

«МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА»

13 мая 2021 года

МАТЕРИАЛЫ

XIX межвузовской научно-практической
конференции студентов и молодых ученых



Государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Ставропольский государственный
педагогический институт»



<https://sspi.ru/>

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Ставропольский государственный педагогический институт»

МОЛОДЕЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

МАТЕРИАЛЫ

**XIX межвузовской научно-практической
конференции студентов и молодых ученых**

13 мая 2021 года

Ставрополь, 2021

УДК 009:37.0:061.213:159.9
ББК 72.0
М 75

Рекомендовано редакционно-издательским советом
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Редакционная коллегия сборника:

Григорьев Анатолий Федорович, д. культурологии, доцент
Дворникова Евгения Игнатьевна, д. пед. н., доцент
Корлякова Светлана Георгиевна, д. психол. н., доцент
Магомедов Руслан Расулович, д. пед. н., профессор
Тинькова Елена Львовна, д. биол. н., доцент
Тренина Лариса Анатольевна, д. филос. н., профессор
Шумакова Александра Викторовна, д. пед. н., профессор
Джегутанова Наталья Ивановна, к. пед. н., доцент
Донцов Алексей Викторович, к. филол. н., доцент
Кабушко Анна Юрьевна, к. пед. н., доцент
Леонова Наталья Александровна, к. истор. н., доцент
Луговой Дмитрий Борисович, к. филол. н., доцент
Пикалов Дмитрий Владимирович, к. ист. н., доцент
Тоискин Владимир Сергеевич, к. техн. н., профессор
Толстокоров Евгений Стефанович, засл. работник культуры РФ, доцент

М 75 Молодежь и образование XXI века : материалы XIX научно-практической конференции студентов и молодых ученых (13 мая 2021 г., Ставрополь, СГПИ) под редакцией М.Г. Кулешина, Д.Б. Лугового, Д.В. Пикалова. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2021. – 499 с.

ISBN 978-5-91090-151-7

В сборнике представлены материалы XIX научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Молодежь и образование XXI века», проведенной научно-исследовательским управлением Ставропольского государственного педагогического института. Работы исследователей отражают широкий спектр актуальной проблематики по педагогике, психологии, специальной педагогике и психологии, истории и праву, языкознанию и литературоведению, лингвистике и межкультурной коммуникации, математике и информатике, биологии и экологии, физической культуре и искусству.

Фактические сведения приводятся в авторской редакции.

© Ставропольский государственный педагогический институт, 2021.

© Авторы, 2021.

СЕКЦИЯ I «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ

FORMATION OF COMMUNICATIVE EDUCATIONAL UNIVERSAL ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH THE ORGANIZATION OF COLLECTIVE CREATIVE AFFAIRS

Аникеева Ксения Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Соина В.М.,
старший преподаватель
Anikeeva Ksenia Alekseevna,
GBOU VO SGPI, Stavropol

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития коммуникативных учебных универсальных действий, которые эффективнее всего в младшем школьном возрасте, так этот период является основополагающим в становлении личности. Именно в этот период ребёнок осознаёт отношение между собой и окружающими, осваивает новые для него социальные роли, начинает во всём интересоваться, разбираться в явлениях и поведении людей.

Ключевые слова: модернизация образования, коммуникативные УУД, коммуникативные навыки.

Abstract: the article considers the features of the development of communicative educational universal actions that are most effective in primary school age, since this period is fundamental in the formation of a personality. It is during this period that the child realizes the relationship between himself and others, learns new social roles for him, begins to be interested in everything, to understand the phenomena and behavior of people.

Keywords: modernization of education, communication skills, communication skills.

В современном мире требования к овладению коммуникативными навыками возрастают, от уровня коммуникативного развития будет зависеть то, насколько успешным будет человек в школе, университете, на работе и просто в семейной жизни. В связи с этим, развитие коммуникативных универсальных учебных действий учащихся младшего школьного возраста является актуальной научной проблемой, требующей своего решения.

Одним из направлений модернизации образования в решении этой проблемы является введение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения, в котором особое внимание уделяется развитию у обучающихся универсальных учебных действий, в частности коммуникативных (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов и Н.Г. Салмина и др.

Термин универсальные учебные действия впервые был введен А.Г. Асмоловым в совместной деятельности с учеными-психологами: «универсальные учебные действия – это обобщённые действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [1].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту «Универсальные учебные действия» – это порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению [5].

Усвоение младшими школьниками ранее неизвестных знаний, формирование умений, в том числе в процессе самоорганизации, а именно способность к обучению, заключается в том, что универсальное учебное действие как комплексное действие открывает перед учащимися младшего школьного возраста возможности как в более широкой направленности различных тематических направлений, так и в структуре самой учебной деятельности, включая понимание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Поэтому реализация способностей к обучению предполагает всестороннее развитие младших школьников во всех компонентах учебной деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) нового поколения выделяет следующие учебные универсальные действия: коммуникативные; личностные; регулятивные; познавательные.

В своей статье мы подробно рассмотрим коммуникативные УУД и их формирование посредством организации коллективных творческих дел.

Понятие «коммуникативные универсальные учебные действия» на современном этапе представлено рядом определений.

По Н.Т. Беркалиеву, коммуникативные УУД – это умение вступать в диалог и вести его, учитывая особенности общения с различными группами людей [2].

Основополагающим и более точным является определение А.Г. Асмолова, по мнению которого к коммуникативным УУД относят действия, обеспечивающие «социальную компетентность и учет позиции партнёров по общению или деятельности, а также умение слушать и вступать в диалог, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [1].

Развития коммуникативных учебных универсальных действий эффективнее всего в младшем школьном возрасте, так этот период является основополагающим в становлении личности. Именно в этот период ребёнок осознаёт отношение между собой и окружающими, осваивает новые для него социальные роли, начинает во всём интересоваться, разбираться в явлениях и поведении людей. В это время дети начинают задумываться о собственных интересах и достаточно осознанно их представлять.

В младшем школьном возрасте у ребенка происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, восприятие своего места в системе отношений. Ребенок оказывается на границе нового возрастного периода. Поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие, взрослые, учитель и посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство. Общение является одним из основных условий психического развития ребенка, важнейшим фактором становления его личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя посредством других людей.

Коммуникативные навыки у младших школьников, как правило, развиты недостаточно. Есть дети с пониженной социальной активностью, склонные к одиночеству, они любят читать, собирать конструктор, сидеть и размышлять. Часть детей в своих отношениях со сверстниками использует не слишком удачные социальные стратегии.

Возраст 6-11 лет сензитивен для развития коммуникабельности детей, они учатся контролировать и оценивать поведение друг друга, вести диалог и др., что определяет

ведущую роль коммуникативных умений в формировании ребёнка как неповторимой индивидуальности с позиции концепции педагогики индивидуальности.

Одним из способов формирования коммуникативных УУД мы рассматриваем внедрение в образовательный процесс младших школьников коллективных творческих дел.

О. С. Изюрова дает следующее определение «коллективное творческое дело – это социальная деятельность детской группы, направленная на создание нового продукта (творческого продукта). При этом не важно, если этот или похожий продукт уже был когда-либо создан, главное, чтобы детская группа, создавала его впервые».

По мнению профессора И.П. Иванова в основе технологии КТД лежат следующие организационные принципы:

- социально-полезная направленность деятельности детей и взрослых;
- сотрудничество детей и взрослых;
- свободные группы, в которых ребенок чувствует себя раскованно;
- применение методик коллективной работы: мозговая атака, деловая игра, творческая дискуссия;
- стремление детей к творчеству, самовыражению, самореализации.

