста. В сегодняшних условиях существуют множество методов и приемов работы с текстом. Например, метод дискуссий, дебатов можно вводить в практику работы уже с учащимися 3-4 классов. Вместе с тем в этом возрасте основной является коммуникативная сфера развития личности ребенка [6]. В 3–4х классах, когда у учащихся сформирован навык чтения, содержательным центром урока становится само литературное произведение и его смыслы. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода обеспечивается наполнением урока специфическим содержанием, выбором адекватных поставленной задаче

технологий и способов освоения произведения, позволяющим сформировать необходимые читательские умения. Такой подход позволяет учащимся свободно излагать свои мысли, свое мнение, точку зрения, а также проводить связь с жизнью. На уроках также можно использовать метод проектов, защита презентаций, создание и демонстрация компьютерных презентаций, которые помогают преодолеть трудности, связанные с личностными переживаниями, чувством неловкости, неуверенности. Индивидуальная форма работы на уроках с применением приемов «Фишбоун» (рыбья кость), «Инсерт», «Оценочное окно», «Синквейн» помогает учащимся интерпретировать, систематизировать, критически оценивать, анализировать информацию с позиции решаемой задачи, делать аргументированные выводы. Особое место в развитии речи учащихся принадлежит работе с текстом. На уроках литературного чтения мы используем следующие стратегии активного обучения: «Голстые» и «тонкие» вопросы; «Горячий стул»; «Только одна минута»; «Трех шаговое интервью»; «Шесть шляп»; «Думай! Найди! Делись!»; «Слушающая тройка» и другие. Данные стратегии используются на уроках с детьми, мотивируя их побуждение к деятельности, к работе над словом. Работу с текстом проводим на лучших образцах литературы и связываем его с такими понятиями, как текст, средства связи, речевое оформление. Стратегию «Шесть шляп» можно применять, в основном, в работе с текстом. Она обеспечивает самостоятельность, активность учеников в их совместной работе в процессе учебной деятельности, развивает критическое мышление, помогает в освоении культуры работы с текстом. Данный метод предлагается использовать в течение всего урока: от начала до конца.

Список литературы:

1. «Стратегия «Казахстан – 2050» – [Электр. ресурс] – 2017. – URL: <http://www.akorda.kz>–интернет источники.
2. Концепция 12–летнего среднего образования Республики Казахстан – [Электр. ресурс] – 2017. – URL: <http://too-mugalzhar.kz> – интернет источники.
3. Эльконин Д.Б. Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов // Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М.: Знание, 2012. С. 73–75.
4. Казахстанская карта детского чтения в аспекте формирования функциональной грамотности школьников. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2015 г. С. 44–47.
5. Национальный отчет об итогах международного исследования PISA в Казахстане – [Электрон. ресурс]. – 2009. – URL: <http://bilimvko.gov.kz> – интернет источники.
6. Оценка качества чтения и понимания текста учащимися начальной школы. Методическое пособие. – Астана: НЦОСО, 2013. С. 170–175.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Тетерядченко Ирина Николаевна
воспитатель МБДОУ детский сад № 60,
РФ, г. Белгород

Зернова Татьяна Юрьевна
учитель – логопед МБДОУ детский сад № 60,
РФ, г. Белгород

Калмыкова Анна Юрьевна
учитель – логопед МБДОУ детский сад № 60,
РФ, г. Белгород

Повышение качества дошкольного образования на современном этапе подтверждается заинтересованностью со стороны государства вопросами воспитания и развития детей дошкольного возраста. Примером является принятие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в которых подчеркивается важность развития интеллектуальных качеств дошкольников. На данный момент актуальным является вопрос о приемлемых и действенных формах образования детей, позволяющих решить проблему формирования логической сферы и математических представлений у детей дошкольного возраста [3]. На основании данных положений мы выдвинули гипотезу, согласно которой развитие логической сферы ребенка группы педагогического риска в процессе формирования математических представлений будет эффективным при следующих условиях:

- развитие логических операций мышления у ребенка в процессе формирования математических представлений;
- использование логико-математических игр и проблемно-игровых ситуаций в режимных моментах;
- организация и проведение логико-математических досугов для родителей и детей в детском саду.

Мы считаем, что развитие логических операций мышления у ребенка обуславливает эффективность развитие логической сферы ребенка группы педагогического риска в процессе формирования математических представлений.

В структуре мышления можно выделить следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование и обобщение [1].

Сравнение – мыслительная операция, основанная на установлении сходства и различия между объектами. Результатом сравнения может стать классификация, которая выступает как первичная форма теоретического познания.

Анализ – мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие его части или характеристики с последующим их сравнением.

Синтез – операция, обратная анализу, позволяющая мысленно воссоздать целое из аналитически заданных частей. Анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способствуя более глубокому Познанию действительности.

Абстрагирование – мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных. Результатом абстрагирования выступает формирование понятий.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явления по их общим и существенным признакам.

Вторым условием является использование логико-математических игр и проблемно-игровых ситуаций в режимных моментах.

Усвоению достаточно сложных математических знаний (отношения эквивалентности, порядка, комбинаторики), формированию интереса к ним помогает игра – одно из самых привлекательных для детей занятий. В игровой деятельности ребенок осваивает разнообразные представления, самостоятельно «открывает» способы действий, познает некоторые зависимости и закономерности окружающего мира, расширяет свой опыт познания.

Логико-математические игры развивают у детей: самостоятельность, способность автономно, независимо от взрослых решать доступные задачи в разных видах деятельности, а также способность к элементарной творческой и познавательной активности. Способствуют: освоению детьми средств познания: эталонов (цвет, форма), эталонов мер (размер, масса), моделей образов, представлений речи; накоплению логико-математического опыта, овладению способами познания: сравнением, обследованием, уравниванием, счетом.

Для данного вида игр характерна: игровая направленность деятельности, насыщение проблемными ситуациями, творческими задачами, наличие ситуаций поиска с элементами экспериментирования, практического исследования, схематизацией. Обязательным требованием к данным играм является их развивающее воздействие.

Логико-математические игры конструируются на основе современного взгляда на развитие математических способностей ребенка. К ним относятся стремление ребенка получить результат: собрать, соединить, измерить, проявить инициативу, и творчество; предвидеть результат; изменить ситуацию; устанавливать связи и зависимости, фиксировать их графически.

Данные игры способствуют развитию внимания, памяти, речи, воображения и мышления ребенка, создают положительную эмоциональную атмосферу, побуждают детей к обучению, коллективному поиску, активности в преобразовании игровой ситуации.

Современные логико-математические игры разнообразны: настольно-печатные игры («Цвет и форма», «Игровой квадрат», «Логоформочки»), игры на объемное моделирование («Кубики для всех», «Геометрический конструктор», «Шар»), игры на плоскостное моделирование («Танграм», «Крестики», «Соты», «Монгольская игра»), игры из серии «Кубики и цвет» («Сложи узор», «Уникуб»), игры на составление целого из частей («Дробь», «Чудо-цветик»), игры-забавы (перевертыши, лабиринты).

В работе с детьми дошкольного возраста группы педагогического риска необходимо использовать большое количество коллективных игр, как в совместной, так и в самостоятельной деятельности. Это такие игры, как «Домино», «Угадай-ка», «Необычные фигуры», «Засели домики», «Где, чей гараж», «Дорожки» и другие.

Важную роль занимает организация самостоятельной деятельности в специально организованной развивающей предметно-пространственной среде. В свободном пользовании у детей находятся разнообразные логико-математические игры: «Сделай сам», «Уникуб», «Кубики для всех», «Дробь», «Палочки Кюзинера», «Блоки Дьенеша», «Игровой квадрат», «Танграм», «Сложи узор», «Шар», «Игра с цветом» и др.

Таким образом, все логико-математические игры учат детей мыслить логически, удерживать в уме сразу несколько свойств предмета, уметь кодировать и декодировать информацию. Использование развивающих, логико-математических игр способствует появлению у детей интереса к познавательной деятельности, развитию их мышления, речи, воображения, мелкой моторики рук.

Важное место в процессе формирования логической сферы ребенка отводится организации поисковой деятельности детей.

Выполнение некоторых заданий или решение проблемных ситуаций требует коллективного обсуждения. Дети объединяются в подгруппы разной численности. Совместное выполнение заданий позволяет конкретизировать свои знания и умения, контролировать способы выполнения и результаты не только своей деятельности,

но и деятельности партнеров, осуществляя тем самым взаимообучение и взаимоконтроль.

Таким образом, следует не подавлять, а поддерживать, не сковывать, а направлять проявление активности детей, а также специально создавать такие ситуации, где бы они ощущали радость новых открытий. Организовывать такие ситуации гораздо сложнее, чем те, где говорит только взрослый, а ребенок слушает и повторяет. Однако это необходимо и дома, и в детском саду, если мы хотим научить ребенка мыслить. Совместная образовательная деятельность со взрослым, общение со сверстниками во время обучения, совместное решение проблемно-познавательных задач – это основной путь формирования логической сферы ребенка дошкольного возраста группы педагогического риска.

В качестве третьего условия мы рассматриваем организацию и проведение логико-математических досугов для родителей и детей в детском саду.

Развитие логической сферы ребенка группы педагогического риска в процессе формирования математических представлений обусловлено организацией целенаправленной интеллектуально-познавательной деятельности. Она включает латентное реальное и опосредованное обучение, которое должно осуществляться как в дошкольной образовательной организации, так и в семье.

Латентное (скрытое) обучение обеспечивает накопление спонтанного чувственного и информационного опыта, благодаря которому создается база «ясных и неясных знаний»

Реальное (прямое) обучение осуществляется в форме специально организованной познавательной деятельности. При этом развитие логической сферы ребенка группы педагогического риска в процессе формирования математических представлений происходит на основе эвристических методов.

Опосредованное обучение предполагает использование педагогики сотрудничества, игровых проблемно-практических ситуаций деловых игр, совместного выполнения заданий, взаимоконтроля и взаимообучения в игротке для детей и родителей, праздников досугов и развлечений, совместного времяпрепровождения. Опосредованное обучение предполагает обогащение родительского опыта по использованию педагогически эффективных методов развития логической сферы ребенка группы педагогического риска в процессе формирования математических представлений дошкольников.

Особое место принадлежит математическим праздникам как одному из эффективных путей опосредованного обучения. Праздник строится на игровых видах познавательной деятельности и использовании информационно-развлекательного содержания.

Главной дидактической целью праздников является актуализация знаний детей, накопление опыта поисковой деятельности. Познавательная совместная деятельность каждой подгруппы детей (команды) позволит им внести свой «интеллектуальный» вклад в решение общей проблемы, заданной сюжетом.

К логико-математическим досугам можно отнести математические развлечения, которые рассматриваются как специальная, особая форма организации совместной деятельности детей, увлекательная и привлекательная, организованная взрослыми для расширения, обогащения или закрепления математических знаний, умений и навыков и их практического применения в нестандартных условиях и ситуациях. Такие развлечения, где взрослые участвуют наравне с детьми, обычно проходят наиболее интересно.

Таким образом, организация досуговых мероприятий – важное направление деятельности для работы с родителями. Родители, наблюдая за жизнью ребенка в группе, начинают понимать проблемы своего ребенка, видят его успехи. При организации досуга вместе с родителями всегда можно предоставить такую возможность как совместное изготовление поделки или выполнение задания, требующего выработки совместной тактики. При таком варианте у родителей есть возможность обмениваться опытом, обучаться у друг друга интересным навыкам.

Список литературы:

1. Забродина Н.А. Особенности развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста // Культура и образование. – 2014. – № 11 // Электронный ресурс. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/11/2558>.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

СЕКЦИЯ 4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

Михайлова Ольга Сергеевна

*преподаватель технического цикла
специальности Сварочного производства I категории
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»
Нижнетагильский технологический институт (филиал)
Нижнетагильский машиностроительный техникум,
РФ, г. Нижний Тагил*

В настоящее время любая образовательная организация сталкивается с проблемой качества образовательного процесса. Это волнует всех: и администрацию образовательной организации, и преподавателей, заинтересованных в конечном результате своей деятельности, и потребителей образовательных услуг – студентов, родителей и работодателей.

Развивающемуся обществу нужны современные образованные, нравственные, инициативные люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, конструктивностью, ответственностью.

Поэтому задача преподавателя – в свете компетентного подхода, создать для студентов условия для формирования профессиональных и общих компетенций, развивать у студентов исследовательские и творческие способности.

Приёмы, при помощи которых это достигается, много. Творчество, созидание, поиск – это основные средства и механизмы активизации мыслительной деятельности. Наибольший эффект в этом, по моему мнению, достигается при использовании технологии проблемного обучения.

В связи со всем вышесказанным я работаю над методической темой «Использование технологии проблемного обучения при изучении дисциплин общепрофессионального цикла».

Целью работы стало – формирование у студентов профессиональных и общих компетенций через приобретение опыта умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности в учебном процессе.

В соответствии с целью, я определила для себя следующие задачи:

1. изучить состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике;
2. выявить дидактические возможности заданий, основанных на технологии проблемного обучения, формирующих необходимые теоретические знания и практические умения;
3. разработать и апробировать систему занятий по данной технологии;
4. определить степень эффективности технологии проблемного обучения при изучении дисциплины «Техническая механика» специальности Сварочное производство;
5. создать условия для формирования у студентов профессиональных компетенций при выполнении ими заданий по технологии проблемного обучения (с участием представителей НПК АО «Уралвагонзавод» в качестве консультантов).

Особенность проблемного обучения, заключается в том, что оно стремится максимально использовать данные психологии о тесной взаимосвязи процессов обучения (учения), познания, исследования и мышления. С этой точки зрения, процесс учения должен моделировать процесс продуктивного мышления, центральным звеном которого является возможность открытия, возможность творчества.

При проблемном обучении создается ситуация, направляющая студентов на ее решение. Таким образом, студент ставится в позицию субъекта своего обучения, и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от преподавателя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Если при традиционном обучении преподаватель излагает теоретические положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит студентов к противоречию и предлагает им самим найти логический способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос.

Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщить, сформулировать

выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать самим конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения).

Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние студента, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация, в отличие от задачи, включает три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;
- неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;
- возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации.

Для создания проблемной ситуации необходимо соблюдение определённых правил.

Перед студентами должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого он должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия.

При этом следует соблюдать такие условия:

1. задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет студент;
2. неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;
3. выполнение проблемного задания должно вызвать у студента потребность в усваиваемом знании.

Предлагаемое студенту проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

В качестве проблемных заданий могут служить: а) учебные задачи; б) вопросы; в) практические задания и т. п.

Проблемная ситуация специально создается педагогом путем применения особых методических приемов:

- Педагог подводит обучающихся к противоречию;

- Сталкивает противоречия практической деятельности;
- Излагает различные точки зрения;
- Побуждает обучаемых к различным действиям;
- Ставит проблемные задачи.

Я применяю технологию проблемного обучения, используя три вида проблемного обучения.

1 вид – «научное» творчество.

При изложении темы «Общие сведения о механических передачах» с помощью макетов механических передач я демонстрирую передачу движения от ведущего вала к ведомому.

Перед учащимися ставятся вопросы:

- Какой вид движения передаётся от двигателя на ведущий вал?
- Каким образом это движение передается на ведомый вал?

и т.д.

На основании увиденного и в результате обсуждения делаются выводы:

- о роли вращательного движения в механизмах и машинах;
- о классификации передач по принципу действия и принципу передачи движения от ведущего звена к ведомому.

2 вид – практическое творчество.

При изучении темы «Практические расчеты на срез и смятие», обучающимся предлагается ответить на вопрос: что произойдет, если две детали, соединённые крепёжной деталью, окажутся под действием сил, направленных в противоположные стороны?

Возможны следующие предположения:

1. ничего не происходит
2. разрушается крепёжная деталь
3. разрушаются соединяемые детали

Для того чтобы ответить на вопрос конкретно, очевидно, необходимо выполнить какие-то расчеты. Возникает новая проблема: что за расчеты и как их выполнить? Проводится аналогия между расчетами на прочность при растяжении (сжатии) и данными расчета. Выводятся формулы расчетов на срез и смятие, объясняется их условность.

3 вид – художественное творчество.

При изложении темы «Центр тяжести» я даю понятие центра тяжести тела и рассказываю о методах нахождения центра тяжести простых геометрических фигур и сорта прокатной стали. Ставится проблема: как определить центр тяжести сложной плоской фигуры и фигуры состоящей из прокатных профилей. Решить её предлагается обучающимся. В ходе рассуждений они должны прийти к выводу, что

сложную фигуру надо разбить на простые и определить центры тяжести каждой из них. А затем, подводя итог, записываю формулу для определения координат центра тяжести сложных фигур.

Мною была разработана система занятий по темам:

- Сила, система сил, уравновешенная система сил;
- Определение равнодействующей системы сходящихся сил;
- Центр тяжести;
- Практические расчеты на срез и смятие;
- Растяжение и сжатие;
- Кручение;
- Изгиб;
- Общие сведения о механических передачах»
- Подшипники качения и скольжения.

Структура занятий по данным темам основана на создании проблемных ситуаций. Формулирование проблемы на каждом занятии протекает по - разному:

1. Преподавателем сообщается условие задачи, а студенты ставят вопрос;
2. Преподавателем выдается часть условия задачи. Обучающиеся дополняют его и ставят вопрос;
3. Обучающиеся под руководством преподавателя составляют условия задачи. Я формулирую вопрос.

Например, при изучении темы «Растяжение и сжатие», после того как мною были даны понятия продольной силы и нормального напряжения, обучающимся предлагается задача в двух вариантах.

1. Дан брус постоянного сечения, нагруженный внешними силами, направленными вдоль продольной оси.

Задание обучающимся: сформулируйте вопросы, на которые можно ответить исходя из данных.

Предлагаемые вопросы:

- Можно ли определить продольную силу?
- Можно ли сделать вывод о прочности бруса, если известна допустимая величина?

2. Внешние силы имеют те же значения, но форма бруса изменилась.

Мною задаётся вопрос обучающимся: «Можете ли Вы в данном случае ответить на вопросы, поставленные в предыдущем варианте?»

На основании решения этих задач студенты делают выводы о том, какие величины необходимо определить, чтобы сделать заключение о прочности бруса; что необходимо знать о материале бруса; какие виды расчетов бруса на прочность могут быть выполнены.

В основе каждой проблемной ситуации лежат противоречия между знанием и познанием. Поэтому на занятиях мне приходится учить различать различные уровни проблемности.

Первый уровень характеризуется тем, что я сама анализирую проблемную ситуацию, выявляю проблему, формулирую задачу и направляю студентов на самостоятельный поиск решения.

Например, изучая тему «Сила, система сил, уравновешенная система сил».

Демонстрационный материал шарик, лежащий на столе; шарик, подвешенный на нити.

Вопросы обучающимся:

- Почему до некоторого момента шарики считаются неподвижными?
- При каком условии они придут в движение?
- От чего зависит направление их движения?
- Что происходит с телом, если на него действует несколько сил?

Выводы:

- Сила – результат взаимодействия физических тел.
- Сила имеет направление, следовательно, является величиной векторной и может изображаться графически.
- Несколько сил образуют систему.
- Если равнодействующая сила равна нулю, то система уравновешенна.

Второй уровень отличается тем, что я сама анализирую проблемную ситуацию и подвожу студентов к проблеме, а они самостоятельно формулируют задачу и решают её.

Например, этот уровень я использую при изучении темы «Определение равнодействующей системы сходящихся сил». Проблемная ситуация – на тело действует несколько сходящихся сил. Надо ответить на вопрос: «Что произойдет с телом под действием этих сил?»

Студенты приходят к выводу, что необходимо найти равнодействующую систему сил. После этого возникает новая проблема – как это сделать.

Третий уровень – я довожу до студентов проблемную ситуацию, а её анализ, выявление проблем, формулировку задач, выбор оптимального решения студенты осуществляют самостоятельно.

Примером этого служит выполнение практической работы по теме «Подбор сечения балки в виде двутавра». Студенты в зависимости

от нагрузок, действующих на балку; должны определить внутренние силы, подобрать профильный прокат, и сделать вывод о прочности данной конструкции, в соответствии с выбранным сечением.

Но наибольшую эффективность данная технология продемонстрирована при выполнении курсового проектирования по теме профессионального модуля Расчет и проектирование сварных конструкций. Мною были разработаны задания, для выполнения которых студенты должны выполнить определенную исследовательскую работу. Задания на курсовое проектирование были разноуровневые.

Эффективность технологии проблемного обучения в том, что она способствует развитию познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности учащихся, становлению личности учащегося, готовности выпускников техникума использовать усвоенные знания, умения в реальной жизни для решения практических задач.

Использование технологии проблемного обучения на занятиях ведёт к глубокому усвоению обучающимися вопросов курса обучения, одновременно способствуя развитию личности студента. На занятиях, построенных с использованием этой технологии, успеха добиваются даже самые слабые студенты. Они заражаются всеобщим интересом поиска истины и незаметно для себя включаются в коллективный диалог. Изучение нового по технологии проблемного обучения помогает учащимся выделить структуру изучаемого, проследить последовательность изложения материала. В конце таких занятий обучающиеся без труда могут выделить все этапы урока, самостоятельно сделать подробный вывод по уроку.

Усвоение материала происходит в основном на занятиях, тем самым решается проблема перегрузки обучающихся.

Большинство студентов, зная этапы проблемного обучения, самостоятельно составляют опорный конспект при изучении нового.

Изменение структуры занятия и приведение его в соответствие с психологическими потребностями обучающихся приводит к активизации их деятельности на всех этапах занятия, повышению интереса к дисциплине. Замечаю, что с введением этой технологии обучающиеся легче говорят не только по содержанию отдельного занятия, но и в целом по всей теме, умеют выделить главное в теме, построить свой ответ в соответствии с темой: начав с утверждений, делать предположения, основываясь на теории, утверждения; умеют спланировать свою деятельность для проверки выдвинутой гипотезы, разрешить проблему, сделать вывод, сравнив свои утверждения с теоретическим материалом.

Список литературы:

1. Арапов К.А. Проблемное обучение как средство развития интеллектуальной сферы школьников [Текст] / К.А. Арапов, Г.Г. Рахматуллина // Молодой ученый. - 2012. - №8. - с. 290-294.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). – М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. – с 3.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Дубина И.Н. Творчество как феномен социальных коммуникаций. – Новосибирск: СОРАН, 2000. – 173 с.
6. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения - М., 1955.
7. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: «Знание», 1991. – 80 с.

СЕКЦИЯ 5.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Кулешова Ольга Викторовна

*старший преподаватель кафедры физкультурно-спортивных
и медико-биологических дисциплин,
Иркутский государственный университет
РФ, г. Иркутск*

EVALUATION OF PHYSICAL WORKING CAPACITY AND FUNCTIONAL CONDITION OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Olga Kuleshova

*Senior lecturer of the Department of Physical Culture,
Sport and Biomedical Disciplines, Irkutsk State University
Russia, Irkutsk*

Аннотация. В современных условиях возрастают требования к физической подготовленности молодежи, необходимой для успешной трудовой деятельности. При этом большая роль отводится предмету «Элективные курсы по физической культуре и спорту». Нами был проведен мониторинг физической работоспособности студенток первого курса с целью разработки новых технологий, способствующих повышению уровня физического развития и работоспособности во время обучения в вузе.

Abstract. In modern conditions, the requirements for the physical preparedness of young people necessary for successful work are increasing.

In this case, a large role is given to the subject "Elective courses in physical culture and sports". We conducted a monitoring of the physical performance of first-year students in order to develop new technologies that enhance the level of physical development and performance in the course of education in the university.

Ключевые слова: физическая работоспособность, студент, функциональные пробы, высшее учебное заведение.

Keywords: Physical working capacity, student, functional tests, higher education institution.

Физическая работоспособность человека зависит от целого ряда факторов и прежде всего от состояния здоровья, функционального состояния систем организма, объема и интенсивности физических нагрузок и т. д. Результаты исследования этого физиологического показателя берутся на вооружение не только спортивной и военной медициной, но и тренерами, преподавателями физического воспитания, непосредственно спортсменами и лицами, занимающимися самостоятельно физической культурой.

В последние годы для оценки физической работоспособности получила широкое распространение функциональная проба – PWC170, основанная на использовании неопредельных физических нагрузок, выполняемых с помощью прибора (велоэргометра), позволяющего измерит проделанную механическую работу. Физиологическому обоснованию пробы, усовершенствованию методики ее проведения и оценки результатов тестирования посвящен ряд научных работ, выполненных сотрудниками лаборатории спортивной кардиологии и кафедры спортивной медицины РГУФК под руководством профессора В.Л. Карпмана.

Известно, что под влиянием рациональных занятий физическим воспитанием и спортом улучшаются адаптационные возможности организма, составляющие кислородно-транспортную систему, иммунитет, гормональный баланс. Физическая работоспособность представляет собой интегральную величину, зависящую от множества разнообразных факторов, среди которых самым важным является функциональный уровень кардиореспираторной системы. Она является показателем морфофункционального созревания физиологических систем организма в онтогенезе. Оценка физической работоспособности — обязательная составляющая комплексного изучения влияния физических упражнений на организм, необходимом условии объективной диагностики уровня тренированности организма.

В современных условиях возрастают требования к физической подготовленности молодежи, необходимой для успешной трудовой деятельности. При этом большая роль отводится предмету «физическая

культура». Физическая культура в высших учебных заведениях представлена как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности студента и профессиональной подготовки в течение всего периода обучения. Для успешного решения вопросов физического воспитания необходим мониторинг как средство обратной связи при оценке эффективности занятий по физической культуре в вузе.

Нами был проведен мониторинг физической работоспособности студентов первого курса с целью разработки новых технологий, способствующих повышению уровня физического развития и работоспособности во время обучения в вузе. Данное исследование было проведено на базе Педагогического института Иркутского государственного университета. В эксперименте приняли участие студентки первого курса отделений физико-математического, естественнонаучного и технологического образования (ФМЕиТО), педагогического, социального и специального образования (ПСиСО), гуманитарно-эстетического образования (ГЭО).

Методика проведения теста PWC 170 имеет много модификаций. Для тестирования функциональных возможностей кардиореспираторной системы и основных параметров физической работоспособности нами был применен степэргометрический вариант.

Методика самого простого определения PWC170 следующая. У испытуемого, сидящего в удобной позе, после нескольких минут отдыха определяется частота сердечных сокращений за 1 минуту (ЧСС1). Затем испытуемый в течение 2 минут совершает восхождение на ступеньку для степ-теста. Темп восхождения постоянный и равняется 25 циклам в 1 минуту (каждый цикл состоит из 4 шагов и заданный метрономом темп равен 100 ударов/минуту). Сразу после окончания работы испытуемый садится, и у него подсчитывается число сердечных сокращений за первые 10 секунд восстановления. Полученная величина умножается на 6, и тем самым определяется частота пульса после работы (ЧСС2).

Мощность произведенной работы рассчитывается по формуле:

$$W = h \cdot m \cdot n \cdot k,$$

где: h - высота ступеньки в метрах, n - число подъемов в одну минуту, m - масса тела в кг, k - коэффициент, учитывающий работу, затрачиваемую на спуск со ступеньки, и равный в среднем 1,3.

Расчет PWC170 производится по формуле:

$$PWC170 = W \cdot (170 - ЧСС1) / (ЧСС2 - ЧСС1),$$

где: W - мощность выполненной работы, ЧСС1 - частота пульса покоя за 1 минуту, ЧСС2 - частота пульса за 1 минуту сразу после работы.

Результаты исследования функциональных возможностей кардиореспираторной системы и основных параметров физической работоспособности представлены в таблице (тал. 1).

Таблица 1.

Показатели функциональных возможностей кардиореспираторной системы и основных параметров работоспособности у студенток 1 курса

Показатели	ФМЕиГО	ПСиСО	ГЭО
PWC170 кгм/мин	594,7±22,7	996,6±15,8	602,2±18,6
PWC170 кгм/мин/кг	10,6±0,35	15,3±0,19	11,0±0,24
МПК л/мин	2266±41,5	2892±51,6	2528±31,9
МПК мл/мин/кг	39,6±0,33	43,4±0,50	39,8±0,31

Полученные абсолютные значения физической работоспособности (в кгм/мин) не учитывают особенностей физического развития людей. Известно, что уровень физической работоспособности зависит не только от тренированности, но и от таких факторов, как пол, возраст, размеры тела, наследственность, состояние здоровья и т. д. Поэтому для того, чтобы можно было сравнивать уровень физической работоспособности у людей не только различного возраста и пола, но и с различной массой тела, рассчитывают относительные величины PWC AF на 1 кг массы тела (в кгм/мин кг). Для этого полученное по формуле абсолютное значение показателя физической работоспособности необходимо разделить на значение показателя веса тела (в кг).

Максимальное потребление кислорода (МПК) рассчитывали непрямым методом по формуле $МПК=1,7 \times PWC170 + 1240$ [1, с 182, 2, с. 208]. Исследование максимального потребления кислорода является показателем общего максимального объема аэробных процессов и позволяет объективно оценить функциональное состояние кардиореспираторной системы и физическую работоспособность.

Как видно из таблицы, основные параметры физической работоспособности PWC170 абсолютные и относительные находятся в пределах нормы для нетренированных людей (табл. 2). Результаты студенток отделения педагогического, социального и специального образования выше нормы, что объясняется имеющейся на отделении профиля «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности», целесообразнее сравнивать их данные с нормами для юных или высококвалифицированных спортсменов. Что касается девушек других отделений, достоверных различий физической работоспособности мы не наблюдали.

Таблица 2.

**Сравнительный анализ полученных результатов PWC170
с нормой у нетренированных людей**

Показатели физической работоспособности	Норма	ФМЕиГО	ПСиСО	ГЭО
PWC170, кгм/мин	640±105	594,7±22,7	996,6±15,8	602,2±18,6
PWC170, кгм/мин/кг	10,2±1,6	10,6±0,35	15,3±0,19	11,0±0,24

Полученные величины МПК можно сравнить с должными величинами (ДМПК) для людей, не занимающихся систематически физическими упражнениями и спортом. ДМПК мл/мин/кг для мужчин равен $52 - \frac{1}{4}$ возраста, для женщин $44 - \frac{1}{5}$ возраста (табл. 3). Исследование МПК показало, что как абсолютные, так и относительные показатели достоверно выше у студенток профиля «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности» отделения педагогического, социального и специального образования. У девушек других отделений достоверных различий показателей МПК не выявлено.

Таблица 3.

**Сравнительный анализ полученных величин МПК
с должными величинами МПК**

ДМПК мл/мин/кг	ФМЕиГО	ПСиСО	ГЭО
	МПК мл/мин/кг		
40	39,6±0,33	43,4±0,50	39,8±0,31

Факт влияния тренировочного процесса на развитие и оптимизацию системного функционального ответа известен и хорошо изучен. Так, многочисленные исследования, проведенные Л.Б. Андрюшенко (2004), З.Б. Белоцерновским. (2012) и др. свидетельствуют о значительном влиянии занятий физкультурой и спортом на физическое развитие и функциональные характеристики студентов. Но есть необходимость в поиске дополнительных факторов, расширяющих возможности адекватного реагирования организма с целью получения положительного приспособительного результата, потому что адаптационные возможности и уровень здоровья напрямую зависят от функциональных резервов организма [1, с. 25; 2, с. 35; 3, с. 44].

Список литературы:

1. Аулик И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 1990. 192 с.
2. Карпман В.Л., Белоцерновский З.Б., Гудков И.А. Тестирование в спортивной медицине. — М.: Физкультура и спорт, 1988. 208 с.
3. Макарова Г.А. Спортивная медицина: учебник. — М.: Советский спорт, 2003. 480 с.
4. Андрущенко Л.Б., Лосева И.В., Орлан И.В. Управление процессом интеграции спортивных и оздоровительных технологий в учебный процесс физкультурного образования студентов // Теория и практика физической культуры. — 2004. — № 11. — С. 25-29.
5. Линник М.А., Федоров В.Н., Джузгенбаев М.Т., Линник М.А., Харисова Г.Ш., Омаров М.Ш. Физическая работоспособность, как показатель морфофункционального созревания физиологических систем организма в онтогенезе // Физиология, адаптация, стресс: материалы V съезда физиологов Казахстана. — Караганда, 2003. — С. 374-377.