Задачи технологии КТД:

1) выявить, учесть, развить творческие способности детей и приобщить их к многообразной творческой деятельности с выходом на конкретный продукт, который можно зафиксировать.

2) воспитать общественно-активную творческую личность с высоким уровнем коммуникативных навыков через организацию социального творчества, направленного на служение людям в конкретных ситуациях.

Технология КТД предполагает такую организацию совместной деятельности детей и взрослых, при которой все члены коллектива участвуют в планировании, подготовке, реализации и анализе любой ситуации. Для такой совместной работы организации нужно общаться.

Основным методом обучения является диалог, вербальное общение равных партнеров. Все это дает широкие возможности для развития коммуникативных навыков младших школьников.

Основной методологической особенностью является субъективная позиция личности. Оценка результатов – похвала за начинания, публикация работ, выставки, награды, раздача титулов. Для оценки результатов могут быть разработаны специальные творческие книги, в которых фиксируются достижения и успехи каждого ребенка.

По словам И.П. Иванова техническая цепочка творческой воспитательной работы группы состоит из следующих этапов:

1) подготовительный этап (первоначальное формирование отношения к делу – занимает минимум времени, чтобы дети не теряли интереса);

2) психологический настрой (определение смысла дела, предложение задания, вступительные слова, приветствия и т. д.);

3) коллективное планирование. Вы можете построить его в форме «мозгового штурма» или в форме ответа на вопрос;

4) коллективная подготовка дел. Выбор активов, распределение обязанностей и четкий план реализации;

5) фактическая деятельность. Реализация разработанного плана;

6) финиш, подведение итогов (круглый стол, беседа, диспут и т.д.). Ответы на вопрос: «Что удалось и почему?», «Что провалилось?», «Как улучшить?»;

7) результат коллективного творческого дела.

Для того чтобы обеспечить реализацию образовательных возможностей КТД, педагог на занятиях должен следовать основным правилам:

1) не нарушать порядок этапов КТД и не форсировать их (не «перепрыгивать» через какой-либо этап, не сокращать его;

2) внедрять в КТД идею заботы о себе, родителях, окружающих, природном мире и рукотворных вещах.

Это относится к коллективному творчеству только тогда, когда «учителя и ученики становятся членами одного коллектива». Лидерство педагогов в КТД должно проявляться не в активной управленческой деятельности, а в постановке коллективных задач, знании решений, создании мотивационного и эмоционального фона в коллективе.

Соблюдение всех принципов и систематическое применение коллективных творческих дел, как форм работы с младшими школьниками, позволит сформировать у детей коммуникативные учебные универсальные действия, ведь именно в общении и коллективной работе ребенок может раскрыться и научиться общаться.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2018. – 40 с.

2. Беркалиев Т.Н. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. – СПб. Каро, 2007. - 144 с.

3. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / – М.: изд. «Педагогика», 1989 г –206 с. – с.1– 3

4. Изюрова О. С. Коллективное творческое дело как форма развития толерантности подростков в детском доме / О. С. Изюрова // Образование и наука. - 2008. - №7. - С. 78-86.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2010.

ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОТРЕБНОСТИ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО КУРСА

TRAINING OF PERSONAL AND PROFESSIONAL GROWTH AS A MEANS OF DEVELOPING THE NEED FOR SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS OF SPECIAL PSYCHOLOGISTS OF THE FIRST YEAR

Баев Андрей Яковлевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Литвинова К.В.,
доцент
E-mail: baew.andrew@mail.ru
Baev Andrey Yakovlevich,
GBOU VO SGPI, Stavropol

***Аннотация:** в данной статье рассматривается тренинг личностного и профессионального роста как средство развития потребности в самоактуализации, представлены результаты эмпирического исследования влияния тренинга личностного и профессионального роста на развитие потребности в самоактуализации студентов специальных психологов первого курса.*

Ключевые слова: самоактуализация; потребность в самоактуализации; студенческий возраст; тренинг; тренинг личностного и профессионального роста; студенты специальные психологи.

Abstract: this article discusses personal and professional growth training as a means of developing the need for self-actualization, presents the results of an empirical study of the impact of personal and professional growth training on the development of the need for self-actualization of first-year special psychology students.

Index terms: self-actualization; the need for self-actualization; student age; training; training of personal and professional growth; students special psychologists.

Осознание и развитие личностью собственного потенциала позволяет эффективно воплощать свои способности, свою индивидуальность в личностной и профессиональной жизни, ощущать удовлетворение от собственных достижений, поэтому на современном этапе весьма острым стоит вопрос личностного развития и профессионального становления студентов.

Ключевым системообразующим элементом в психологии и педагогике считается потребность в самоактуализации. Основопологающей для гуманистического направления является идея о том, что осознанное стремление к максимально возможному раскрытию своего человеческого потенциала и его реализации в практической жизнедеятельности на благо общества путем самоактуализации является необходимым фактором полноценного развития человека.

В психолого-педагогической научной литературе самоактуализация исследуется отечественными (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Дергач, М.И. Дьяченко, Е.И. Исаев, Н.В. Кузьмина, Н.Л. Кулик, В.Н. Мясищев и др.) и зарубежными учеными (А. Адлер, К. Гольдштейн, К. Левин, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни и др.).

К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Дергач, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, В.Н. Мясищев и ряд других ученых изучали самоактуализацию как важный гуманистический процесс развития личности. В работах А.А. Дергач, самоактуализация понимается как «процесс актуализации базовых, потенциальных характеристик человека, как в совершении профессиональной деятельности, так и в период обучения, овладения знаниями и навыками профессии на разных этапах – школа, колледж, вуз. С этой точки зрения самоактуализация является необходимой формой движения человека к личностной зрелости и вершинам профессионализма». [4, с. 131]

Теория А. Маслоу по самоактуализации личности является одной из ключевых в современной психологии. В работе «Мотивация и личность» была сформулирована иерархическая теория потребностей, выстраивающая пирамиду с основанием из базовых нужд и с потребностью в самоактуализации на вершине. С точки зрения А. Маслоу, каждый человек обладает врожденным стремлением к самоактуализации, причем это стремление к максимальному раскрытию своих способностей и задатков выступает наивысшей человеческой потребностью. [5, с. 26]

Студенческий возраст – период выраженного психического развития, период вхождения человека в различные социальные, профессиональные и культурно-ориентированные общности. Данный возраст характеризуется развитием самосознания и самооценки, осознанием человеком своей индивидуальности, мотивов поведения и деятельности, развитием рефлексии. Становление самосознания актуализирует проявление важнейших потребностей в достижениях и самоутверждении, в самоактуализации и самореализации.

По мнению Л.А. Овчинниковой, студенческий возраст является сензитивным для развития параметров самоактуализации и их целесообразно развивать посредством занятий тренинга личностного и профессионального роста. [1, с. 135]

Термин «тренинг» (от англ. train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Подобная многозначность присуща и научным определениям тренинга. Ю.Н. Емельянов определяет его как группу активных методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности. [2, с. 4]

На сегодняшний день тренинг – это один из самых эффективных способов профессионального и личностного развития. Тренинги применяются практически во всех сферах деятельности человека, неся в себе одновременно теоретическую и практическую значимость.