ПАРАОЛИМПИЙСКИЙ СПОРТ: ОТ ИСТОРИИ К СОВРЕМЕННОСТИ

Мурко Наталья Анатольевна

*студент Ростовского государственного
экономического университета,
РФ, г. Ростов-на-Дону*

Попова Мария Витальевна

*ст. преподаватель
кафедры физического воспитания, спорта и туризма
Ростовского государственного экономического университета
(РИНХ),
РФ, г. Ростов-на-Дону*

Параолимпийский спорт – это составная часть современного спорта, которая несет огромную социальную значимость для всех стран мира. В системе мер социальной защиты инвалидов все большее значение приобретают ее активные формы. Наиболее эффективной является реабилитация и социальная адаптация средствами физической культуры и спорта. Лица с ограниченными возможностями смогут адаптироваться к жизни только с помощью физической реабилитации.

Адаптивная физическая культура - это комплекс мер спортивно-оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к нормальной социальной среде людей с ограниченными возможностями, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего личного вклада в социальное развитие общества.

Адаптивная физическая культура у лиц с ограниченными возможностями формирует способность: осознанно относиться к своим силам по сравнению с силами среднестатистического человека; преодолевать не только физические, но и психологические барьеры, которые мешают им жить полноценной жизнью; использовать функции разных систем и органов вместо отсутствующих или нарушенных (компенсаторные навыки); преодолевать необходимые для полноценного функционирования физические нагрузки, также данные категории граждан нуждаются быть здоровыми, насколько это возможно и в их силах, всегда стремятся вести активный и здоровый образ жизни; в свою очередь осознают, что они способны внести свой вклад в развитие жизни общества; у них есть возможность улучшить свои личностные качества с помощью спорта; они всегда стремятся к повышению и улучшению умственной и физической работоспособности.

Из этого следует, что спорт в жизни людей с ограниченными возможностями занимает важное место.

Параолимпийский спорт начинает свое развитие с 1880-х годов. Возникновение данного вида спорта связывают с известным английским нейрохирургом Людвигом Гутманом. Он был первым человеком, который разрушил вековые стереотипы по отношению к людям с физическими недостатками и ввел спорт в процессе реабилитации больных с повреждениями спинного мозга. Иначе говоря, Людвиг смог на практике доказать, что спорт для людей с физическими недостатками создает условия для успешной жизнедеятельности, восстанавливает психическое равновесие, а также позволяет вернуться к полноценной жизни.

После Второй Мировой войны в 1948 году врач Гутман Сток-Мандевильского реабилитационного госпиталя собрал британских ветеранов, вернувшихся с поражением спинного мозга, для того, чтобы они приняли участие в спортивных соревнованиях. Он всегда говорил, что спорт способствует улучшению качества жизни инвалидов с поражением спинного мозга и за это часто Гутмана называли «отцом спорта для людей с ограниченными возможностями».

Первые игры, которые проходили в 1948 году, получили название Сток-Мандевильские игры колясочников, а также были образцом Параолимпийских игр. Главная цель Людвига Гутмана – создание

Олимпийских игр для спортсменов с ограниченными физическими способностями, которые впоследствии получают название Параолимпийские игры. После первой попытки игры Британские Сток-Мандевилльские игры стали проводиться ежегодно, а в 1952 году получили новый статус – международные игры и насчитывали 130 участников, а все благодаря тому, что приехала голландская команда спортсменов-колясочников для участия в соревнованиях. IX Сток-Мандевилльские игры, которые были открыты не только для ветеранов войны, состоялись в 1960 году в Риме. Они считаются первыми официальными Паралимпийскими играми. В Риме соревновались 400 спортсменов на колясках из 23 стран. С этого времени началось бурное развитие паралимпийского движения в мире.

Название «параолимпийские игры» было связано с термином «paraplegia», то есть это паралич нижних конечностей, потому что изначально данный вид спорта создавался для людей с заболеванием позвоночника. Тем не менее, когда участниками игр стали еще и лица с другими заболеваниями, термин был пересмотрен и теперь подразумевал: параллелизм и равноправие параолимпийских соревнований с олимпийскими.

Параолимпийские игры, так уж повелось, всегда проводятся сразу после Олимпийских игр, а с 1992 года они проводятся в тех же городах, что и основные игры. В 2001 году эта практика была закреплена соглашением МОК и МПК. Летние параолимпийские игры проводятся с 1960 года, а зимние параолимпийские игры с 1976 года.

В России более 12 миллионов инвалидов, то есть на каждые 10 тысяч человек приходится приблизительно 59 недееспособных граждан, которые проходят реабилитацию с помощью физической культуры и спорта. В основном половина из них – мужчины и женщины трудоспособного возраста.

Статистика инвалидов в РФ менялась следующим образом: в 1995 году – 8% таких граждан, а в 2015 года – 23%, то есть за 20 лет на 15% увеличилось количество людей с ограниченными возможностями.

Статистика инвалидов в 2017 году составляет около 15 млн человек, то есть примерно каждый десятый житель нашей страны относится к категории граждан с ограниченными возможностями. Причем самый большой процент данных граждан наблюдается в Белгородской, Ленинградской, Московской, Рязанской областях, а также в Чеченских республиках.

В последнее время статистка детей-инвалидов более чем неутешительна. На территории РФ количество больных моложе 18 лет

с каждым годом растет. По данным Росстата детей-инвалидов в нашей стране приблизительно 600 тыс. человек.

На сегодняшний день в России 688 физкультурно-спортивных клубов инвалидов, количество занимающихся адаптивной физической культурой и спортом в общей сложности - более 95,8 тысяч человек, созданы 8 детско-юношеских спортивно-оздоровительных школ инвалидов ДЮСОШИ. Российские спортсмены участвуют в чемпионатах Европы, мира, зимних и летних Параолимпийских Играх. В 1988 году Россия впервые приняла участие в Параолимпийских играх в Сеуле. 26 марта 2003 года вышло распоряжение Президента РФ о подготовке к Олимпийским играм 2004 года в Афинах и зимним Играм 2006 года в Турине, в которое впервые были включены вопросы подготовки и к Параолимпийским играм.

С каждым годом увеличивается число субъектов РФ, в которых успешно развивается параолимпийское движение. Разработан модельный закон «О паралимпийском спорте». Ценность этого закона состоит в том, что он формирует определенное концептуальное поле, описывает статус паралимпийского движения в современном обществе. Значительных успехов паралимпийское движение добилось в вопросах организации подготовки специалистов и создания системы повышения квалификации. В 2007 году состоялась Первая Спартакиада инвалидов России, которая прошла на высоком организационном уровне и дала мощный импульс дальнейшему развитию массовости параолимпийского спорта и росту мастерства спортсменов-паралимпийцев. Удалось значительно расширить число видов спорта, по которым Россия традиционно принимала участие в летних параолимпийских видах спорта.

В настоящее время все больше прилагается усилий для развития адаптивной физической культуры как универсального средства физической, психической и социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями. Однако в систему физкультурно-оздоровительной и спортивной работы вовлечена незначительная часть инвалидов.

Основные причины:

1. Острый дефицит квалифицированных кадров, которые владеют не только педагогическим образованием, но и медицинским, психологическим, а также нехватка специалистов, которые обладают организаторскими способностями и которые умеют выстроить учебно-тренировочный процесс, провести спортивные соревнования (мероприятия);

2. Отсутствует налаженная система повышения квалификации, а также обмена опытом специалистов в области адаптивной физической культуры;

3. Недостаточно разработаны теории и методики адаптивного спорта, то есть не накопление и объединение базовых наук, а создание нового знания, которое является результатом взаимопроникновения знаний в базовые науки и дисциплины;

4. Отсутствует четкая система государственной пропаганды и распространение физической культуры и спорта среди инвалидов, что соответственно затрудняет вовлечение в занятия физической культуры инвалидов;

5. Ограниченное финансирование системы спорта инвалидов;

6. Недостаточно развита и усовершенствована инфраструктура адаптивного спорта;

7. Отсутствие единой концепции и государственной стратегии развития адаптивного спорта, необходимость существенной доработки нормативно-правовой базы спорта инвалидов.

На сегодняшний день необходимо провести огромную исследовательскую работу с тем, чтобы объединить имеющиеся представления ученых и практиков об отдельных аспектах проблемы управления адаптивным спортом, разработать ряд новых теоретических положений и развить их до уровня, пригодного к практическому применению.

Список литературы:

1. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура: учебное пособие / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова. - М.: Советский спорт, 2000.
2. Иванов В.И. Проблемы организации обучения двигательным действиям детей-инвалидов / В.И. Иванов, О.Н. Степанов // Здоровый образ жизни и физическое воспитание студентов и слушателей: материалы научно-практической конференции / ИНЭП. - М., 2009.
3. Махова А.И. Подготовка родителей к физкультурно-оздоровительной работе с детьми-инвалидами // Человек и его здоровье: материалы Международного конгресса / СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта.
4. Потехин Л.Д. Физкультурно-оздоровительная работа с инвалидами / Л.Д. Потехин, Н.Г. Коновалова, Ф.О. Майер.
5. Статистика инвалидов в мире. – URL: <http://vawilon.ru>.
6. История паралимпийских игр. URL: <https://doorinworld.ru>.

ПСИХОЛОГИЯ

СЕКЦИЯ 6.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РОСТА И ОСНОВА ГУМАННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Кукунина Татьяна Вячеславовна

*студент факультета психологии,
Башкирский государственный университет,
РФ, г. Уфа*

Сафронова Елена Васильевна

*ст. преподаватель кафедры общей психологии,
Башкирский государственный университет,
РФ, г. Уфа*

На сегодняшний день вопросы личностного становления и воспитания детей нуждаются в новом знании о развитии индивидуальности личности, ее внутреннего мира, определенных смыслов и переживаний. В связи с этим, формирование личности родителей и родительского мышления в рамках идей экзистенциальной психологии приобретает особую значимость для решения проблем обретения свободы родительства, развития духовности, воспитания совести и способности любить [5].

Современная постиндустриальная эпоха развития общества актуализирует независимую, творческую активность. Сегодня интересен человек как субъект, автор своей жизни, преодолевающий отчуждение в собственной жизни. В тоже время социокультурные трансформации и потрясения 21 века (политические проблемы, экономическая нестабильность, культурологические, идейные, духовно-нравственные изменения) приводят к кризису человеческого существования [5]. Личность, находящаяся в состоянии одиночества, нарастания тревоги в мире вещей (М. Хайдеггер) находится в ситуации экзистенциального выбора смысла

жизни и обусловленности своего существования. Преодоление негатива, обретение подлинности и возможность обретения яркой индивидуальности невозможна без обретения ответственности за собственное существование.

Понимание человека, как автора своей жизни, находит свое отражение в работах многих гуманистически ориентированных психологов теоретиков и психотерапевтов, таких как А. Маслоу, К. Роджерса, Ф. Перлза, Р. Мэйя, Дж. Бюджентала и т. д., в наиболее радикальной форме концепция авторства («радикального авторства») нашла свое отражение в идеях Вилла Шутца (William C. Schutz) и Вернера Эрхарда (Werner Erhard).

В наши дни одной из недостаточно исследованных областей психологии является психология родительства и ее роль в становлении и воспитании детей. Актуальность работы обусловлена, с одной стороны, существованием демографических проблем (снижение потребности рождения детей, рост чайлдфри семей, рост числа неполных семей), с другой стороны - вниманием и сосредоточенностью на структурно-динамических характеристиках личности взрослого человека [1].

Известно, что одной из проблем личностного развития, связанного с формированием родительской позиции, является принятие нового статуса и осознание собственной родительской роли.

Еще одним проблемным моментом, является то, что большинство отечественных и зарубежных исследований рассматривают родительские отношения с точки зрения обеспечения условий для развития ребенка, в то время как анализ личности родителей остается без внимания [1].

Если рассматривать родительское отношение как часть личностной сферы, можно выделить не только структуру, но и функции и этапы развития этого феномена.

Здесь в основу заложены глубинные структуры, такие как потребностно-мотивационный, ценностно-смысловой и экзистенциальный компоненты, связанные в личности системы мотивов, потребностей, ценностей и смыслов. Они наиболее скрыты и наиболее трудно осознаваемы, изучать их можно лишь опосредованно и, скорее всего, также опосредованно они будут проявляться в поведении родителей.

Помимо скрытых существуют поведенческие, эмоциональные и оценочные компоненты, которые легче увидеть и оценить, и которые отвечают за реализацию отношения родителей к деятельности (поверхностные элементы).

Таким образом, можно рассматривать родительское отношение как некую структуру, образованную глубинными и поверхностными компонентами [1].

Так, потребностно-мотивационные элементы включают потребности и мотивы, которые побуждают к рождению ребенка. Это могут быть мотивы, связанные с самим ребенком, либо стремлением к развитию отношений с партнером, самореализация, личностный рост и т. д. Ценности, которые образуют этот компонент, формируются на основе взаимодействия мотивов с моделями родительского отношения, существующими в данной культуре. Однако на данном этапе общественного развития существует конкуренция ценности ребенка со внесемейными ценностями.

Эмоциональный компонент родительского отношения связан с переживаниями, которые испытывают отец и мать в общении с ребенком, а также, в целом с принятием или отвержением ребенка. Сюда будет входить эмоциональное отношение родителей к собственной роли, которое возникает как оценка своих действий и своей компетентности как родителя, оценка себя и своего партнера как достаточно хорошего родителей, либо не достаточно хорошего родителя, оценка своего ребенка. Он связан в личности с моделями детства и родительского отношения, усвоенными индивидом [2].

Эмоциональный блок формируется уже в период ожидания ребенка, в большей степени это касается матери, но и отца в том числе. Исследования даже раннего эмоционального и телесного опыта матери, который возникает во время беременности, связаны с формированием ценности материнства. Так, смысловые моменты материнства могут через эмоциональные механизмы повлиять на течение телесного опыта беременности.

Для родителей большое значение имеет собственное представление об идеальном родителе и об идеальном ребенке, которое в значительной мере влияет на воспитание детей. Поведенческий компонент включает действия, которые связаны с уходом за ребенком и общением с ним, общую стратегию и стиль воспитания, особенности поведения родителей. Помимо этого сюда можно отнести деятельность по формированию условий для появления ребенка, для его развития и воспитания, а также деятельность, направленную на формирование социально одобряемых качеств у детей, в этом случае родители выступают как представители определенной культуры [1].

Управлять, контролировать и регулировать родительские отношения будут также социокультурные условия современного общества, в котором на сегодняшний день значимым является стирание четких границ между материнской и отцовской позицией и ролью, включение женщин в общественную трудовую деятельность, а также конкуренция вне семейных ценностей с ценностью ребенка.

Индивидуальными особенностям родительского отношения является характер взаимодействия человека с собственными родителями,

идентификация с родителями своего пола, игровое поведение в раннем детстве и комплекс условий которые связаны с периодом ожидания ребенка [2].

Итак, вне зависимости от хронологического возраста, появление ребенка превращает взрослого человека в родителя и ставит его перед необходимостью включения и осуществления ряда функций [3]. Личность, которая принимает на себя родительские функции, осваивает новую социальную позицию, при этом индивид обязательно имеет свое отношение к ней, вследствие чего и выстраивает систему ценностей и собственное поведение.

Отношение к своей позиции родителя может быть, к сожалению, и негативным, и представляться как категорическое неприятие соответствующих функций, которые, могут вызывать раздражение и даже апатию. Глубинные причины этого состояния осознаются в редких случаях, чаще всего оно оправдывается усталостью или моральной неподготовленностью к новой социальной роли. Осознание этого факта может порождать чувство вины и ощущение беспомощности.

Возможно, что овладение родительской ролью не осуществляется автоматически, иногда освоение и принятие происходит довольно болезненным путем. Присвоение родительской позиции может возникать до рождения ребенка, может возникать уже в процессе ухода за ребенком или на другом этапе.

Так, родительскую позицию можно охарактеризовать как социальную позицию, которая закреплена в культурных предписаниях и нормах, и включает следующие особенности [3]:

- забота как необходимость удовлетворения значимых потребностей ребенка для нормального развития его физических, психологических и социальных качеств;
- зависимость, как выстраивание собственной жизни с учетом интересов и потребностей ребенка, его ритма жизни и эмоционального состояния и пр.;
- ответственность, как способность принимать решения, связанные с организацией жизни ребенка, понимание необходимости своего влияния и организующего воздействия на поведение ребенка;
- передача культурного опыта через обучение и воспитание;
- руководство воспитанием ребенка сообразно зоне его ближайшего развития;
- поддержка как создание условий для оптимального выполнения социальных норм и установок общества и помощь в освоении способов взаимодействия в рамках определенной культуры, укрепление веры в собственные возможности;

- эмоциональное принятие как утверждение права на неповторимую уникальность и индивидуальность человека, безусловную любовь и симпатию к нему.