Тренинг личностного и профессионального роста – это метод, направленный на развитие личностных и профессиональных качеств, умений и навыков, необходимых для успешного вхождения в профессию и раскрытию своего внутреннего потенциала. Тренинги содержат различные психогимнастические упражнения, аутогенные тренировки, релаксационно-оздоровительные упражнения. Основная цель таких упражнений способствовать самовыражению участников тренинга, снизить тревожность, развить навыки рефлексии, понимание других.

Для инициирования процесса личностно-профессионального роста и достижения позитивной динамики личностных компетенций необходим нетрадиционный формат учебных занятий, позволяющий студентам «выйти за рамки» привычных учебных действий, перспективной в этом плане формой является тренинг личностно-профессионального роста, понимаемый как тематически направленная работа в малых группах.

Для проведения тренинга необходимо специализированное подготовленное помещение, где участникам будет комфортно воспринимать информацию, так как наличие комфорта один из пунктов успешного обучения.

Данное эмпирическое исследование проводилось в сентябре 2020 и феврале 2021 года на базе Ставропольского государственного педагогического института, факультета психологии и дефектологии, среди студентов специальных психологов первого курса в количестве 23 человек (в возрасте от 17 до 18 лет).

В процессе исследования были использованы диагностические методы: метод анализа научной психолого-педагогической литературы, метод математической обработки данных, а также комплекс психодиагностических методик, таких как:

1. Методика «Самоактуализационный тест» (САТ).
2. Методика «Шкала оценки потребности в достижении» (Орлов Ю.М.).
3. Тест «Уверенность в себе».

С помощью методики «Самоактуализационный тест» (САТ) нами были получены данные об уровне развития потребности в самоактуализации студентов специальных психологов первого курса, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели уровня развития потребности в самоактуализации студентов специальных психологов

№ п/п	Уровень развития потребности в самоактуализации	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		Абсолютный показатель	Относительный показатель	Абсолютный показатель	Относительный показатель
1.	Высокий	6	26,1	9	39,13
2.	Средний	9	39,1	12	52,17
3.	Низкий	8	34,8	2	8,7

Исходя из таблицы 1, можно сделать вывод о том, что на констатирующем этапе высокий уровень потребности в самоактуализации был выявлен у 26,1 %, средний – 39,1 %, низкий – 34,8 % студентов специальных психологов первого курса. На контрольном этапе, высокий уровень потребности в самоактуализации проявился у 39,13 %, средний – 52,17 %, низкий – 8,7 % респондентов.

Таким образом, данные показатели свидетельствуют о том, что у испытуемых студентов специальных психологов первого курса после проведенной тренинговой программы, показатели потребности в самоактуализации значительно повысились, что говорит нам о том, что подобранный комплекс упражнений входящий в тренинговую программу является эффективным в развитии потребности в самоактуализации студентов специальных психологов.

Результаты, характеризующие уровень развития потребности в достижении студентов специальных психологов первого курса представлены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели уровня потребности в достижении студентов специальных психологов первого курса

№ п/п	Уровень развития потребности в достижении	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		Абсолютный показатель	Относительный показатель	Абсолютный показатель	Относительный показатель
1.	Высокий	1	4	2	8,7
2.	Средний	13	57	18	78,3
3.	Низкий	9	39	3	13

Показатели уровня развития потребности в достижении, которые представлены в таблице 2, показывают нам, что на констатирующем этапе исследования, высокий уровень потребности в достижении был выявлен у 4 %, средний – у 57 %, низкий – у 39 % студентов специальных психологов первого курса; после проведения тренинговой программы, на контрольном этапе высокий уровень потребности в достижении был выявлен у 8, 7 %, средний уровень у 78, 3 %, низкий уровень у 13 %, исходя из полученных данных, можно констатировать, что подобранные тренинговые упражнения также являются эффективными и на развитие потребности в достижении студентов специальных психологов.

Результаты, которые были получены по методике «Оценка уверенности в себе» отражены в таблице 3.

Таблица 3. Показатели уровня уверенности в себе студентов специальных психологов первого курса

№ п/п	Уровень уверенности в себе	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		Абсолютный показатель	Относительный показатель	Абсолютный показатель	Относительный показатель
1.	Высокий	9	39,1	11	47,8
2.	Средний	13	56,5	11	47,8
3.	Низкий	1	4,4	1	4,4

Как видно из таблицы 3, на констатирующем этапе исследования, высокий уровень уверенности в себе был выявлен у 39, 1 %, средний – 56, 5 %, низкий уровень у 4, 4 %

студентов специальных психологов первого курса. На контрольном этапе исследования показатели уровня уверенности в себе студентов специальных психологов первого курса, значительно увеличились, так высокий уровень проявился у 47, 8 %, средний уровень у 47, 8 %, низкий уровень уверенности в себе был выявлен у 4, 4 %.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что осознание и развитие личностью своего потенциала позволяет эффективно воплощать свои способности в личностной и профессиональной деятельности, ощущать удовлетворение от собственных достижений. Тренинг личностного и профессионального роста является эффективным средством и оказывает активизирующую роль в развитии самоактуализации личности в целом, что подтверждается эмпирическим исследованием данной статьи.

Список литературы

1. Быкова А.В., Калмыкова Е.М. Активизирующая роль тренинговых занятий в развитии самоактуализации личности студентов // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ, 2010. – № 5. – С. 132-138.
2. Захарова Г.И. Теория и методика психологического тренинга. – Челябинск: ЮУрГУ, 2008. – 44 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
4. Самаль Е.В. «Акме» как вершина личного и профессионального развития самоактуализирующейся личности // Известия Саратовского университета, 2013. – С. 129-132.
5. Соловых О.В. О теоретических аспектах самоактуализации личности // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2011. – № 6 (125). – С. 25-31.

УДК 37.08 : 614.8.084

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

CRITERIA OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SCHOOL TEACHER ON THE BASICS OF LIFE SAFETY

Бакума Анжелика Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Иванов В.М.,
профессор
Bakuma A.S.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: likabakuma@mail.ru

Аннотация: статья даёт характеристику критериям профессиональной компетентности школьного учителя по основам безопасности жизнедеятельности: общекультурному, общепрофессиональному, коммуникативному, личностному, критерию саморазвития и самообразования и условиям их становления.

Ключевые слова: компетенции, учитель, безопасность жизнедеятельности, анализ, эффективность, критерии.

Abstract: the article describes the criteria for the professional competence of a school teacher in terms of the basics of life safety: general cultural, general professional,

communicative, personal, the criterion of self-development and self-education and the conditions for their formation.

Key words: *competencies, teacher, life safety, analysis, efficiency, criteria.*

Профессионально значимые качества педагогов долгое время рассматривались учеными и определяли содержание профессионального мастерства, определяли педагогические, психологические и социальные условия их становления.

Педагогическая компетентность-это системное явление, суть которого состоит в единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, что позволяет эффективно вести педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения, а также предполагает саморазвитие и совершенствование педагога.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить пять критериев профессиональной компетентности педагога по основам безопасности людей:

- общий культурный критерий;
- общие профессиональные критерии;
- коммуникативный критерий;
- личностный критерий;
- критерий саморазвития и самовоспитания.

1. Общий культурный критерий.

Специалист в области основ жизнеобеспечения нуждается в хорошей общей подготовке, он должен обладать широкими и глубокими знаниями в самых разных областях. При применении в школе это особенно актуально, так как учитель обучает школьников нескольким различным научным дисциплинам. Поэтому его общие знания охватывают области лингвистики, литературы и литературоведения, математики, различные разделы естествознания и истории. Часто к этому списку добавляются изобразительное искусство и музыка, основы физической культуры, информатика и даже иностранный язык. Более того, речь идет не о знании содержания образовательного предмета, что само собой разумеется, а о широте кругозора и возможности углубленного анализа различных аспектов окружающей действительности. Мастер жизненной безопасности должен хорошо знать культурные и исторические объекты своего города, своей провинции, ориентироваться в своей истории и культуре, быть в курсе культурных событий. [1,2].