Позитивное отношение к ребенку и безусловное его принятие являются основой для осуществления поддержки ребенка [3]. Именно поддержка, а не запугивания и санкции обеспечивают успешность формирования личности и развития внутренней свободы и самооценности личности в целом.

Принятие является основой гуманного отношения, но отнюдь не простой позицией, т. к. только личностно зрелый индивид, воспринимает другого как ценность, особенно того человека, который от него зависит.

Развитие личности ребенка необходимо осуществлять через формирование жизненной ориентации, стимулирование самопознания и саморазвития. Таким образом, в воспитании формируется гуманность, понимаемая как человечность, универсальная ценность, указывающая человеку его место в мире и обеспечивающая выбор человеком своего собственного пути и формирование его картины мира [4].

Нравственные принципы воспитания должны способствовать, в первую очередь, формированию духовности как проявления высших качеств личности, красоты и гармонии, единства интеллекта и нравственной целостности.

Когда взрослый становится родителем, он должен выполнить не только задачу освоения, но и присвоения родительской социальной позиции. Существует множество различных типологий, описывающих отношения к родительской роли как субъекта деятельности, но присвоение социальной позиции родителя становится возможным только при условии позитивного отношения к основным ее элементам. Иное отношение – неприятие или амбивалентность, обеспечивают такой характер и осуществление родительской позиции, при котором формируются негативные особенности либо у ребенка, либо у самого родителя.

Нужно сказать, что присвоение новой социальной позиции создает новые условия для личностного развития, поскольку ожидаемые от человека качества являются характеристиками зрелой личности и говорят о развитии взрослого [3].

Эмпирические исследования (К.Н. Белогай, И.С. Морозова), определяющие родительское отношение как основу эффективного развития ребенка, и, одновременно, как несомненный компонент личностного роста и развития родителей [1].

Принятие позиции родительства – благоприятный путь развития личности, но в случае ее полнейшего отвержения, по различным причинам, личностное развитие, вероятно, будет и может реализовываться в других моделях жизненных отношений личности.

Список литературы:

1. Белогай К.Н. Эмпирическое исследование структуры родительского отношения / К.Н. Белогай, И.С. Морозова // Психологическая наука и образование. – 2008. – №4. – С. 12-23.
2. Белогай К.Н., Структурная модель родительского отношения // Психология XXI века: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов (СПб, 20-22 апр. 2006 г.). – СПб., 2006. – С. 257-258.
3. Захарова Е.И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции / Е.И. Захарова // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2. – С. 24-29.
4. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии: Часть 1. / В.В. Зеньковский – М.: Книга по Требованию, 2013. – 260 с.
5. Ниязбаева Н.Н. Экзистенциально-психологический подход в образовании: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 1–8. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3 (Дата обращения: 16.04.2018).

ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНЫХ ПОДХОДАХ А.А. ПОТЕБНИ И Г.Г. ШПЕТА

Миляева Алла Константиновна

*ст. преподаватель,
Московский Государственный Областной Университет,
РФ, г. Москва*

Иванова Марина Евгеньевна

*канд. пед. наук, доцент,
Московский Государственный Областной Университет,
РФ, г. Москва*

Ковалев Денис Валерьевич

*ст. преподаватель,
Московский Государственный Областной Университет,
РФ, г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются основные представления о культуре и ее влиянии на личность человека. В статье указывается на то, что важнейшими составляющими культуры являются язык, речь, искусство. Обращается внимание на роль научных исследований А.А. Потебни, Г.Г. Шпета в исследовании данного феномена.

Ключевые слова: культура, речь, искусство, личность, язык, знак, инкультурация, развитие, А.А. Потебня, Г.Г. Шпет, народ, духовность.

Роль культуры в формировании личностной идентичности носит особый социально-психологический характер. Культура является для личности регулятивным и развивающим элементом в ее социальной адаптации. Человек, включаясь в культурную среду и пространство, приобретает психические свойства и качества, позволяющие ему успешно выполнять сложную деятельность. Важное место в этом процессе отводится языку, который оказывается связующим звеном в инкультурации индивида. Предположение о ведущей роли языка и культуры в развитии личности было определено еще в XIX веке в работах А.А. Потебни, а затем успешно развивалось трудами Г.Г. Шпета.

А.А. Потебня, выделяя язык как специфическую человеческую способность, указывал на его тесную взаимосвязь с народной культурой. Народ является основным источником формирования языка. В результате язык оказывается не изолированным социальным феноменом, а культурно-обусловленным механизмом бытия и существования народа. «Овладение языком ведет к осознанию эстетических и нравственных идеалов, непосредственно связанных с социализацией и инкультурацией личности, хотя и не тождественных этим процессам» (Потебня А.А. 1976). С точки зрения А.А. Потебни, «человек отличается от животного тем, что обладает словом, т. е. орудием, которое он создал для совершенствования своей мысли». Именно эффективное и целенаправленное применение орудий (знаков) создает условия для преобразования индивида в «человека культурного», отличая его от первобытного дикаря.

Овладение устной и письменной речью дает возможность личности приобщиться к культуре своего народа. Данный процесс происходит путем успешного присвоения, получения извне знаний и информации. Психическое развитие и совершенствование культурного человека осуществляется путем усвоения внешних, общественных знаний, языка, норм, традиций, идеалов, которые хранятся в культуре его народа и которые переходят во внутренний план благодаря процессу интериоризации. Таким образом, происходит успешное формирование культурной и социально-адаптивной личности.

Исследования А.А. Потебни в области языка, речи легли в основу и послужили источником для современных лингвистических подходов, научных филологических школ и психологических направлений. Исследователь обращал внимание на единство сознания и языка, раскрывая проблему культурно-исторического формирования челове-

ческого сознания, его социальную природу. Выделяя в качестве ведущего психологического процесса развитие самосознания личности в динамике ее жизни, он указывал на язык как важнейший механизм бытия человека.

Основатель герменевтики Г.Г. Шпет продолжил работы А.А. Потебни в области изучения внутренней психологической трактовки языка, понимания слова, его эмоциональной стороны и показателя. Г.Г. Шпет пришел к выводу о том, что сознание индивида имеет культурно-исторический характер, важнейшим элементом которого является слово. В статье «Проблемы современной эстетики» он указал на то, что «духовность в большей степени отражает реальность и реальное состояние мира, чем сам этот мир, быт, т. к. в ней закодировано отношение людей к этому миру, «овнешненное» в предметах культуры и искусства, таких как картины, архитектура, музыка, и особенно человеческий язык» (Шпет Г.Г. 2007). В результате искусство может становиться орудием, которое раскрывает особый смысл и функцию предмета. Г.Г. Шпет приходит к мысли о том, что искусство, как и речь, может быть методом исследования психических особенностей человека, причем тех его духовных качеств, которые определяются и проявляются в социальном контексте.

В своих творческих исследованиях Г.Г. Шпет указывает на то, что для «психолога язык представляет собой, прежде всего идею, энергию, которая определяет отношение человека к окружающему миру и его социальным законам» (Шпет Г.Г. 2000). Он также неоднократно подчеркивает тот факт, что «язык является орудием труда и творчества человека, выступая в то же время и знаком определенного социума» (Шпет Г.Г. 2000). В результате возникают условия для исследования и психологического анализа орудий труда, которые раскрывают объективный характер существования человека, его психики и особенностей внутреннего мира. «Человечество в процессе своего развития создает социально-культурный мир, существующий помимо мира природного и отгораживающий человека от природы. При этом сам человек превращается в социально-культурного субъекта, рефлексы которого из чисто биологических актов трансформируются в поведение, имеющее определенный социальный смысл» (Шпет Г.Г. 2000).

Поведение человека в социуме во многом оказывается показателем, своеобразным «знаком» для других людей, раскрывая его внутренний образ и индивидуальные особенности. Кроме этого оно показывает ему собственный внутренний мир, особенности мышления, чувства и переживания. В результате индивид создает и формирует индивидуальные стратегии и стили реагирования. Его действия и поступки

предполагают использование речи, которая являясь одним из важнейших социальных знаков, инициирует целенаправленность поведения. Психологический анализ данного знака создает условия для понимания внутреннего мира человека, коллективного пространства группы людей, психологию народа и его искусство.

Подтверждая научные взгляды А.А. Потебни, Г.Г. Шпет писал о том, что внутренний мир человека, его психология определяются во многом прошлым его народа. В связи с этим в научном творчестве Г.Г. Шпета наиболее ярко воплотилось представление о том, что только межкультурные исследования дадут возможность найти общие принципы, объясняющие закономерности не только научного знания, но и всеобщего бытия, в том числе и искусства, и культуры. Отсюда вытекает важное предположение о том, что в искусстве соединяется все, что было разорвано, разъединено в естественных, гуманитарных науках, которые занимались поиском и объяснением принципов бытия.

Однако для Г.Г. Шпета очень важно было понять процесс изменения переживания людей в зависимости от их времени и места проживания. Анализируя данный процесс и динамику, Г.Г. Шпет приходит к выводу, что «жизнедеятельность общества и социума складывается из присвоения известных исторических и социальных взаимоотношений, противопоставления их другим народам. Этот процесс происходит, прежде всего, в эстетической деятельности». При этом сначала данные знания являются нейтральными для человека и только впоследствии приобретают эмоциональную насыщенность и значимость.

Благодаря этому вырисовывается совершенно новый подход к роли эмоций в процессе инкультурации человека, т. е. они становятся одними из важнейших инструментов его культурного развития. При этом они сами являются продуктами культуры, оказываясь своеобразными медиаторами процесса социализации человека. Эмоциональное отношение к культуре, так же как и само содержание слова и его внутренняя форма, определяют, по мнению Г.Г. Шпета, развитие искусства. Связывая понимание искусства с его внутренней формой Шпет подчеркивал, что «внутренняя форма художественного произведения является отражением приемов, методов, творческого пути художника. Она служит источником знания, но знания субъективного, т. к. в нее привносятся жизненные идеалы, ценности самого творца» (4).

В заключении можно говорить о том, что научные и теоретические взгляды Г.Г. Шпета и А.А. Потебни объединяет идея о роли «бессознательных переживаний в процессе эстетического восприятия, которые вызывают эмоции слушателей тогда, когда разум мог бы отвергнуть данные идеалы» (1). При этом искусство является самостоятельным продуктом духовной жизни как творца или слушателя, так

и народа в целом. Оно может помочь в формировании нового самосознания. «Отдаваясь эстетическому наслаждению», человек бессознательно и непроизвольно преобразуется, у него формируются новые идеалы, новое мировоззрение. Вызываемые культурой «социальные эмоции» помогают социализации личности, регулируется процесс ее вхождения в тот социум, который ее окружает (2).

Таким образом, хотелось бы подчеркнуть важность изучения взаимодействия культуры и личности, т. к. понимание этого процесса приведет к ее более успешной социализации в социуме и более полному пониманию народной культуры.

Список литературы:

1. Марцинковская Т.Д. Психология восприятия абстрактного искусства // Вопросы психологии 2008. № 6. С. 44-49.
2. Марцинковская Т.Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 3(5). URL: <http://psystudy.ru> (Дата обращения: 30.05.18).
3. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976. С. 614.
4. Шпет Г.Г. Философия и психология культуры. М., 2007.

СЕКЦИЯ 7.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ведерникова Анна Олеговна

студент

*Тихоокеанского государственного университета,
РФ, г. Хабаровск*

Проблема формирования понятийного мышления является одной из самых актуальных в системе образования. Поиск способов ее разрешения давно уже занимают психологи, педагоги, дидакты, методисты, учителя и др. Тем не менее, по данным психолого-педагогической диагностики понятийного мышления, у школьников имеет место низкий уровень его сформированности. Воспроизведение учеником большого количества определений понятий из разных предметных областей отнюдь не выступает показателем понятийного мышления как психического новообразования. Оно лишь свидетельствует о том, что школьник, благодаря своим способностям или проявлению определенного усилия над собой, просто запомнил определения понятий и может проговорить их вслух с разной степенью точности по сравнению с оригиналом. Однако применение определения понятия на практике вызывает у него большие трудности, так как ученик не может «извлечь» из понятия конкретный признак, необходимый для решения конкретной практической задачи, а также не может подобрать смежные понятия, поскольку имеет смутные представления о системных связях между ними. Формальное усвоение понятий, не предусматривающее раскрытия структуры и содержания каждого из них, выделения признаков и внутренних связей между ними, а так же внешних системообразующих связей между самими понятиями, приводит к низкому уровню умений школьников решать практические задачи вследствие несформированности у них понятийного мышления.

Новая методология ФГОС влечет за собой обновление содержания понятийного мышления, формируемого у школьников на уроке. Теперь в него должны быть включены понятия структуры и содержания деятельности, системного анализа изучаемого объекта, логических приемов мышления, универсальных учебных действий, системных связей и др. Но в большинстве своем учителя школы сегодня не могут организовать на уроке усвоение этих понятий, так как их сущность относится к психолого-педагогической области, с которой учитель не смог познакомиться ни в стенах вуза (в программы и учебные планы при подготовке учителей включен блок психологического знания и отдельно блок педагогического знания, а психолого-педагогический блок отсутствует), ни на курсах повышения квалификации [3]. В нашей системе образования, к сожалению, сложилось так, что психологическое и психолого-педагогическое знание не выступает основой для проектирования методики формирования понятийного мышления, в результате учителя не имеют четкого представления о том, как можно использовать психолого-педагогические закономерности формирования умственных действий и понятий в учебном процессе.

В связи с этим в педагогическом сообществе сегодня заговорили о необходимости организации психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса и психологического обеспечения «новой школы» [2].

Исходя из основополагающего принципа психологии об ориентировочной функции психики в деятельности человека, учебный процесс необходимо рассматривать как процесс целенаправленного формирования у школьника ориентировочной основы разных видов его учебной деятельности. Так как ориентировочная основа не передается наследственным путем, а формируется только в жизнедеятельности человека, то нормативный вариант таковой можно сформировать у любого ученика независимо от его наследственных индивидуальных особенностей и способностей, без причинения вреда психическому и физиологическому здоровью учащегося. Согласно теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина необходимо выделить и построить такую «систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями [1].

В соответствии с обозначенными теоретическими принципами главным условием формирования понятийного мышления школьников в учебном процессе является организация их учебной деятельности на основе системно-деятельностного подхода с учетом психолого-педагогических закономерностей процесса учения, в котором учащийся

является не объектом воздействия, как это, к сожалению, имеет место сегодня в практике школьного обучения, а субъектом – когда он сам без помощи кого-либо:

- 1) знает, как учиться;
- 2) хочет учиться;
- 3) реально это делает на основе сформированного у него умения учиться.

Такая учебная деятельность и является той системой условий, когда ученик не может не решить задачу правильно. Однако это требует пересмотра и обновления и содержания урока, и соответствующих форм, методов и средств его проведения, а также иной профессиональной подготовки учителей. Должны быть разработаны технологии учения (а не обучения), условия организации учащимся собственной учебной деятельности и другие, отличные от сегодняшних, учебные материалы для школьников, моделирующие структуру и содержание учебной деятельности (познавательной и практической деятельности), в которой у учеников формируется понятийное мышление.

С позиций деятельностного подхода к обучению, показателем сформированности понятийного мышления ученика выступает не только знание большого количества понятий, а его умение работать с любым понятием: выделить все признаки понятия, дифференцировать их на родовые и видовые, провести анализ связей между ними, определить объем понятия, построить структуру понятия и наполнить ее содержанием и др. [5].

Следует сказать о способе формирования у школьников определения понятия. Это не должно быть транслирование учителем информации о понятиях или объяснение ученикам содержания понятия. Это не должно быть выучивание школьниками представленного в учебнике в «готовом» виде определения понятия с последующим его воспроизведением «по памяти» на уроке. Это должна быть познавательная деятельность каждого учащегося в классе, организованная методом системного анализа, по:

- 1) исследованию одного или нескольких определений усваиваемого понятия, заданных в учебнике или дополнительных справочных материалах;
- 2) выделению в них всех признаков;
- 3) определению их количественного состава (объема понятия).