Важной составляющей общей культуры, безусловно, можно считать культуру речи учителя. Речь для любого учителя – главный инструмент его профессиональной деятельности. Такие речевые свойства, как грамотность, интонационная выразительность и ясность в начальной школе, обеспечивают оптимальные условия для усвоения учебного материала детьми. Эмоциональное насыщение речи не должно превращаться в "разговор на высоких тонах", ограничение негативных эмоций в высказываниях учителя-это правило, которое не следует нарушать.

Таким образом, мы выделяем три показателя профессиональной компетентности преподавателя ОБЖ в соответствии с общим культурным критерием:

- общее образование и широкие горизонты;
- знание культурных инноваций;
- культура речи.

2. Общий Критерий.

Успешное обучение в школе возможно только в том случае, если учитель полностью и глубоко владеет содержанием дисциплины "Основы безопасности жизни" на уровне современной науки, а также если это содержание подбирается учителем в четком соответствии с целью.

Не менее важно, чтобы учитель в основах безопасности жизни правильно ориентировался на современные теории и технологии обучения, в том числе на развитие. Технологии, методы и приемы, реализуемые этим учителем учебного процесса, должны полностью соответствовать целям педагогического воздействия, способностям учеников и самого учителя.

Кроме того, учитель ОБЖ должен иметь представление о закономерностях процесса адаптации ребенка к школе, а также уметь диагностировать индивидуальные проблемы этой адаптации. Без этого учитель не сможет провести грамотное психопедагогическое сопровождение детей с нарушением хода адаптационного периода.

Показатели педагогической компетентности учителя ОБЖ можно рассматривать по общему профессиональному критерию:

- владение содержанием образовательных дисциплин;
- владение современными теориями и технологиями обучения и воспитания;
- знание и фактический учет факторов, обеспечивающих успех учебной деятельности.

3. Коммуникативный критерий.

Центральным компонентом педагогической деятельности по основам безопасности людей является специально организованное общение. Необходимость общения с детьми является необходимой предпосылкой профессионального самоопределения педагога. Эта потребность часто проявляется в желании быть наставником для детей, передать моральный и интеллектуальный опыт, в желании заботиться о них и заботиться о них [3,5].

Стиль общения учителя должен быть добрым и сдержанным. Постоянное проявление негативных эмоций в общении, частое и возникающее из всех состояний гнева, раздражения, обиды – признак психологической антисанитарии человека. Основой педагогического общения должна стать установка педагога на конструктивное сотрудничество и продуктивную и комфортную совместную деятельность с ребенком.

Три показателя профессиональной компетентности педагога ОБЖ можно выделить по коммуникативному критерию:

- необходимость общения с детьми;
- эмоциональная отзывчивость, подвижность обратной связи в общении;
- доброжелательный и конструктивный стиль общения.

4. Личные критерии.

Качество профессиональной педагогической деятельности в области жизнеобеспечения, как и любой другой деятельности, во многом определяется свойствами, которыми обладает специалист, ее выполняющий. Для успешной работы мастер ОБЖ должен обладать многими разнообразными личными свойствами и качествами. Сгруппировать профессионально значимые качества педагога можно по трем причинам [4, 6].

Во-первых, профессиональная педагогическая компетентность может формироваться только на основе профориентации личности педагога. Такая ориентация предполагает достаточную степень социальной зрелости и гражданской ответственности, гуманизм как личное свойство, наличие профессиональных идеалов и даже некоторую степень преданности учителю по своей специальности.

Во-вторых, педагогу нужна целая группа специфических для данной профессии свойств, таких как организованность (в связи с его деятельностью и деятельностью детей), инициативность и интеллектуальная деятельность, обеспечивающая активное развитие познавательной и нравственной сфер личности младших школьников. Кроме того, педагогу нужны такие качества, как требовательность и справедливость.

В-третьих, учитель по основам безопасности жизнедеятельности должен обладать специфическими психофизиологическими свойствами. Профессиональная работа учителя тяжела и, без сомнения, представляет собой тяжкое бремя на нервную систему и психику

учителя. Поэтому при отсутствии стабильности нервной системы, хорошей работоспособности и устойчивости к психоэмоциональным нагрузкам профессиональная педагогическая деятельность невозможна. Высокий эмоционально-волевой тон учителя также является необходимым условием его профессиональной компетентности.

Из всего вышесказанного следует, что можно говорить о трех показателях профессиональной компетентности мастера ОБЖ по личному критерию:

- профессиональная ориентация личности: зрелость и личная ответственность, профессиональные идеалы, преданность выбранной профессии;
- наличие конкретных профессиональных свойств: организация, Инициатива, требовательность, справедливость, гибкость, интеллектуальная деятельность, творчество;
- наличие специфических психофизиологических свойств: стабильность нервной системы, высокий эмоциональный и добровольный тонус, хорошая работоспособность и устойчивость к психоэмоциональным нагрузкам.

5. Критерий саморазвития и самообразования.

Необходимость саморазвития и самообразования учителя также продиктована особенностями современного социального опыта в области психопедагогической теории и практики. Постоянный рост объема профессиональной информации, моральное устаревание психопедагогических знаний приводят к необходимости систематического пополнения преподавателем его профессиональной подготовки. Как и большинство специалистов, работающих в гуманитарной области, основной мастер безопасности обязан систематически совершенствовать свои навыки.

Список литературы

1. Абрамова В. Ю. Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по предмету [Текст] / В.Ю. Абрамова, С.Б. Бахвалова, И.С. Елизарова // Мир науки, культуры, образования, 2013. № 3 (40). С. 3 - 6.
2. Девисилов В.А. Концептуальные подходы к модернизации дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»: доклад МГТУ им. Н.Э. Баумана [Текст] / В.А. Девисилов// Науч.-метод. совет по безопасности жизнедеятельности Минобрнауки РФ. М., 2009. С.12 - 32.
3. Иванов В.М. Образовательная программа высшего образования магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Образование в области безопасности жизнедеятельности» [Текст] /В.М. Иванов// Ставрополь, 2015. – 25с.
4. Костецкая Г.А. Проблемы подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов [Текст] / Г.А. Костецкая //Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. Т.2. № 148. С.54 – 60.
5. Спицына Т. А. Подготовка магистров педагогического образования в области жизнедеятельности к организации самостоятельной работы учащихся по предмету [Текст] / Т.А. Спицына // Молодой ученый, 2013. - № 8 (62). - С.429–432.
6. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня, 2004. - № 3.- С.12 – 15.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 года, N 1505.

**САМООБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВИД НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО
РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

**SELF-EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY AS A TYPE OF NON-
FORMAL EDUCATION AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF THE FUTURE
SCHOOL TEACHER**

Башмаков Александр Анатольевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Иванов В.М.,
профессор
Bashmakov A.A.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: shhsiughiwtg@gmail.com

***Аннотация:** в статье рассматривается методика формирования процесса самообразования в области безопасности жизнедеятельности, применение которой в учебном процессе показало высокую эффективность. Школьники, которые занимались самообразованием, лучше владели приобретёнными знаниями, могли их с успехом применять в опасной ситуации.*

***Ключевые слова:** методика, самообразование, формальное и неформальное образование, мотивация, самосовершенствование.*

***Abstract:** The article discusses the methodology for the formation of the self-education process in the field of life safety, the use of which in the educational process has shown high efficiency. Pupils who were engaged in self-education possessed the acquired knowledge better and could successfully apply it in a dangerous situation.*

***Key words:** methodology, self-education, formal and non-formal education, motivation, self-improvement.*

Говоря о необходимости постоянного приобретения знаний, повышение культурного уровня, в первую очередь необходимо принимать во внимание быстрые темпы научно – технического прогресса. Новые технологии в мире появляются каждые десять лет, столь же регулярно разрабатываются инновационные формы экономической и социальной деятельности человека. Все эти факторы вынуждают человека учиться всю свою сознательную жизнь [1, с. 250].

Современное образование – это в большей степени и самообразование человека. В постоянно изменяющихся условиях в системе высшего образования, возрастает значение и роль самостоятельной работы, ибо глубокие и прочные знания, устойчивые умения приобретаются студентами и учащимися также и в результате написания рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, подготовкой к различным видам занятий, зачётам и экзаменам. Признаком человека думающего и понимающего окружающий мир является постоянное стремление к новым знаниям, опыту, расширению кругозора. Если сравнивать образование традиционное, то есть при наличии учебного заведения и преподавателя, с самообразованием, второе всегда будет более эффективным, нежели первое. Почему? Потому что знания и опыт, полученные самостоятельно, которые основывается на собственных исследованиях, ошибках и открытиях – бесценны, они становятся частью личности на пути самосовершенствования и саморазвития [3, с. 8].

Всё то, чего человек достигает своими усилиями, не только лучше откладывается в памяти, оно преобразует саму личность и гораздо легче переносится из области теории в область практики. Главное отличие самообразования – это самостоятельность обучаемого в выборе предмета, методов и источников. Самообразовываясь, вы самолично выбираете ту область, в которой хотите расти и приобретать новые знания, составляете конкретный план и следуете ему по собственному желанию. Мотивацией здесь не является какое-то внешнее воздействие, а внутренняя направленность, некое желание, стремление, благодаря которому, самообразование является столь эффективным. Главная ценность получаемых таким образом знаний заключается в том, что вы быстро пропускаете их через себя и включаете в жизненный процесс [4, с. 160]. Проблема интереса в обучении не нова. Она состоит в том, чтобы приблизить ученика к учению, чтобы учение для ученика стало желанным, потребностью, без удовлетворения которой немислимо его благополучное формирование и рост [2, с. 165].

Исследования по разработке методики формирования процесса самообразования, в области безопасности жизнедеятельности, у будущего школьного педагога проводились в 9, 10 и 11 классах МКОУ СОШ № 13 с. Надежда Шпаковского района Ставропольского края.

Проведёнными исследованиями установлено, что методика формирования процесса самообразования в области безопасности жизнедеятельности состоит из пяти важнейших направлений деятельности: формирование личностно-мотивационной готовности учащихся к самообразованию; формирование позитивного отношения к самостоятельному получению, усвоению и закреплению знаний в области безопасности жизнедеятельности; создание педагогических условий, направленных на формирование умений самообразования при изучении вопросов безопасности жизнедеятельности; создание материально-технической базы для повышения эффективности самообразования и структурирование самой методики формирования самообразования.

Нами установлено, что значимость первого направления у учащихся старших классов с возрастом значительно повышается с 38% в девятом классе до 40% в одиннадцатом, что свидетельствует о повышении ответственности учащихся к учебному процессу и повышению их взрослости при постоянном показателе положительного отношения к получению знаний самостоятельным путем (18 – 20%). Большое значение имеет и создание педагогических условий, которые направлены на формирование умений самообразования (18 – 22%). Создание материально-технической базы для повышения эффективности самообразования (учебная, научная и методическая литература, компьютерные, технические средства и другое) играет большое значение и занимает в методике от 10 до 12%. Структурирование новой методике также обеспечивает высокую эффективность учебного процесса по основам безопасности жизнедеятельности (5 – 10%).

Результаты учебного процесса подтвердили высокую эффективность применения методики самообразования на уроках безопасности жизнедеятельности.

Перспективными направлениями в области самообразования на наш взгляд являются следующие виды деятельности:

- разработка методических рекомендаций по формированию методики самообразования в области безопасности жизнедеятельности;
- разработка механизма стимулирования учащихся в области безопасности жизнедеятельности;
- создание программ развития социально значимой (с точки зрения обеспечения безопасности) личности;
- разработка концепции воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- разработка программ духовно-нравственного воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности;

– развитие психолого-педагогических технологий формирования качеств личности безопасного типа.

Таким образом, подводя итоги о роли самообразования в становлении будущего учителя безопасности жизнедеятельности, можно сделать вывод о том, что данный аспект образовательной деятельности несомненно важен и играет огромную роль в повышении профессиональной компетентности педагога.

Список литературы

1.Брызгунова, Е.Н. Самообразование как основа успешности человека // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки – Веди, 2012. С.310 - 312.

2.Бурцева, И.В. Актуализация человеческого потенциала лиц пожилого возраста как результат самообразовательной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г. Пермь: Меркурий, 2011. Т.2. С.164 - 166.

3.Зборовский, Г.Е. Самообразование как социологическая проблема // Социологические исследования, 1997. №10. С.7 - 10.

4.Мухлаева, Т.В. Международный опыт неформального образования // Человек и образование, 2010. №4. С.158 - 162.

УДК 37.037.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В ШКОЛЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ

PEDAGOGICAL TRADITIONS AT SCHOOL AND THEIR INFLUENCE ON THE MORAL AND PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE TEAM

Бойко Леонид Александрович
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Иванов В.М.,
профессор
Boyko L.A.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: korotych.pocemon@mail.ru

Аннотация: В статье приводятся результаты исследований на тему того как педагогические традиции в школе могут влиять на морально-психологический климат в коллективе. Критериями оптимального морально-психологического климата в коллективе

является совместимость, открытость, командная сплоченность, ответственность, уважение друг к другу, контактность.

Ключевые слова: педагогические традиции, влияние, морально-психологический климат, коллектив, формирование.

Abstract: The article presents the results of research on how pedagogical traditions at school can influence the moral and psychological climate in the team. The criteria for an optimal moral and psychological climate in a team are compatibility, openness, team cohesion, responsibility, respect for each other, and contact.

Key words: *pedagogical traditions, influence, moral and psychological climate, collective, formation.*

В наши дни современные образовательные учреждения ставят перед собой значимые цели: обучение подрастающего поколения и подготовка к взрослой жизни, фундаментом которой должен стать труд, творчество и предприимчивость молодых людей. Именно эти определения являются решающими для духовного, технологического и социально-экономического развития в Российской Федерации 21 века. Ввиду этого, коллектив общеобразовательных заведений должен практически молниеносно приспосабливаться к новейшим требованиям, условиям и ситуации. В ядре исследовательской и методической деятельности лежат несколько постулатов, один из которых – принцип психологического комфорта. Он включает в себя формирование в коллективе приятной, дружелюбной обстановки, отсутствие компонентов стресса и в целом направленность на претворение в действительность концепций гуманитарной педагогики.

Идентифицирует характер и ориентированность работы, формирование и самочувствие личности структура отношений – психологический климат коллектива. Его базисом являются укоренившиеся и неизменные отношения к индивиду его группы, отношение этой группы к сплачивающему всех членов коллектива делу, событиям внутри коллектива и его лидеру.