На основе выделенных признаков и связей между ними учащийся создает структуру понятия (с учетом ее внутренней логики) и наполняет ее содержанием. Так происходит как бы «переструктурирование» школьником исходного определения понятия, фиксация его в материализованной форме с помощью знаково-символических средств

в виде схемы ориентировочной основы деятельности, которая, став продуктом учебно-исследовательской, познавательной деятельности учащегося, приобретает следующие характеристики:

- 1) является полной и обобщенной по своему содержанию;
- 2) отражает структуру понятия с внутренними системообразующими связями;
- 3) понимаема школьником и осознаваема им;
- 4) легко применима на практике;
- 5) ориентирована на предупреждение ошибок со стороны ученика, так как у него есть четкая ориентировка, как и какое понятие в каком месте практической задачи и каким аспектом (признаком, комбинацией признаков или связью) может быть актуализировано [4].

Должны быть включены задания на развитие логики.

Логические и практические задачи ориентированы на усвоение учениками содержания понятий (признаков понятия и внутренних связей между ними) и внешних связей между ними – то есть на усвоение схемы ориентировочной основы деятельности.

Работая по такой учебной тетради, каждый ученик в письменной и устной форме строит свою учебную деятельность на первом этапе в совместной деятельности с учителем, на втором этапе в совместной деятельности с учениками (в микрогруппах, в парах и др.), на третьем этапе самостоятельно.

Таким образом, сформировать умение работать с понятиями и понятийное мышление можно у любого ученика на уроке независимо от его разных наследственных характеристик, способностей и особенностей. Для этого нужно давать дополнительно различные задания на развитие логики, а так же дети должны думать самостоятельно, решая проблемные задачи на уроках.

Список литературы:

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – 1959. – Т. 1. – С. 441-461.
2. Громько Ю.В. К вопросу о Школе будущего [Текст] / Ю.В. Громько // Известия РАО. – 2004. – 12 с.
3. Коломиец О.М. Деятельность учителя по педагогическому проектированию учебного занятия [Текст] / О.М. Коломиец. – М., 2010. – 200 с.
4. Коломиец О.М. Значение системного изучения объекта для формирования процесса понимания в учебном процессе. Тенденции развития непрерывного образования: проблемы и перспективы [Текст]/О.М. Коломиец // Вестник МГЛУ. – 2007. – Вып. № 531, серия Педагогическая антропология. – С. 91-101.
5. Формирование системного мышления в обучении [Текст] / под ред. З.А. Решетовой // Единство. – 2002. – 344 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Колесникова Вера Васильевна

*Военный учебно-научный центр Сухопутных войск
«Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации»,
РФ, г. Наро-Фоминск*

Попова Татьяна Георгиевна

*Военный учебно-научный центр Сухопутных войск
«Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации»,
РФ, г. Наро-Фоминск*

В настоящее время, как никогда ранее, к военной психологии направленно внимание военных специалистов и руководителей всех уровней. Это внимание связано с особой, прикладной ролью военно-психологической науки в обеспечении эффективности жизнедеятельности войск как в мирное, так и в военное время. Военная служба сопровождается значительными психическими и физическими нагрузками. Изменяется ритм жизни, разлука с семьей, привычным образом службы, повышенная ответственность, прямая угроза жизни и здоровью, непривычные климатические условия и другая специфика военной службы, все это требует повышения требований к психическому, физическому здоровью военнослужащих.

На современном этапе Вооруженные силы Российской Федерации отличаются значительным усилением внимания к проблеме надежного и эффективного функционирования человека в условиях воинской деятельности. Необходимость укрепления психологической устойчивости, морально-психологического состояния военнослужащих, высокий уровень готовности и способности выполнения задач в любых условиях обстановки, обусловили проводимую сегодня реформу системы воспитания и обучения личного состава [1]. Таким образом в настоящее время с целью оптимизации процесса военного управления и самоуправления в боевых условиях и приближенным к ним, необходимо оптимизировать и процесс военного образования, в частности, преподавания в высшей военной школе психологических дисциплин. «В Вооруженных силах Российской Федерации происходят значительные изменения в процессе боевой подготовки, направленные на повышение уровня профессиональной выучки, физической выносливости и психологической устойчивости военнослужащих. Научно-технический прогресс порождает

новые средства и способы ведения боевых действий, что выдвигает иные требования к качеству обучения военнослужащих» [3].

В связи с включением в боевые уставы видов Вооруженных Сил Российской Федерации раздела, посвященного морально-психологическому обеспечению всех этапов динамики боя, значение военной психологии неизмеримо возросло. В соответствии с этим возросла необходимость в обучении специалистов различных видов воинских должностей основам общей психологии, психологии личности военнослужащего, психологии труда военнослужащего, психологии управления и других отраслей психологии, имеющих непосредственное отношение к военной профессиональной деятельности. Им необходимо дать знания, сформировать или развить умения и навыки по планированию и организации психологического обеспечения боевых действий, владению методами управления психическими состояниями, работоспособностью во время боевой обстановки и при решении профессиональных задач в мирное время. Важнейшими задачами командного состава Вооруженных сил Российской Федерации является квалифицированная управленческая деятельность направленная на адекватное распределение профессиональных обязанностей с учетом индивидуально-психологических особенностей, способностей и возможностей исполнителей, обеспечение их необходимыми средствами труда и оптимизация условий труда.

В связи с необходимостью обучения военных специалистов основам психологии, возрастают и требования к профессиональным качествам, знаниям, умениям и навыкам преподавателей психологии в высшей военной школе.

Условия боевой обстановки (и приближенные к ней) являются стрессовыми, психотравмирующими и могут либо активизировать, мобилизовать индивидуальные резервы психики человека, повысить решительность, патриотизм, работоспособность и другие индивидуально-психологические особенности направленные на боевую активность, либо фрустрировать их, не давая в полной мере проявлять необходимую активность, как физическую так и умственную, дезорганизовывать боевую деятельность воина. «По статистике в первые дни боевых действий психическую травму получает 60-65 % военнослужащих, из них 20-25% не могли выполнять свои служебные обязанности и нуждались в помощи специалистов» [1]. Военные руководители всех уровней должны уметь предвидеть специфику влияния факторов боя на поведение воинов и стремиться придать им положительный, мобилизующий, активизирующий характер. Для того, чтобы человек мог уметь в нужный момент мобилизовать себя для качественного

выполнения профессиональных задач, необходима специальная подготовка. Данные умения и навыки должны вырабатываться и развиваться, как профессионально-важные качества военнослужащих.

В свою очередь, для формирования и развития способности управлять индивидуальными особенностями психики человека и направлять свое поведение на качественное и продуктивное решение поставленных профессиональных задач в стрессовых условиях, нужны специальные знания, которые может дать и развить опытный педагог в процессе профессиональной подготовки военных специалистов. Преподаватель, осуществляя свою педагогическую деятельность в военных учебных заведениях должен осознавать всю значимость, ответственность и главное, практическую значимость выполняемой им деятельности.

Особое внимание необходимо уделить именно профессиональной подготовке по психологическим дисциплинам, так как даже при наличии знаний, умений и навыков по другим дисциплинам, являющихся специальными для военнослужащих, но при неумении мобилизовать себя в стрессовой ситуации, организовать свою деятельность и деятельность подчиненных адекватно сложившейся ситуации, при фрустрации психических компонентов субъекта деятельности, все имеющиеся знания и навыки становятся мало эффективными.

Так же, при построении учебного и воспитательного процесса участников боевых действий, необходимо учитывать те психологические явления, которые имеют место в реальной боевой обстановке и оказывают непосредственное влияние на психику участников боевых действий, а именно:

- боевая ситуация – это ситуация открытого конфликта представляющая угрозу для жизни и здоровья, в которой необходимо уметь учитывать установки, мотивы, цели, психофизиологические возможности участников данного конфликта, и строить свое поведение и поведение подчиненных в соответствии с имеющимися знаниями;

- психологический климат, традиции, уровень сплоченности, профессиональные ценности на прямую влияют на слаженность выполнения профессиональных действий в боевых условиях и эффективность решения профессиональных задач, поэтому командующему составу необходимо уметь рассмотреть указанные психологические особенности профессиональных групп и манипулировать ими. Так например, как отмечает А.Ю. Баутин, командиры должны учитывать, что наиболее легко вырабатываются и устойчиво функционируют мотивы боевого товарищества. Когда боевые действия имеют длительный характер, то в преимущественном положении оказывается та сторона, которой удастся сохранить действие широких социальных мотивов.

- условия конфликта. Боевые, социальные, экономические, экологические и другие условия, в которых разворачиваются боевые действия, могут оказывать опосредованное воздействие на психологические настроения военнослужащих, их эмоциональное состояние, отношение к происходящему, уверенность в успешности проводимых мероприятий. Командиры должны уметь учитывать влияние условий конфликта на военнослужащих и корректировать, при необходимости, последствия указанных влияний используя методы патриотического воспитания, военно-информационной пропаганды и прочие.

Кроме того, для анализа деятельности преподавателя психологии осуществляющего подготовку участников боевых действий, необходимо остановиться на описании специфики профессиональной деятельности военнослужащих. В данном виде профессиональной деятельности специфику имеет мотив деятельности, который базируется на «служебном долге» военнослужащего. Как уже отмечалось выше, условия выполнения профессиональной деятельности военнослужащих носят экстремальный характер. Война сама по себе носит разрушительный характер (как для личности военнослужащих, так и для окружающей обстановки в целом). Участники боевых действий пребывают в ситуации опасной для жизни и здоровья. Семьи военнослужащих являются «заложниками» их профессиональных целей и задач. Условия военной службы опосредуют специфический образ жизни военнослужащих.

Педагогическая система, в лице того или иного учебного заведения, должна обеспечить формирование таких психологических качеств и характеристик, которые на долго обеспечат служебную деятельность. В процессе обучения, в психике будущего или настоящего офицера происходят самые значительные изменения, которые в процессе последующей профессиональной деятельности будут развиваться и совершенствоваться.

Давыдов В.В. определяет педагогическую систему следующим образом: «Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие педагога на учеников, направленное на их личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [2].

Педагогическая деятельность должна носить высокопродуктивный характер. Педагог в высших военных учебных заведениях должен владеть стратегиями превращения предмета психологии в средство формирования личности обучающегося, его потребность в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии.

Психологической структурой педагогической деятельности, как и любой другой, являются следующие компоненты: мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт, результат. Данную структуру педагогической деятельности, описанную Е.А. Зимней, мы проанализировали и применили к деятельности педагога обучающего участников боевых действий по психологическим дисциплинам.

В данной профессиональной деятельности в качестве мотивов на первый план выходят: мотивы престижа профессии – социальной значимости, как профессии педагога, так и социальной значимости и ценности воинской деятельности; мотивы профессионального роста, личностного развития, познавательной активности, самоактуализации опосредованные необходимостью постоянного совершенствования профессиональных навыков офицеров, следовательно, повышения качества военно-профессиональной подготовки; мотивы доминирования и власти – в процессе профессиональной подготовки, преподаватель играет главенствующую роль, так как он руководит учебным процессом, организовывая его и управляя им;

Предметом педагогической деятельности является организация педагогической деятельности, направленная на освоение социокультурного опыта участия в вооруженных конфликтах различной локализации, продолжительности, интенсивности. Роли человека, как субъекта социальной деятельности, носителя социокультурных норм и ценностей отводится главенствующее значение в характере и специфике протекания процесса боевых действий.

Средствами педагогической деятельности являются научные знания, которые имеют, в большей степени, прикладной характер. Как показывает опыт, теоретические знания зачастую расходятся с реальной ситуацией, в которой оказывается военнослужащий после завершения учебы. Попадая в ситуацию боевых действий офицер должен уметь своевременно применить на практике полученные знания, мобилизовать себя и организовать свою деятельность на решение поставленных боевых задач. Следовательно, педагог должен способствовать формированию указанных умений.

Способами передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, иллюстрация, совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика в соответствии с направлением будущей деятельности (лабораторная, полевая), психологические тренинги, направленные на выработку умений и навыков по управлению своими психическими процессами и организации поведения в экстремальных условиях.

Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт обучающегося. Это и морально-нравственные

качества, чувство долга и ответственности, идейность, мировоззрение, эмоционально-волевые качества.

Результатом педагогической деятельности является личностное, интеллектуальное, профессиональное совершенствование, становление и развитие обучающегося, как активного субъекта военной профессиональной деятельности.

Так же, проводя анализ педагогической деятельности в целом и задач военной психологии, можно сформулировать некоторые педагогические функции военного педагога, которые он реализует в процессе обучения военнослужащих:

1. Культурная. Преподаватель является носителем социально-культурных и профессиональных норм и ценностей, и обязан заражать этими нормами и ценностями обучающихся. Преподаватель передает нормативно-профессиональные представления, формирует профессиональную этику, уважение к профессии и продукту будущей профессиональной деятельности.

2. Морально-нравственная. Сюда можно отнести формирование и развитие чувства долга, стремление честно и добросовестно выполнять профессиональную деятельность, быть образцом при выполнении служебной деятельности и решении профессиональных задач. Так же, к данной функции относится и военно-патриотическое воспитание.

3. Мировоззренческая. Формирование представлений о профессии, о том месте, которое она занимает как в собственной жизнедеятельности, так и ее общественную, государственную значимость. Данная функция объединяет в себе все указанные выше и стоит «над» ними.

4. Информационная. Передача теоретических и практических знаний, необходимых для выполнения военной профессиональной деятельности, формирование умений оперировать данными знаниями в ходе решения профессиональных задач и в экстремальных условиях.

5. Организационная. Организация учебного процесса таким образом, что бы он способствовал профессиональному становлению личности военнослужащих и формировал навыки управленческой деятельности, умение организовывать свою деятельность и деятельность бойцов, эффективно распределять профессиональные обязанности в соответствии с поставленными задачами и учитывая индивидуально-психологические особенности подчиненных.

6. Мобилизующая. Стимулирование психического развития и его произвольный характер. Формирование и развитие умения мобилизовать резервы собственной психики на решение поставленных задач, а так же активизировать бойцов для выполнения профессиональной деятельности.

7. Эмоционально-стабилизирующая. Развития эмоционально-волевой сферы, умения справляться со стрессом, с эмоциями, затрудняющими выполнение профессиональных задач.

Таким образом, можно сделать вывод, о том что деятельность преподавателя психологии в высших военных образовательных организациях при подготовке участников боевых действий играет основополагающую роль в формировании и развитии у военнослужащих индивидуальных психологических особенностей, профессиональных компетенций, необходимых, для качественного выполнения профессиональных обязанностей, а так же профессионального подхода к несению военной службы. Недостатки профессиональной деятельности преподавателя могут являться одним из основных препятствий, для успешного выполнения военнослужащими боевых задач. Так же, успешному выполнению профессиональных боевых задач военнослужащих могут препятствовать недостатки в методической деятельности преподавателя, а так же неспособности реализовать свои умения

Опыт локальных войн, показывает нам высокую значимость морально-психологического фактора, индивидуально-психологических особенностей бойцов, организации деятельности внутри боевой ситуации в успешности выполнения задач в зонах вооруженных конфликтов.

Анализируя деятельность преподавателя психологии высшей школы (ее структуры, функций) можно выявить существенные недостатки в профессиональной деятельности конкретного преподавателя и наметить пути ее совершенствования. Так как целеполагание – это один из основных процессов, опосредующих качество деятельности любого педагога, то анализ деятельности преподавателя позволяет реализовывать данный процесс в полном объеме.

При более подробном рассмотрении структуры деятельности преподавателя психологии осуществляющего подготовку участников боевых действий становится особенно видна та практическая значимость, которую несут дисциплины психологии и методы работы педагога, его личное отношение к выполняемой им деятельности.

Список литературы:

1. Баутин А.Ю. / Психологическая работа с военнослужащими – участниками боевых действий / А.Ю. Баутин // Студенческий научный форум: IV Междунар. студ. электрон. науч. конф., 15 фев.-31 марта 2012 г. – М. – 2012. [Электронный ресурс]: <https://rae.ru/forum2012/pdf/2068.pdf> . – (Дата обращения 10.05.2018).