Психологический климат организации – чрезвычайно тонкий, хрупкий концепт, существующий благодаря беспрестанно изменяющимся взаимоотношениям и их ориентированности.

Психологический климат складывается на протяжении конкретного отрезка времени из нестабильной и непостоянной общественно-психологической обстановки путем ее неоднократного проигрывания.

Если отношения в коллективе положительны и приятны, то и климат в нем в свою очередь благоприятен тоже. Но как только одно из звеньев всех отношений принимает отрицательный окрас, он становится неблагоприятным. Разлагающим аспектом в работе и обстановке коллектива климат становится в том случае, если преподаватели не ценят друг друга и своего директора, а дело, в котором они специализируются, им не интересно вовсе [1,3].

У благотворного социально-психологического климата стоит выделить ряд специфических особенностей: уважение, энтузиазм, ощущение комфорта и надежности, радость взаимодействия с сотрудниками и межличностные симпатии, искренность в общении, уверенность, способность и желание творить, расти профессионально, мыслить, не страшиться оплошностей и оставлять свой след в развитии организации.

Неблагоприятный же психологический климат отличается скукой и раздражительностью, пессимизмом, высокой степенью конфликтности и напряженности, страхом ошибки и неуверенностью в себе и своих способностях, недоверием к окружающим коллегам и отсутствием желания вносить вклад в развитие общего дела, а также подозрительностью, недопониманием и ярко выраженной враждебностью [4,5].

Мера благоприятности рассматривается как один из основных параметров благотворного психологического климата организации. Именно благодаря благоприятной атмосфере в коллективе между работниками возможно улучшение результативности их работы и психологического здоровья сотрудников в целом.

Предметом исследований в данной работе являются педагогические устои в школах и то воздействие, которое они оказывают на морально-психологический климат коллектива.

Большую роль играет система подготовки и проведения праздников. Она направлена на развитие самой личности обучающегося, его творческих способностей, интеллекта и духовных стремлений. Кроме того, такая система целесообразна и

практически приемлема в воспитательной работе. Эти качества она приобретает благодаря доступным средствам для осуществления задуманных планов, возможности привлечения родителей к совместной работе по воспитанию детей и возможности воплощения главной идеи труда педагога – воспитания и раскрытия в ребенке нравственных, духовных, эстетических возможностей.

Праздники и схожие с ними мероприятия играют в жизни общества важную роль по разным причинам:

- они являются неотъемлемой частью духовного наследия и истории народа (это традиции, обряды, ритуалы);

- подобные мероприятия становятся своеобразной сферой, площадкой для всевозможного творческого взаимодействия обучающихся друг с другом, а также со взрослыми, во время подготовки и непосредственного проведения того или иного праздника;

- праздники являются для всех и для детей в особенности ярким ориентиром, долгожданным событием, которого ждут с нетерпением;

- благодаря праздничным мероприятиям у учащихся появляется возможность выразить свой духовный потенциал и в то же время духовно обогатиться;

Как говорил известный французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери: «Праздники – пространство «роскоши человеческого общения».

Праздник непременно является уникальным состоянием человеческой души, ее воодушевлением и предпосылкой восторженного психологического взлета в процессе переживания того или иного празднества. Как известно, социальное и личное в индивиде крепко переплетается между собой. Осознать ментальность и тождество со своим народом, его историю и традиции позволяют праздники, с этими традициями, обычаями и историей связанные. И стоит подчеркнуть, что календарь этих праздников не стоит на месте веками – он беспрестанно видоизменяется, как меняется история всей страны. Не подвергаются преобразованиям лишь религиозные праздники, в нашей стране – общепринятые христианские, интерес общественности к которым существенно вырос за последнее время.

Праздник неизменно несет в себе смысл, подчас глубокий, выполняя тем самым базовые общественные функции, благодаря чему у каждого человека есть возможность почувствовать и полноценно ощутить себя членом коллектива, индивидуальностью. Именно через праздник в любом коллективе выявляются его виды культуры и особенности (это и нормы поведения, и соблюдение определенных традиций, и демонстрация каких-либо отличительных признаков, и др.). Соответственно, праздничные мероприятия выполняют функцию педагогическую, развивающую, межличностную, нравственную и информационную.

В соответствии с изложенным выше материалом можно подытожить, что внедрение и проведение в образовательных учреждениях ряда праздничных мероприятий включает в себя комплекс направлений деятельности и функций и способствует их воплощению:

- расширение общего кругозора учеников и увеличение уровня их познавательной активности;

- раскрытие в каждом обучающемся его индивидуальных особенностей, в том числе и интеллектуальных, развитие самостоятельности;

- укрепление внутри коллектива неформальных связей;

- улучшение качества и степени участия в воспитании ребенка школы и семьи;

- создание благоприятной атмосферы для творческой деятельности и соискания детей в самих себе новых способностей.

Неотъемлемой частью воспитательного процесса является также и физкультурно-оздоровительная, спортивная работа. Она нацелена на всестороннее воспитание личности

и физически, и нравственно. Именно для этих целей планируются и проводятся спортивно-массовые мероприятия.

Спектр задач, которые должны быть решены педагогами вне учебного процесса, крайне широк:

- в обучающихся необходимо воспитывать дух коллективизма, дружбу, патриотизм, высокие моральные качества, ценности и устои, а также повышать уровень организованности и дисциплины;
- необходимо оказывать содействие интересу учеников и их мотивации к физическому развитию, закаливанию и укреплению здоровья в целом;
- важно выявлять интересы учащихся к конкретным видам спорта, популяризировать спорт и подводить итоги их тренировочной работы;
- в школе должны подвергаться широкому развитию и распространению отдельные виды спорта, благодаря чему навыки учащихся в них могут возрастать.

Роль школы в аспекте физического воспитания учеников неопределима. От того, как педагог сможет привить любовь к спорту и здоровому образу жизни, зависит дальнейшее их вступление во взрослую жизнь после выпуска.

Однако, важно учитывать физиологические особенности и физическое развитие каждого ребенка, организуя подобные спортивно-массовые мероприятия.

Другим важным движением и ориентиром подрастающему поколению в школе является волонтерская деятельность, воспитывающая в них нравственные ценности. Она становится залогом честности, открытости и истинного альтруизма для учеников в будущем.

Среди задач волонтерского движения стоит выделить следующие основные задачи:

- патриотическое и гуманистическое воспитание;
- получение навыков самостоятельности, самоорганизации для решения различных социальных задач;
- воспитание социального поведения вместо асоциального;
- получение молодыми людьми определенных полезных профессиональных и трудовых навыков и стимулирование определения их последующей профессиональной ориентации;
- формирование трудолюбивого резерва кадров;
- в период социального или экономического кризиса общественные работы с успехом и пользой замещаются таким форматом занятости молодежи, как волонтерство.

Волонтерство среди обучающихся школ – один из самых эффективных способов формирования в них социальной активности, патриотизма, ответственности, раскрытия лидерских качеств и хорошая перспектива для профессионального развития в этом направлении в будущем.

Другим немаловажным элементом педагогической деятельности является проведение олимпиад. К примеру, современная олимпиада по основам безопасности жизнедеятельности внедряет инновационные технологии по обеспечению безопасности жизнедеятельности и, посредством интеллектуального и творческого соревнования, позволяет выявить среди студентов уровень знаний и умений по этой теме, а также компетентность самих учителей в отношении данной темы. Она включает в себя и воспитательную составляющую, и учебную деятельность, и научную работу. Ряд творческих заданий не только развивает интеллект, но и улучшает коммуникативные навыки самих студентов, участвующих в обсуждениях и разрабатывающих научно-методические материалы, совершенствующие их умения как молодых исследователей и будущих педагогов.