2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР). - [Электронный ресурс]: <http://ebooks.grsu.by> (Дата обращения 10.05.2018).
3. Масыгин В.П. [Электронный ресурс]/ В.П. Масыгин, А.И. Чернега // Психолого-педагогическая подготовка офицера – фактор интенсификации боевой подготовки» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. журнал. – 2013. – № 11. – С.98-104. – Режим доступа: <http://booksc.org>.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ТРИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Наумова Наталья Александровна

студент

*Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

Жуйкова Тамара Павловна

канд. пед. наук, доцент

*Хакасского государственного университета,
РФ, г. Абакан*

Наумова Анна Андреевна

студент

*Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова,
РФ, г. Абакан*

В современных исследованиях по возрастной психологии большое внимание уделяется умственному развитию ребёнка. А.В. Запорожец описал развитие у детей мышления в дошкольном возрасте, Н.Н. Подъяков выявил виды мышления, С.Л. Рубинштейн исследовал умственную деятельность ребёнка, Ж. Пиаже выделил этапы умственного развития ребёнка [1].

Развивать умственные способности ребёнка необходимо в дошкольный период, потому что это влияет на успешное обучение в школе и для всей последующей жизни. Каждый возрастной период

важен для определённых сторон умственной деятельности ребёнка. Но наибольший интерес вызывают дошкольники, потому что в этом возрасте существуют огромные психофизиологические резервы и именно в эти годы интенсивно развиваются различного рода познавательные процессы.

Познание объективной действительности начинается с ощущений и восприятия, которое потом переходит к мышлению. Именно в дошкольный период происходят абсолютные изменения в мышлении ребёнка. А также происходит перестройка характера умственной деятельности, где дошкольник иначе относится к интеллектуальной задаче, стоящей перед ним и пользуется другими способами для её решения.

Умственное развитие дошкольника представляет взаимодействие трёх форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и логического. Наиболее эффективно связь наглядно-действенного и наглядно-образного мышления осуществляется в процессе детского экспериментирования, когда, наравне с ясными и отчётливыми знаниями, у ребёнка возникают смутные, неясные знания. Только в старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход к освоению логических форм мышления, хотя предпосылки закладываются уже в конце раннего детства.

Развитие логического мышления относится к числу важнейших задач, которые необходимы при подготовке ребёнка к поступлению в школу и последующему обучению. К логическим операциям относятся умение детей находить закономерности и строить упорядоченные ряды, а также умение осуществлять классификацию и строить высказывания и суждения.

С помощью логического мышления ребёнок ищет и устанавливает самые разнообразные связи, существующие в действительности между разными сторонами одного явления и между различными явлениями окружающего мира. Умения устанавливать связи, причины, цели, назначения, принадлежности характеризуют степень развития логического мышления.

В дошкольном возрасте мышление опирается на представление. То есть когда ребёнок думает о чём-нибудь и не воспринимает этот момент, то представляет его по своему прошлому опыту. Представление расширяет мышление дошкольника, то есть границы познания выходят за пределы обычного [2].

В мышлении у ребёнка дошкольного возраста происходят изменения - это связано с тем, что устанавливаются тесные взаимосвязи мышления с речью. Такие взаимосвязи приводят к рассуждению (появлению развёрнутого мыслительного процесса), речь начинает

выполнять планирующую функцию (строятся новые взаимоотношения практической и умственной деятельности), быстро начинают развиваться мыслительные операции [3].

Создавая условия благоприятные для ребёнка, где для него поставлены понятные и близкие задачи, он может опираться на наблюдение доступных его пониманию фактов. В дошкольном возрасте можем наблюдать возникновение правильного логического рассуждения. Постепенно ребёнок учится мыслить самостоятельно, согласовывать свои суждения друг с другом и с действительностью и не впадать при этом в противоречия.

Сегодня в детских садах используют приёмы и методы ТРИЗ. Эта технология развивает у детей изобретательскую смекалку, творческое воображение, диалектическое мышление [4].

Цель ТРИЗ – для того чтобы развивать фантазию у детей необходимо научить их мыслить систематически, чтобы понимали происходящие процессы. Воспитатели должны преподносить знания в увлекательной и интересной форме для проявления творчества. Сотрудничество детей и педагогов создаёт ситуацию успеха и веру в свои силы и возможности [5].

Методы ТРИЗ не являются основными методами в процессе обучения, а дополняют педагогический процесс в развитии личности ребёнка.

Проблема развития мышления у детей является одним из сложнейших в психолого-педагогической практике. Для её решения нужна рациональная организация всего учебного процесса. Создаются проблемные ситуации в обучении, соблюдаются принципы диалогичности при проведении занятий. Именно этому вопросу посвящена наша экспериментальная работа.

Апробация проводилась на базе МБДОУ детский сад «Чайка» с. Краснотуранск. В ней приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (10 детей составляли экспериментальную группу, 10 – контрольную).

Работа проводилась с октября 2017 года по апрель 2018 года.

Целью констатирующего этапа явилось выявление первоначального уровня логических операций мышления у детей старшего дошкольного возраста. Для этого мы использовали следующие методики:

1. «Систематизация» (по Н.Б. Венгер);
2. «Четвёртый лишний», задание из пособия Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Практикум по детской психологии»;
3. «Что лишнее» (по Л.Ф. Тихомировой);
4. «Раздели на группы» (Р.С. Немов).

Таким образом, на констатирующем этапе экспериментальное исследование показало, что дети экспериментальной и контрольной групп находятся на равных уровнях развития логических операций мышления.

На формирующем этапе для развития логических операций мышления использовали следующие методы ТРИЗ:

1. Метод Маленьких Человечков (ММЧ);
2. Морфологический ящик;
3. Системный оператор.

В результате проведённого эксперимента были получены следующие данные, на основе которых можно судить об уровне сформированности логических операций мышления с использованием методов ТРИЗ.

Мы получили следующие данные по проведённым методикам. Высокий уровень развития логических операций мышления с использованием методов ТРИЗ в экспериментальной группе - 80 %, в контрольной группе - 50 %. Средний уровень в экспериментальной группе – 10 %, в контрольной группе – 30 %. Низкий уровень в экспериментальной группе - 10 %, в контрольной группе - 20 %.

Сравнивая полученные результаты экспериментальной и контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, можно увидеть динамику роста.

Итак, уровень развития логических операций мышления экспериментальной группы значительно улучшился, а в контрольной группе изменился, но незначительно. В ходе проведённого экспериментального исследования было подтверждено предположение, что методы ТРИЗ: метод маленьких человечков (ММЧ), морфологический ящик, системный оператор будут более эффективно влиять на логические операции мышления детей старшего дошкольного возраста.

На основании выше изложенного, можно сказать, что дошкольный возраст уникален, потому что как сформируется ребёнок, такова будет его жизнь, а значит важно не упустить этот период для раскрытия творческого потенциала каждого ребёнка.

Список литературы:

1. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М.: ВЛАДОС, 2011. – 336 с.
2. Поддяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: АСТ, 2014.- 114 с.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – СПб.: Питер, 2009. – 604 с.
4. Ефремов В.И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ. – Пенза: Уникон – ТРИЗ, 2008. – 45 с.
5. Альтшуллер Г.С. Найти идею. - 2е изд. - Новосибирск: Наука, 1991. - 120 с.

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ У ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Русских Елена Александровна

магистрант

*Удмуртского государственного университета,
РФ, г. Ижевск*

Лобаскова Марина Михайловна

канд. психол. наук, доцент

*Удмуртского государственного университета
РФ, г. Ижевск*

Существует ряд характеристик, которые определяют успешность обучения подростка школе и его благополучное психическое состояние. К одной из таких характеристик можно отнести эмоциональное отношение к процессу обучения. Эмоциональное отношение среди прочего предполагает заинтересованность в обучении, то есть мотивационный компонент, а также уровень тревожности ребёнка и подростка в отношении образовательно-воспитательной среды, в которой он находится.

Н.В. Микляева пишет о том, что понятие о тревожности прочно закрепилось в педагогической психологии, которая анализирует причины возникновения и формы школьной тревожности, связанной с переживанием неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов и сверстников. Подросток постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения и собственных решений [1].

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия человека с различными компонентами школьной образовательной среды [9].

Тарасова С.Ю. отмечает, что при обсуждении школьных трудностей у тревожных детей, ссылаясь на исследования Хрулевой (2004), обычно рассматривают три типа проявления школьной тревожности: 1) когнитивный компонент – трудности в обучении по программам, отвечающим возрасту ребёнка: хроническая неуспеваемость и отсутствие

системных знаний и навыков; 2) эмоционально-личностный компонент – нарушенное эмоциональное отношение к отдельным предметам, педагогам и к школе в целом; 3) поведенческий – систематическое проявление необычного поведения у ребёнка в школьной среде [11].

М.Э. Боцманова, Р.Д. Тригер, Е. В Толбатова, анализируя труды Д.Б. Эльконина, пишут, что подросток раскрывает смысл учебной деятельности через стремление к самообразованию и самосовершенствованию, появляется стремление к получению глубоких знаний [2, 12].

И. Осипова считает, что одной из значимых задач учителя является развитие в структуре мотивации обучающегося сформировать внутреннюю мотивацию. Развитие внутренней мотивации происходит как сдвиг мотива на цель, что способствует пониманию подростком важность собственного развития в процессе обучения, стимулирует к познанию нового, неизвестного, формирует понимание необходимости учения для дальнейшей жизни [10].

К сожалению, в настоящее время число учащихся, испытывающих трудности в обучении, непрерывно растет.

С.Г. Шевченко говорит о том, что понятия «школьная неуспеваемость» и «трудности в обучении» тесно связаны с понятием «задержка психического развития», и хотя эти понятия не совсем равнозначны, но рассматриваются они совместно в числе актуальных проблем общей и специальной педагогики и психологии [14].

М.М. Лобаскова отмечает, что в настоящий момент недостаточно теоретически однозначно определяется «задержка психического развития» в подростковом возрасте [5].

В связи с неоднозначностью термина «задержка психического развития» относительно к подростковому возрасту, мы используем термин «трудности в обучении», поскольку он более целесообразен и понятен, поскольку подростки, уже будучи не имея статуса «задержки психического развития», всё-таки продолжают нуждаться в специально организованных условиях обучения в связи с затруднениями в усвоении учебной программы. Мы оставляем термин «задержка психического развития (ЗПР)» в статье, так как именно он используется многими авторами, которые исследовали подростков, имевших такой статус ранее.

Существует немногочисленный ряд современных исследований в области изучения школьной тревожности и учебной мотивации у подростков с трудностями в обучении. Ниже представлены основные результаты таких психолого-педагогических исследований.

Н.Ю. Юдина изучала эмоциональное отношение к учению у младших подростков, и в результате было определено, что 88,9 % таких обучающихся испытывают неблагоприятное эмоциональное состояние при обучении на средней ступени. Снижается также количество детей

с высоким уровнем познавательной активности, повышается количество обучающихся с высоким уровнем тревожности [15].

У.В. Ульяновская и Н.П. Кондратьева изучали уровень школьной тревожности младших подростков с ЗПР, которые обучаются в разных условиях: условия коррекционной школы, коррекционные классы в общеобразовательной школе и интегрированные подростки в классы с их здоровыми сверстниками. В результате было определено следующее: 1) практически по всем факторам школьной тревожности наиболее приближенными по показателям к нормально развивающимся сверстникам являются обучающиеся в специальных школах; 2) интегрированные подростки с ЗПР и обучающиеся в коррекционных классах имеют более высокий уровень школьной тревожности по всем факторам на статистически значимом уровне [13].

Д.Н. Исаев и Н.Г. Елисеев добавляют, что в процессе адаптации к обучению у детей с ЗПР нередко возникают различные тревожно-невротические симптомы [4].

Л.И. Максименкова в своей статье описывает психологические аспекты неуспеваемости, к одному из которых относит сниженную мотивацию к получению новых знаний, равнодушие к успехам и неудачам в учебной деятельности [6].

В.Н. Брайтфельд, изучая мотивационную сферу подростков с ЗПР, отмечает, что почти половина изученных им подростков с ЗПР имеет средний уровень учебной мотивации. У другой части подростков – уровень ниже среднего. Основными их мотивами учения являются мотивы самоопределения и самоутверждения, они остро реагируют на оценку. Они часто ждут одобрения со стороны учителей и одноклассников. Отмечаются мотивы достижения успеха, положительное отношение к учебной деятельности, а также есть интерес к внеурочным формам активности. У части подростков представлены узколичностные мотивы престижа и благополучия.

Подростки со средненизким уровнем учебной мотивации не хотят учиться, они рассеяны и невнимательны на уроках. У большинства из них слуховая и зрительная память на низком уровне, особенно воспроизведение. Они испытывают трудности в усвоении учебного материала, легко отвлекаемы. Центральное место занимает мотив избегания учебной деятельности [3].

По мнению Г.М. Ильиной и К.В. Твердохлебовой, к особенностям познавательной деятельности детей с ЗПР, в том числе и речевой относятся: низкий уровень мотивации, недостаточность организованности и целенаправленности, выраженная истошность, импульсивность и большое количество ошибок в ходе выполнения учебных задач. Их характеризует неадекватная самооценка, слабость познавательных

интересов, низкий уровень притязаний. Средний показатель мотивации как личностного смысла обучения говорит о недостаточной значимости обучения для большинства подростков, они не всегда способны адекватно оценивать важность обучения, прикладывать опыт, полученный в процессе обучения, к своей повседневной жизни. Большинство подростков с ЗПР не ставят перед собой труднодоступных целей, осмысливая способы и пути их достижения, имеют трудности в осмыслении своей деятельности.

Результаты выполнения заданий показали, что обучающиеся демонстрируют игровой мотив в учебной деятельности, они посещают школу для взаимодействия, общения с одноклассниками, не могут самостоятельно организовать свою учебную деятельность.

Авторы едины в характеристике осознанной саморегуляции учебной деятельности учащихся с ЗПР:

- низкие показатели активности, направленной на учебную деятельность (как направленной осознанной субъектной активности, ее ценностный аспект);
- низкая оценка своих возможностей и умений саморегуляции в учебе (с возрастом усугубляющаяся);
- несформированность умения моделировать условия для решения учебных задач;
- неумение оценивать результаты своей деятельности.

Л.И. Макадей изучал школьную успеваемость подростков с ЗПР. Анализ результатов исследования школьной успеваемости подростков с ЗПР церебро-органического и конституционального генезов констатировал наличие признаков конституционально-типологической недостаточности ВНД, что обнаруживается у 35 % испытуемых в виде трудностей освоения точных наук. У всех подростков выявлены нарушения письма и чтения, медленный темп работы в классе, нарушения внимания и памяти. У подростков с ЗПР соматогенного генеза выявлена высокая ситуативная личностная тревожность, а также обнаруживается конституционально-типологическая недостаточность ВНД с высоким риском ослабления конституциональных психологических механизмов компенсации и адаптации в ситуации образовательных нагрузок [16].

Т.Н. Матанцева пишет, что в динамике ценностей подростков с ЗПР выявлены феномены: с 11 до 15 лет происходит снижение ценности познания [8].

Наряду с этим, Т.Н. Матанцева пишет, что нарушения развития психической сферы при ЗПР приводят к качественному своеобразию структурных компонентов личностной саморегуляции, что проявляется

во внутренней пассивности, как недостаточной способности к самоуправлению и саморазвитию. Пассивность в сочетании с интеллектуальной незрелостью приводит к снижению функционированию психических процессов, вялой рефлексии, отсутствию стремления к самопознанию и саморуководству. В силу пассивности подростки с ЗПР требуют систематической стимуляции активности извне, испытывая затруднения в учёбе, общении, поведении. Ограничивается обращенности психической активности на себя, как результат – задержанно формируется рефлексия, не происходит на достаточном уровне переоценка, переосмысление и изменение активности [7].

Таким образом, как видно из литературного обзора проведенных исследований, учебная мотивация подростков с трудностями в обучении на среднем или ниже среднего уровне, то есть недостаточная, что может быть обусловлено их особенностями развития психической сферы, трудностями усвоения навыков учебной деятельности, сложности выполнения учебных задач, а также осмысления деятельности, которой они занимаются. Среди мотивов ведущими являются мотивы самоопределения и самоутверждения, а также игровой мотив; такие мотивы не являются непосредственно связанными с учебной деятельностью. Однако у подростков отмечается и высокий уровень тревожности в школе, особенно в условиях, когда они обучаются с успешными сверстниками, а также при адаптации к учебе.

В.Н. Брайтфельд пишет о том, что изучение подростков с ЗПР (с трудностями в обучении) проводилось гораздо менее систематично и последовательно, поэтому в настоящее время они считаются недостаточно изученными, что свидетельствует об актуальности дальнейших исследований в сфере эмоционального отношения к учебной деятельности у представленной категории [3].

Список литературы:

1. Белова О.А. Сравнительная характеристика тревожности подростков в школах г. Рязани (2005-2011) [Текст] / О.А. Белова // Здоровье и образование в XXI веке. Серия медицина. – 2012. – Т. 14. – С. 102-110.
2. Боцманова М.Э., Тригер Р.Д. Изучение психологии подростка в лаборатории Д.Б. Эльконина [Текст] / М.Э. Боцманова, Р.Д. Тригер // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 120-123.
3. Брайтфельд В.Н. Формирование мотивации учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития [Текст] / В.Н. Брайтфельд // Дефектология. – 2000. – №3. – С. 23-31.
4. Исаев Д.Н., Елисеев Н.Г. Опыт применения тестов тревожности и невротизма в изучении детей с задержкой психического развития [Текст] / Д.Н. Исаев, Н.Г. Елисеев // Дефектология. – 1999. – №4. – С. 27-31.

5. Лобаскова М.М. Преемственность системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения учащихся с задержкой психического развития в образовательном учреждении [Текст] / М.М. Лобаскова // Педагогический родник. – 2018. – № 1(93). – С. 16-19.
6. Максименкова Л.И. Психологические аспекты неуспеваемости школьников [Текст] / Л.И. Максименкова // Вестник ПГПУ. Серия: социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 115-120.
7. Матанцева Т.Н. Возрастные и специфические особенности личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития [Текст] / Т.Н. Матанцева // Вестник ВятГУ. – 2012. – Т. 1. – №1. – С. 162-166.
8. Матанцева Т.Н. Особенности ценностных ориентаций подростков с задержкой психического развития [Текст] / Т.Н. Матанцева // Вестник ВятГУ. – 2009. – Т. 3. – №2. – С. 168-172.
9. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
10. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников [Текст] / И. Осипова // Воспитание школьников. – 2002. – № 8. – С. 33-36.
11. Тарасова С.Ю. Школьная тревожность: причины, следствия и профилактика [Текст]. – М.: Генезис, 2016. – 144 с.
12. Толбатова Е.В. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста [Текст] / Е.В. Толбатова // Сетевой научно-практический журнал: педагогика и психология образования. – 2015. – № 1. – С. 67-74.
13. Ульenkova У.В., Кондратьева Н.П. Особенности личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях [Текст] / У.В. Ульenkova, Н.П. Кондратьева // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 29-35.
14. Шевченко С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / С.Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 3-9.
15. Юдина Н.Ю. Особенности детей подросткового возраста с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Юдина // Известия ВПГУ. – 2009. – № 9. – С. 131-134.
16. Макадей Л.И., Кривун К.С. Особенности проявления психосоматических расстройств у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Л.И. Макадей, К.С. Кривун // III Общероссийская студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». 15-20 февраля 2011 г. Режим доступа: <https://rae.ru/forum2011/12/2032> (Дата обращения: 11.04.2018).

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ КОНФЕРЕНЦИЯ БАЯНДАМАЛАРЫ

БӨЛІМ 1.

ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА, ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ БІЛІМ ТАРИХЫ

БҮКІЛ АДАМЗАТҚА ОРТАҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПОЭМА

Тілеген Әлмұханұлы Ахметов

*педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент.
Қостанай мемлекеттік педагогикалық институты,
Қостанай қ., Қазақстан*

Бүкіл адамзат өркениетінің дамуына зор үлес қосқан, шоқтығы биік, гуманистік идеяларға толы кітаптың бірі – Жүсіп Баласағұнның «Құтты білік» поэмасы.

«Құтты білік» дастанының негізгі мазмұнын кейіпкерлердің аллегориялық, символикалық сипаттары арқылы берілген төрт жетекші педагогикалық идеялардан өрбитін тағылымдық құндылықтар құрайды. Біріншісі, мемлекет басқару үшін бұлжымас әділ заң мен тура жолдың керектігі. Әділдіктің бейнесі Күнтуды Елік патша арқылы беріледі. Екіншісі, бақ-дәулет, ырыс-байлық мәселелері. Дәулеттің баламасы ретінде патшаның уәзірі Айтолды бейнесі көрсетіледі. Үшіншісі, ақыл мен парасат ұғымдары. Кітапта ақыл ұғымы уәзірдің баласы Өгдүлміш арқылы жырланады. Төртіншісі, қанағат, ынсап, барға риза болу, ұстамдылық қасиеттері. Қанағат қасиеті поэмада уәзірдің жұрағаты тақуа жан Одғұрмыш бейнесі арқылы суреттеледі.

Дастанның негізгі сюжетіне осы төрт кейіпкердің өзара әңгіме-диалогы, сұрақ-жауаптары, сәлем хаттары арқау болған. Ақынның әділдік, бақыт, ақыл, қанағат секілді адамның асыл қасиеттерін аллегориялық тұрғыдан кейіпкерлерінің атымен беруі тегін емес. Күнтуды патшаның әділдікті бейнелеуі, оның уәзірі Айтолдының бақ-дәулет символы болуы – елді әділ патша мен адал уәзір басқарса, жұрттың басына бақ орнап, ел іші ырыс-байлыққа кенеледі деген астарлы ойды көрсетеді.

Ал ақыл-парасаттың уәзірдің баласы арқылы бейнеленуі – елдің болашағы жастардың қолында, «Ақыл – жастан» деген философиялық ойларға жетелейді.

Дастандағы өте күрделі, көп мағыналы образдардың бірі – Одғұрмыш бейнесі. Бұл образды бірден түсіне қою қиын. Ақын Одғұрмыш бейнесімен азға қанағат ету, бұл дүниені тәрік етіп, о дүниенің қамын ойлау сияқты суффизм идеяларын уағыздайды.

Ақынның дүниетанымы мен педагогикалық көзқарастарының бастау алар көздерін анықтауды мақсат еткен зерттеушіге дастанда аты аталған ойшылдар мен өлең жолдарында кездесетін тура және жанама деректердің бірден-бір бағыт-бағдар болары сөзсіз.

Академик В.В. Бартольдтың «Түркістанның түпкілікті аймақтарында Монғолдар дәуіріне дейін түрік тіліндегі әдебиетті жасауға деген талпыныс көрінбейді» [1,256], – деп жазғаны тарихи шындыққа сәйкес келеді. Осындай жағдайда түркі тілінің беделін көтеретін, оның қолдану аясын кеңейтуге септігін тигізетін сүбелі әдеби шығарма керек еді.

Орта Азияда X ғасырдың аяғында Қарахандар Ирандық Саманилер династиясын ығыстырған кездің өзінде оның астанасы Бұхарада Рудаки және Кисаи секілді ақындардың парсы тілдік әдеби ортасы қалыптасқан еді. Қарахандар түркілердің нағыз мұсылман мемлекеті болғандықтан, түркі тіліндегі түркі династиясына керекті идеяларды көтеретін шығарманың дүниеге келуін құптауы заңды. Әрине, ондай кітапты кең ақыл-ойдың иесі араб және парсы әдебиеттерінен сусындаған, түркі халқының салт-дәстүрін, рухани өмірін терең білетін Жүсіп Хас-Хажыбтай адам ғана жаза алар еді. Мемлекет басқарудың дұрыс жолдары, елдің әскери құрылымы туралы еңбекті жазу үстінде Жүсіп Баласағұни алдына өлшеусіз орасан міндет қояды – түркі тілінде, бірақ араб-парсы поэтикасының ережесімен монументальды шығарма жасау.

Сонымен қатар, Шығыс елдерінде мемлекет басқару ісінің қыр-сырын сипаттайтын бектер мен қарапайым адамдардың әдептілік әліппесі іспеттес кітаптардың жазылуына қоғамдық тұрғыдан әлеуметтік қажеттілік, ел билеушілер атынан саяси сұраныс болғаны мәлім. Мысалы, тарихта ел басқарушы әкімдердің талап-тілектері бойынша араб тілінде «Китаб аль-адаб аль-хабар» («Әдептіліктің үлкен кітабы»), «Уюн аль-ахбар» («Ақпарат көзі»), парсы тілінде «Сиясатнаме», «Кабуснама», «Пенднаме» сияқты мемлекет басқару ережелері мен күнделікті өмірде ұстанатын, әдептілік қағидаларын насихаттайтын кітаптар дүниеге келген.

Мемлекет басқару дәстүрі ертеден қалыптасқан Орта Азия мен Иранның ел басшылары жас Қарахан мемлекетінің хандарын «Мемлекет басқару ғылымын» білмейтін, сарай мәдениеті мен жүріп-тұрудың

мәнін меңгермеген әкімдер қатарына санаған. Бағдат Халифінің өзі Иран шахы Махмұд Ғазнауиға Қарахан хақаны туралы «Білімсіз, бейшара түрік» [2, 154], – деп кемсітіп хат жазады. Сондықтан, «Құтты білік» кітабы тұңғыш түркі мұсылман мемлекеті төңірегінде қалыптасқан саяси-әлеуметтік жағдайға байланысты және ақынның ел бірлігін, халықтың болашағын ойлауынан, оның тілінің, мәдениетінің, өнерінің өркендеуін көкसेген ізгі ниетінен, халықтық рухты көтеру мақсатынан, ел басқару дәстүрінің басқа елдерден кем болмауына байланысты патриоттық сезімінен туған шығарма екендігі айқын.

Ғалым А.А.Валитованың айтуынша: «Жүсіп Баласағұни Қарахандар династиясының идеологы болды» [3, 56]. Ол саясатты гносеологиялық және этикалық проблемалармен байланыстыра отырып, Қарахандар елінің саясатындағы, әскери құрылымдарындағы негізгі мәселелерді шешуге тырысқан.

Зерттеуіміздің нәтижесінде діни ілімдерден, көне Грек философиясынан мол хабардар, ғылымның түрлі салаларын оқытатын ортағасырлық діни мектептер мен медреселерде озық білім алған Жүсіп Баласағұни жоғарыда аты аталған ұлы ойшылдардың еңбектерінен нәр алып, олардың озық ой-пікірлерін одан әрі дамытқан деп қорытындылай аламыз.

Жүсіп Баласағұни шығармашылығының бастау бұлақтарын анықтау мәселелеріне байланысты зерттеушілердің пікірлері біркелкі емес. Олардың бір тобы Жүсіп Баласағұнидің педагогикалық көзқарастары философиялық, шамандық, мұсылмандық сияқты үш рухани бұлақтардан бастау алатындығын айтады. Жүсіптің дүниетанымының үш тамыры бар: философиялық, шамандық және исламдық. Екінші тобы ақынға араб-парсы, тәжік поэзиясы ықпалының басым екендігін мойындаса, үшінші тобы ол ең алдымен түркі жазба және ауыз әдебиеті дәстүрлерінен сусындады деп пайымдайды.

Поэмаға көне тәжік тілінде жазатын бұхаралық ақындар мектебінің, араб, иран әдебиетінің (панднаме, андарз, адаб), Фирдоусидің «Шахнама» батырлық эпосының әсері болған және сол кезеңде түркі тайпаларының халық поэзиясы мен оған дейінгі бөтен тілдердегі жазба поэзиялары дәстүрлерінің органикалық қорытылуы болды.

Осы пікірталасқа біздің қосатынымыз, Жүсіп Баласағұнидің педагогикалық ой-пікірлерінің қалыптасуына жоғарыда айтылған рухани мұраларға қоса ислам дінінің қағидалары мен көне тәңіршілдік, шаманизмдік наным-сенімдері де үлкен ықпал еткен.

Философ-ғалым А.Х.Қасымжанов: «Шығарманы текстологиялық жағынан талдау Жүсіптің көзқарасы ислам діні догмаларымен толық үйлесімді деп үзілді-кесілді тұжырым жасауға болмайтындығына көзімізді жеткізді» [4], – деп жазды. Ақиқатында «Құтты біліктің»

идеялық желісінен мұсылмандық түсініктер орын алады, бірақ оның негізгі мазмұны исламның қағидаларына бағындырылмаған.

Жүсіп Баласағұнидің педагогикалық көзқарастарынан ренессанстік, гуманистік бағыттар айқын көрінеді. Сонымен қатар, ақынның дүниетаным қалтарыстарында пұтқа табынушылық, шамандық белгілер де бар.

Мұсылман әлемі көне антикалық философияны қабылдағаны және бойына сіңіре білгендігі тарихтан белгілі. Дәл айтқанда Платон мен Аристотельден адамға деген рационалды көзқарастың бастауын тапты.

Ақынның дүниетаным қатпарларын Аристотель мен әл-Фараби философиясының деңгейіне жақындатқан Қайта өрлеу дәуірінің гуманистік бастаулары, ислам діні және отырықшы елдердің арасында осы дінге дейін таралған тәңіршілдік, зороастризм, буддизм, манихей және христиан секілді әр түрлі діни наным-сенім белгілері құрайды. Осы діни ағымдардың арасынан «Құтты біліктің» бойынан анық байқалатын және сана-сезімге өтімді әсер ететін көріністер – тәңіршілдіктегі пұтқа табыну, шамандық наным-сенімдер. Адамның бақыты, өмірдің мәні, фәни дүниенің жалғандығы, баки дүниенің баяндығы сияқты мұсылмандық ұғымдармен қатар жастық өмірдің қас-қағымда өтуі, кәрілік пен өлімнің ақиқаттығына қайғыру секілді шамандық сарындар Жүсіп Баласағұнидің дүниетанымынан қабаттаса орын алады. Жүсіп Баласағұни бақыттың баянсыздығын, адам тағдырының аумалы-төкпелілігін, өмірдің қас-қағым сәттей өтпелілігін дала қыпшақтарының көшпенді өміріне ұқсатады.

Дастандағы кейіпкерлер аттарының Күнтуды, Айтолды болып қойылуы түркілердің аспан денелеріне сыйынатын пұтқа табыну нанымдарымен байланысты. Қарахандар әулеті билеушілерінің Боғра хан, Арыслан хан атануы да осы пұтқа табынудың да белгісі: Арыслан (арыстан) – шығыл тайпасының құдайы болса, Богра (түйе) – яғма тайпасының тәңірі.

Ортағасырлық түркілердің діни-метафизикалық түсінігі бойынша, арыстанды, түйені және т.б. аң, жануарларды кие тұту, пір санап, сыйынудың онтологиялық мәні – жер бетіндегі жамандықты, қаскөйлікті жеңетін күш пен қуатқа ие болуға байланысты аңсар-мұратынан туындайды.

Сонымен қатар, көне түркілердің аруаққа және аспан денелеріне сыйыну дәстүрінің болуы Тәңіршілдік нанымның ықпалынан екендігі түсінікті. Көне түркілер мұсылман дінін қабылдағанға дейін ата-бабалар аруағына, отқа, табиғатқа, көк аспан әлеміне, Ұмай анаға, көк бөріге табынған. Осындай наным-сенімдерге байланысты халық санасында конспирологиялық астардың болуы – табиғи құбылыс.

Тәуелсіздіктің таңы атқалы қоғамдық ортада ұлттық идея ұғымына байланысты пікірталастар тоқтар емес. Бүгінгі ұлттық идеяға негіз болар сүбелі ой-пікірлердің бастаулары «Құтты білік» дастанынан орын тапқан.

Олар: тәуелсіздік, азаттық, ұлттық татулық, ауызбіршілік, ел мүддесі, отансүйгіштік, жер-ананы қорғау, ұрпақ тәрбиесі, ұлтаралық қарым-қатынас, дипломатия, т.б.

Мемлекеттің ұлттық идеясы қалыптаспай, әлемдік жаһандануға мойын ұсыну – жас ұрпақты бірте-бірте космополитке айналдыратын үлкен қауіп. Ұлттық идея төңірегінде ғалымдар да, саясаткерлер де әр түрлі пікірлер айтады. «Тәуелсіздік идеясы ұлттық ойлаудың басты бағыты болуы тиіс» [5, 102], – деген ойға қосыла отырып, тәуелсіздік идеясының ұлттық идеяны толығымен қамти алмайтындығын айтқымыз келеді.