Проведение подобного рода олимпиад преследует за собой определенную основную цель – содействие профессиональному росту и поощрение талантливых студентов. Подготовка к таким мероприятиям включает в себя разработку проектов,

докладов и рефератов, изучение различной литературы, а также выполнение нетиповых заданий во время их профессиональной педагогической практики.

Во время этого студенты могут на практике знакомиться с опытом получения государственной поддержки и ряда профессиональных сообществ для осуществления своих проектов, а также процессами вхождения во всевозможные научные сообщества.

Итак, для того, чтобы улучшить психологический климат в коллективе, необходимо:

- проводить совместные посещения спектаклей и концертов;
- установить традицию празднования и поздравления всех членов коллектива с днем рождения;
- организовывать коллективные дела;
- важно уметь правильно выстраивать отношения внутри коллектива;
- необходимо организовывать совместные поездки на экскурсии и по местам славы, достопримечательностям;
- уметь выслушивать друг друга, особенно во время конфликтных ситуаций и напряженности;
- обращать внимание на индивидуальные особенности каждого члена коллектива;
- уважительно относиться к мнению других людей, даже если оно отличается от собственного.

Подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что залогом профессионального развития педагога в коллективе, его инициативного отношения к работе и комфортным условиям труда является формирование на основе общепринятых в народе традиция благоприятного и доброжелательного морально-психологического климата организации.

Список литературы

1. Гаврилюк, В. В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи / В.В. Гаврилюк, В.В. Маленков// Социологические исследования, 2007. № 4. С. 44 - 50.
2. Есина, Е.А. Психолого-педагогические условия патриотического воспитания студенческой молодежи/ Е. А. Есина // Высшее образование сегодня, 2008. № 8. С. 39 - 41.
3. Зосимовский, А.В. Критерии нравственной воспитанности//педагогика/, 1992. №11/12. С.22 - 26.
4. Ковалёва, О.И. Эстетическое воспитание молодёжи средствами национальной культуры и искусства / Эстетическое образование, материалы девятой региональной научно-практической конференции (25-27 марта 2006г), Ставрополь. С.124 - 126.
5. Кузьмич, В.М. Ценности и проблемы современной молодёжи: “Взгляд социолога” Кузьмич В.М. (Лучшие страницы пед. прессы), 2003. №1. С. 81 - 86.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

USING COMPUTER GAMES TO DEVELOP OLDER PRESCHOOLERS

Васильева Екатерина Алексеевна
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Научный руководитель: О.В. Бережнова,
доцент
Филиал СГПИ в г. Железноводске
E.A. Vasilieva

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема использования компьютерных игр в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: компьютер, компьютерные игры, программы обучения компьютерных игр, старший дошкольный возраст.

Annotation: This article discusses the problem of using computer games in a Preschool educational organization.

Key words: computer, computer games, computer games training programs, senior preschool age.

Компьютеры – это самые современные ресурсы обрабатывания данных, которые могут использоваться в сфере человеческой деятельности. Взаимодействие ребенка с компьютером стало элементом игровой, учебной деятельности, повседневных занятий, формой общения.

С каждым годом все больше детей проводят времени в интерактивном мире игры: за компьютером, планшетом, или игровой приставкой, поэтому компьютеры так же интересны для детей, как каждая новая игрушка. Ребенок в этом возрасте способен осознанно выбирать способ действия, принимать особые условия, предлагаемые компьютерной технологией. Принять эти условия он может потому, что к 5 годам у детей в полной мере развивается символическая функция наглядно-образного мышления – основная характеристика достижений умственного развития в этом возрасте. Работая на компьютере, ребенок действует с наглядными экранными образами, которые он наделяет символическим, в том числе игровым значением. Ребенок переходит от привычных практических действий с предметами к действию с ними в образном (модельном, символическом) плане. Освоение компьютерных средств формирует у дошкольников предпосылки теоретического мышления, для которого характерен осознанный выбор способа действия, направленного на решение задачи, его рефлексия (осознание). Дошкольник, овладевший «компьютерной технологией», более готов «думать в уме», что является одним из основных требований к мышлению детей, поступающих в школу» [3, с.36].

Некоторые авторы акцентируют свое внимание на четырех типах программ обучения:

- 1) учебные и контрольные;
- 2) моделирующие и имитационные;
- 3) развивающие игры [1, с. 56].

Первый вид направлен на фиксирование умений и навыков. Планируется, что представляемые понятия и предметы детям уже знакомы. Данные программы случайным образом задают старшим дошкольникам вопросы и задания, а также подсчитывают число верных и неверных решений. Если ответ верный, то дошкольник будет вознагражден (призы, похвала, переход на следующий уровень и т. д.). Если ответ неверный, то дошкольник получить помощь, поддержку и советы.

Второй вид программы базируется с одной стороны на функциях графического отображения и на функциях вычислений, с другой, что дает возможность проводить

компьютерное исследование. Данная программа дошкольникам позволяет наблюдать за конкретными действиями на экране монитора, а также использовать мышь или клавиатуру для выполнения команд и установки значений параметров, влияющих на процесс.

Третий вид программы дает старшим дошкольникам использовать теоретические материалы с целью обучения. В данной программе применяют задачи и вопросы для организации диалогов человек-машина для управления процессом обучения. Поэтому в результате, если у дошкольника неверный ответ, то программа позволит ему вернуться, чтобы повторить пройденный материал снова.

Четвертый вид программ дает ребятам некую вымышленную сферу, мир, имеющийся только лишь в компьютере, ряд конкретных способностей и методов реализации.

Компьютерная деятельность детей состоит из четырех взаимосвязанных компонентов:

- 1) детского позитивного понимания мира;
- 2) постепенного усваивания более сложных игровых методов и приемов решения поставленных игровых задач;
- 3) изменение наглядно-знаковой сферы на экране монитора;
- 4) активизация общения между ребенком и взрослыми [3, с. 92].

Сфера применения компьютеров в образовательном процессе очень широка: от тестирования дошкольников, раскрытия их индивидуальных качеств до игр. Компьютеры используются, как объект обучения, а также как способ обучения. В организации компьютерной работы дошкольников существует ряд направлений:

- 1) Освоить интерфейс компьютерной сферы;
- 2) Развивать разнообразные психологические функции (память мышление);
- 3) Изучить основы информатики;
- 4) Обучить моторике с помощью клавиатуры и мыши;
- 5) Использовать компьютеры при обучении счету и письму;
- 6) Психологическая и физиологическая коррекция.

Занятия для детей старшего дошкольного возраста длятся от 25 до 30 минут и состоят из трех поочередных этапов: подготовительного, основного и заключительного.

На подготовительном этапе дети погружаются в сюжет курса и готовятся к компьютерным забавам посредством диалога и соревнований; детская практика предполагает наблюдение за поведением животных и работой взрослых; создание тематической игровой среды, похожей на компьютерные игры. Они стимулируют фантазию детей, побуждают их проявлять активность, понимать и решать упражнения и задачи на компьютере. Предварительная работа считается необходимой составляющей использования компьютерных развивающих курсов, так как в силу развития мышления дошкольника, ему сложно освоить работу с экранными изображениями без предварительной предметно-опосредованной работы [2, с. 87].