Ғ.М. Мүсіреповтің «Қазақтың қазақтан басқа жауы жоқ» деген ескертуін еске алсақ, қазақ халқына, қай заманда болмасын, жетпей жатқан қасиет ауызбіршілік, ұлттық ынтымақ екенін жасырып керегі жоқ. Ұлы Абай да ұлттың осы кемшілігін қатты сынап: «Біріңді қазақ, бірің дос көрмесең, істің бәрі бос» деп, ұлттық идеяға жарайтын үлкен ұлағат айтып кеткен.

Осы ұлттық идеяны бүгінгі тәуелсіз қазақ халқы өз өмірінде ту етіп ұстаса, елімізді ешқандай сыртқы жау да, ішкі жау да ала алмасы айдан анық.

Әдебиеттер тізімі:

1. Бартольд В.В. История культурной жизни Туркестана // Собр. соч. в 9-ти т., М., 1963, Т.2, с.167-507.
2. Сиасет-наме. Книга о правлении везира XI столетия Низам аль-мульки. Пер. и введение в изучении памятника и примечания Б.Н.Заходерге, М.-Л., 1949, 379 с.
3. Валитова А.А. Юсуп Баласагунский и его поэма «Кутадгу билиг» // Краткие сообщения Ин-та востоковедения АН СССР, М., 1952, № 4, с. 56-63.
4. Қасымжанов А.Х. Рухани тамырлар // Қазақ, – Алматы, 1994, 86-127 бб.
5. Бурбаев Т.К. Ұлт менталитеті, – Астана, 2001, 248 б.

КОНФЕРЕНЦИЯНЫН КЫРГЫЗ ТИЛИНДЕ ОКУЛГАН ДОКЛАДДАРЫ

БӨЛҮМ 1.

ЖАЛПЫ ПЕДАГОГИКА, ПЕДАГОГИКАНЫН ЖАНА БИЛИМ БЕРҮҮНҮН ТАРЫХЫ

«МАНАС» ЭПОСУНДА ЖАНА Ч.АЙТМАТОВДУН ЧЫГАРМАЛАРЫНДА ЧАГЫЛДЫРЫЛГАН АСЫЛ- НАРКТАР, ЭТНОПЕДАГОГИКАЛЫК БААЛУУЛУКТАР

Кадыралиева Кенжеке

*С. Нааматов атындагы Нарын мамлекеттик университетинин
алдындагы мугалимдердин билимин жогорулатуу борборунда
китепкана таануу-кабинетинин башчысы,
Кыргыз Республикасы, Нарын ш*

«Манас» эпосу – кыргыз элинин педагогикалык ойлорунун энциклопедиясы катары, коомдук аң-сезимде, көз караштарда этикалык жана эстетикалык туюмдарда негизги таалим-тарбия берүүнүн табылгыс казынасы.

«Манас» эпосундагы этнопедагогика катылып жаткан элдик педагогикалык идеяларды, тажрыйбаларды, баалуулуктарды окуу-тарбия мекемелеринде натыйжалуу падалануу боюнча багыттуу сунуштарды иштеп чыгуу зарылдыгы турат. Демек, «Манас» эпосундагы этнопедагогиканын илимий-теориялык, практикалык мааниси да өтө зор. Ал мугалимдерди, ата-энелерди көп кылымдык сыноодон өткөн педагогикалык акыл-ойлор, тарбиялоонун ийкемдүү, таасирдүү усулдары, жол-жоболору менен куралдандырат, жаш муундарга өзүнүн рухий көрөңгөсүн, нарк-насилин нукура элдик нарк-дөөлөттөр менен байытуу, өркүндөтүү үчүн шам чырак катары кызмат кылат.

Элдик педагогика-бул баарыдан мурда тигил же бул улуттун социалдык турмушунун практикасы, таалим-тарбия жаатындагы предметтүү, жөрөлгөлүү иш-аракеттеринин бөтөнчө системасы. Демек, элдик педагогика тарбиялоо, билим берүү жаатындагы акыл-ойлордун,

ишеним – идеалардын гана уюткусу эмес, ал баарыдан мурда, ошол идеалдарды калыптандырууга багытталган элдин практикалык педагогикалык иш - аракеттерин өз ичине камтыган өзгөчө феномен [1].

«Этнопедагогика» илими 60-70- жылдарда Г.Н. Волковдун эмгегине таандык. Улуу окумуштуу «Этнопедагогика» - бул өсүп келе жаткан жаш муундарды тарбиялоо боюнча калайык-калктын тажрыйбасы, анын педагогикалык көз караштары, турмуш тиричилигин, үй-бүлөнүн, уруктун, уруунун жана элдин педагогикасы жөнүндөгү илим» - деген аныктама берген. (Волков Г.Н. «Этнопедагогика», 1974, 66-б).

Демек, «Манас» эпосунун эң байыркы бабалардын турмуш практикасынан жаралган каада-салттар, үрп-адаттар эчен муундардын акыл эмгегинен өтүп, улам жаңы турмуштун жагдайларына ылайык байып, өнүгүп олтуруп, өрнөктүү жашоонун мыйзамына, таасын эрежесине айланган. Негизинен этнопедагогика илиминин объектиси, элдик педагогика да өзүнчө өзгөчөлүгү бар.

Элдик педагогика-бул улут, улут болуп калыптанганга чейин эле узак мөөнөт жашап, белгилүү географиялык жана тарыхый шарттардын, элдин керктөөлөрүнүн негизинде өнүгүп-өркүндөп, адамды муундан-муунга мурасталган идеялардын, ишенимдердин, ыймандык нарк дөөлөттөрдүн духунда тарбиялоого багытталган эмпирикалык билимдердин жана практикалык иш-аракеттердин бөтөнчө системасы-деп белгилейт. Педагогика илиминин доктору, профессор Алимбеков А.

Элдик педагогика- баарыдан мурда тарбиялоо, окутуу жөнүндөгү эмпирикалык билимдердин, усул-ыкмалардын системасы катары, эл турмушунун туундусу, элдин жашоо мүнөзү эле эмес, миндеген жылдар бою ошол жашоо мүнөз калыптанган дүнүйө эмеспи.

«Манас» эпосунун педагогикасынан алгач бала жөнүндөгү философиясына көз салсак, анда «Манас» эпосундагы Алтайдагы сан жылкылуу бай Жакып мындай арман кылат:

Жаш күнүмдөн мал жыйдым,
Бала менен ишим жок,
Жүргөнүм менин чала экен,
Дүнүйө ээси бала экен,
Артымда бала жок болсо,
Дүнүйөсү курусун,
Бузулуп калган кала экен,
Тутунаарга туяк жок,
Тууганыңдан айрылган,
Журтта мендей чунак жок,
Долоно салттуу айбалта,

Муну толгонтуп ийбей ким аштайт?
Бут тозуп жүргөн көп журтту,
Томсортпой муну ким баштайт?
Муну кайкалатпай ким аштайт?
Камоодо жүргөн калың журт,
Муну капа кылбай ким баштайт?

Абдан көңүл бөлсөк, Жакып байдын арманы бир өзүнүн керт башы эмес, бул арман бүтүндөй бир доордун, элдин мүдөөсү болуп жатпайбы. Ошондой эле заманыбыздын залкары Ч. Айтматовдун Ала-Тоону «Кыргыз элинин бешиги» - деп мүнөздөйт. Демек, алар кылымдар бою Ала-Тоону мекендеп, жашап, ошонун бешигинде термелген эл, экендигин өзүнүн чыгармаларында берген. Табиятында Чыңгыз агабыз өтө жөнөкөй, алп Манас сындуу айкөл, абийир, ыймандын кербенчиси, адабият асманындагы жарык жылдыз эмес беле. Ал өз замандаштарына кайсы гана улуттун өкүлү болбосун, «Манастай» курама жыйып журт кылган айтаар сөзүн өзүнүн керемет чыгармалары, алардагы көркөм образдар аркылуу жеткирүүгө аракеттенген. Анын адабий мурасы-гуманизмдин туусун бийик көтөргөн, философиялык ойлорго ширелген.

Ал эми «Манас» атабыздын руханий, адептик-ыймандык жана патриоттук улуу өрнөктөрү-ата журтубуздун асыл кенчи жана тиреги катары төмөндөгү классикалык саптардан берилгенин көрөбүз.

Алтын менен күмүштүн,
Ширөөсүнөн бүткөндөй,
Асман менен жериндин,
Тирөөсүнөн бүткөндөй,
Айың менен күнүндүн,
Бир өзүнөн бүткөндөй,
Ай алдында дайранын,
Толкунунан бүткөндөй,
Абадагы булуттун,
Салкынынан бүткөндөй,
Асмандагы ай күндүн,
Жаркынынан бүткөндөй-деп мүнөздөлөт.

Манастын адеп-ахлагынын асылдыгы-сөзү менен ишинин биримдигинде, Ата Журт боштондугунун, мекенчил улуу философиясы болуп саналат.

Дүйнөлүк маанидеги инсаныбыз Чыңгыз Айтматов тууралуу ыр саптарына көз чаптырсак:

Оболу Жамийланы жазган киши,
Өзүнө адабий жол ачкан киши,

Өйдүк-сөөдүк жолотпой чыгармага
Өз талантын кастарлап бакан киши.
Чыныгы чыгармалар жазган киши,
Кандек иттин үргөнүн көңүлгө албай,
Кебелбей пил сыяктуу баскан киши.
Аалам сыйган ойлорду тапкан киши,
Алтын жылдыз төшүнө таккан киши,
Коё туруп жердеги көр тирликти,
Космостун да койнун ачкан киши.
Дүйнөнүн адабият айдыңында,
Айтматов деп опол тоо, аска турат,
Ал тоонун бийиктиги кемеңгерлик,
Инсандык асыл-наркты баян кылат.

Кыргыз элинин тарыхында элдик батыр «Манас» эпосу кандай мааниде турса, Чыңгыз Айтматов дагы бүгүнкү күндүн эпосун жараткан дархан сүрөткер катары кыргыз элинин тарыхында, маданиятында түбөлүк жашай турган Улуулуку!

Кыскасы, «Манас» эпосу адам тарбиялоонун казынасы десек, заманыбыздын залкары Чыңгыз Айтматов «Канткенде адам уулу адам болот», «Адамга күн сайын адам болу кыйын» деген жөнөкөй, бирок философиялык мазмуну терең ойлоду «Кыямат», «Касандра тамгасы» романдарында мазштабдуу, жалпы адамзаттык деңгээлде чагылдырган.

Чыңгыз Айтматовдун чыгармалары дайыма адамды өткөн тарых, бүгүнкү күн, келечек, ойлондура турган чыгармалар. Алардан ар бир муун өзүнүн түйшөлткөн суроолорго жооп табат, руханий, эстетикалык рахат алат.

Чыңгыз Айтматов 70- жылдарда «Кайрылып куштар келгенче» чыгармасында «Манастын руху менен «түгөнгөн сайын түтөгөн, түбүнөн кайра күчөгөн» кыргыздардын тарых тагдыры жөнүндө чоң чыгарма жазууну көздөп, ар кандай себептер менен жазып бүтпөй калгандыгы өкүнүчтүү.

«Манас» эпосу жана Чыңгыз Айтматовдун чыгармаларын бир бүтүн боз үй деп эсептесек, анын кереге, ууктары ар түрдүү этнопедагогикалык булактардан куралып, адептик-философиялык, патриоттук улуу дөөлөттөрү жана педагогикалык асыл-нарктары менен таалим-тарбиянын шам чырагы катары төмөндөгү асылдыктарды адамзатка берет:

- элдин кылымдардан бери, колдонуп келе жаткан тарбиялоо салттары;
- байыртадан түзүлүп, эл тарабынан эчен электен өтүп, мезгилдердин сыноосунда туруштук берип келген элдик педагогика;

- элдин тарбиялык ишенимдериндеги оң сапаттар жана терс сапаттар менен азыркы адамдардын ыймандык, эстетикалык түшүнүктөрүнө андап кароо;

- соңку жана мындан кийинки муунду өткөн доорлордон калган тарбиялык салттар менен таразалоо;

- калктын таалим-тарбия берүүчү дидактикалык максатта айтылып келген нуска сөздөрүн, макал-лакаптарын, санаттарын, табышмактарынын маанисин таалим-тарбиянын эреже-жоболоруна киргизүү;

«Элдик педагогика» деген терминди эң алгач киргизген К.Д. Ушинский бул категориянын өзгөчөлүгү жамаатташкан чыгармачылык жагдайында, гуманисттик жана демократиялык духунда, эмгекке тарбиялап, көнүктүрүүнүн спецификасында экендигин көрсөтүп, «Коомдук тарбиялоонун элдүүлүгү тууралуу» деген макаласында: «Ар бир элдин өзүнчө улуттук системасы бар, андыктан да ага бөтөн элдин тарбиялоо системасын аралаштырып кароо мүмкүн эмес» деген насаатын калтырган. Бул баалуу ой бүгүнкү таалим-тарбия ишинде колдонуу зарылдыгы турат.

Кыргыз элдик педагогикасы жана адабиятта элдик таалим-тарбиялоо идеяларынын чагылдырылышы тууралуу сөз болгондо илимпоз Г.Н. Волковдун этнопедагогиканын негиз салуучусу катары баалуу ойлорун айтпасак болбойт.

Учурунда анын «Созвездия земли» деген китебинде кыргыз жазуучусу Чыңгыз Айтматовду элдик педагог катары жогору баалаган. Демек, адабиятчы, журналист, жазуучу, педагогика илиминин кандидаты Муратов Абдыкерим Чыңгыз Айтматовду –жазуучу-этнопедагог деген темадагы монографиясында Чыңгыз Айтматовдун чыгармаларында кыргыз элинин таалим-тарбиялык салттары кандайча чагылдырыгандыгы, алардын эстетикалык, этикалык мааниси тууралуу так-таасын айтылгандыгын көрөбүз.

«Манас»эпосунун улуттук жана дүйнөлүк жалпы адамзаттык маанисине Чыңгыз Айтматов кыргыз элинин мандайына жараткандын тартуулаган жарык жанган чолпон жылдызы катары тең салмакта турат десек жаңылбаган болобуз. Учурунда Чыңгыз Айтматов өзүнүн «Манас» эпосу, манасчылар жөнүндөгү жазган чыгармасында «Манас» эпосу улуу элдин уркунан жаралган өзгөчө бир көркөм дүйнө экенин айтып келип, «Манасты»жараткан элдин уникалдуулугу өтө бийик пафос менен белгилегени бар. Кыргыз элинин тарыхында элдик батыр Манас,маданиятында «Манас» эпосу кандай мааниде турса, Чыңгыз Айтматов дагы бүгүнкү күндүн эпосун жараткан дархан сүрөткер катары, кыргыз элинин тарыхында, маданиятында түбөлүк жашай турган дал ошолордой Улууулук!

Бийик трагедия жанрындагы дүйнөлүк улуу классикабызга Чыңгыз Айтматов: «Манас» эпосу ушундай финалына, жыйынтыгына карабастан, бийик гуманизм идеясын бекемдеген, адамды сүйүү, адамды баалоо, коом турмушунун эң бийик ыймандык нормасы экенин бекемдеген дүйнөлүк гениалдуу эпостун катарына кирет» -деп белгилеген. Дегеле, улуу эпосубуз «Манас» заманыбыздын залкары Чыңгыз Айтматовдун чыгармалары улутубуздун руханий-маданий турмушу үчүн зор мааниге ээ жана ошондой эле таалим-тарбиянын дүйнөлүк казынасы үчүн баа жеткис кенч.

Колдонулган адабиятар:

1. Адабият жана искусство маселелери. Илимий журнал № 4-5.
2. Алимбеков Акматали. Кыргыз этнопедагогикасы: 1-бөлүк: Респ. муг. адистик берүүчү жогорку, орто окуу жайларынын студ ү-н окуу куралы. - Б.:1996 ж.
3. Байгазиев Советбек «Манас»эпосунун руханий адептик-философиялык асыл-нарктары: Б.:2014 ж.
4. Муратов А. Чыңгыз Айтматов - жазуучу-этнопедагог. - Б.: 2006 ж.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

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

№ 5 (11)
Май 2018 г.

В авторской редакции
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакции

Подписано в печать 05.06.18. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет № 1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,5. Тираж 550 экз.

Издательство «Интернаука»
125009, г. Москва, Георгиевский пер. 1, стр. 1
E-mail: mail@internauka.org

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

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

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

Нашим изданиям присваиваются коды ISSN, УДК, ББК. Производится их регистрация в Российской книжной палате и рассылка по библиотекам нашей страны.

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

Конференции по 26 направлениям науки:

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