Основная часть содержит в себе методику освоения процедуры детской самостоятельной игры на компьютере. Есть несколько методов «погрузить» дошкольников в компьютерные проекты:

- 1) Посредством использования основных и контрольных вопросов детям предоставляются последовательные объяснения о каждой клавише, уделяя особое внимание компьютерным умениям, полученным дошкольниками, чтобы вводить новые ключи и их значения;
- 2) Предоставление роли исследователей - экспериментаторов и получение возможности самостоятельно выяснить, как управлять программой;
- 3) Предлагается схема карты, в которой задан алгоритм программного управления.

На начальном этапе дети начинают знакомиться с символами, разговаривать с педагогом и разрабатывать методы управления, а затем самостоятельно «читать» план. Обучения вводятся по подгруппам 5-8 человек, два раза в неделю.

Компьютер помогает повысить мотивацию дошкольников к обучению, а также возможность корректировать формулировку учебных задач в зависимости от сложности их решения.

В настоящее время разработано большое количество развивающих компьютерных игр для дошкольников, отвечающих современным психолого-педагогическим, эргономическим и санитарно-гигиеническим требованиям и успешно использующихся в практике решения задач познавательного, социального и эстетического развития детей. Отечественные компьютерные программы, разработанные для дошкольников в рамках этих научно-исследовательских работ, имеют четкую развивающую направленность, предполагают формирование у ребенка целостных представлений, умений и интереса к решению эвристических и игровых задач [1].

Поэтому применение компьютерных игр помогает развивать не только интеллектуальные способности ребенка, но и воспитывать волевые качества, такие как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, а также приобщать ребенка к сопереживанию, помощи героям игр, обогащать тем самым его отношение к окружающему миру.

Список литературы

1. Антошин М.К. Учимся работать на компьютере. - М.: Айрис Пресс, 2007. - 128 с.
2. Горвиц Ю.М. Зачем нужны компьютеры в детском учреждении // Информатика и образование. М., 1994. 103 с.
3. Новоселова С.Л. Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая школа, 2017. - 128 с.
4. Симонович С. Занимательный компьютер. М., 2004. 378 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АГРЕССИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL READINESS OF THE TEACHER TO PREVENT THE AGGRESSIVENESS OF PRESCHOOLERS

Волкова Валентина Геннадьевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Катилевская
Ю.А., доцент
Volkova V.G.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: valy98@list.ru

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению проблемы готовности воспитателя к предупреждению агрессивного поведения детей дошкольного возраста, обоснованию компонентов профессионально-личностной готовности воспитателя к предупреждению агрессивности дошкольников, а также возможных способов ее повышения.*

***Ключевые слова:** детская агрессивность, профилактика агрессивного поведения дошкольников, готовность педагога к предупреждению агрессивности.*

Abstract: *The article considers the problem of the teacher's readiness to prevent aggressive behavior of preschool children, substantiates the components of the professional and personal readiness of the teacher to prevent the aggressiveness of preschool children, as well as possible ways to increase it.*

Index terms: *children's aggressiveness, prevention of aggressive behavior of preschool children, teacher's readiness to prevent aggressiveness.*

В дошкольном возрасте у детей довольно часто наблюдается агрессивное поведение, которое служит средством самозащиты и достижения желаемых целей, а также ответной реакцией на неблагоприятные факторы окружающей среды. Однако в некоторых случаях детская агрессивность имеет свойство закрепляться и развиваться, становясь в будущем устойчивым свойством личности. Коррекция агрессивности детей – это гораздо более длительный и трудоемкий процесс, чем предупреждение нежелательного поведения, поэтому в дошкольном возрасте разумнее делать упор на профилактическую работу. Важнейшим фактором успешного проведения работы по предупреждению агрессивности дошкольников является профессионально-личностная готовность воспитателя к работе с такой категорией детей.

Многие ученые посвятили свои труды поискам способов профилактики возможных отклонений в поведении детей и эффективных направлений профилактической работы при нарушении поведения (Е.Б. Агеева, Ю.В. Егошкина, Р.В. Овчарова, Б.П. Пузанов, Л.М. Семенюк, Т.А. Хвиюзова и др.). Проанализировав тематическую литературу, можно заключить, что в готовности воспитателя к работе по предупреждению агрессивного поведения детей можно выделить два компонента: мотивационно-личностный и профессиональный.

Мотивационно-личностный компонент состоит из желания педагога осваивать технологии работы по предупреждению детской агрессивности и его профессионально важных качеств, необходимых для этой работы, и подразумевает интерес воспитателя к педагогической работе, в целом, и работе по предупреждению агрессивного поведения у детей, в частности. Профессиональный компонент состоит из теоретической и практической готовности. Под теоретической готовностью понимается наличие у воспитателя психолого-педагогических и технологических знаний о детском агрессивном поведении, а под практической – наличие у него психолого-педагогических умений [2, с. 20].

На сегодняшний день активно применяются несколько способов повышения профессионально-личностной готовности воспитателя к предупреждению агрессивности дошкольников.

Одной из наиболее распространенных и эффективных форм повышения квалификации педагогов являются курсы повышения квалификации, которые проходят на базе образовательных учреждений. Существуют курсы, посвященные непосредственно проблемам детской агрессивности и работе с ней. Завершаться курс может написанием выпускной квалификационной работы, которую педагог должен самостоятельно подготовить и защитить. Существенным недостатком этой формы повышения квалификации является то, что преподаваемые знания носят сугубо теоретико-просветительский характер и имеют слабую связь с практической работой. Поэтому возникает необходимость в ходе обучения педагогов обеспечить такие условия, чтобы они могли применять полученные знания на практике.

Популярной формой повышения квалификации педагогов являются педагогические советы. Они предполагают коллективное обсуждение наиболее актуальных вопросов и сложных ситуаций на базе дошкольного образовательного учреждения. Педагогический совет может быть посвящен только одной теме или сразу ряду вопросов, а также сопровождаться тренингом. На нем педагог может совершенствовать свои знания и умения, перенимать опыт других педагогов и делиться

своим. Педагогический тренинг ориентирует педагога на саморазвитие и самоанализ. Под руководством опытного педагога или психолога можно прорабатывать отдельные педагогические навыки, изучать новейшие методы и методики работы с детьми.

Среди традиционных форм повышения квалификации педагогов наиболее распространены обучающие семинары. Организатором обычно выступает старший воспитатель, который заранее составляет план и график проведения семинаров. На них у педагогов есть возможность получить знания об изменениях в нормативных документах, выходе новой тематической литературы, разработке новых подходов и методов при работе с различными видами отклоняющегося поведения у детей, в том числе и с агрессивностью [4, с. 204].

Также достаточно эффективна такая форма подготовки педагогов как самообразование. Квалифицированный педагог должен стремиться к расширению круга своих профессиональных знаний и навыков, повышать свой профессионализм и компетентность, развивать в себе профессионально значимые качества. В связи с тем, что в педагогической науке разрабатываются новые методы и подходы, педагог должен повышать свой профессиональный уровень постоянно. В ходе повышения квалификации педагог не только получает новые знания, но и переосмысливает полученные ранее, делится своим опытом и приобретает новый, узнает о новейших достижениях психологии и педагогики и учится применять это на практике [1, с. 3].

По мнению Е.А. Левановой и Т.В. Пушкаревой, для развития профессионально значимых качеств будущего педагога и повышения уровня его готовности очень важна внеучебная деятельность, в особенности – педагогические и волонтерские отряды, участие в социальных подростковых и молодежных проектах и т.п. Также очень важна самостоятельная творческая педагогическая деятельность, которой может стать летняя педагогическая практика. В ходе практики студент может почувствовать свое профессиональное становление как педагога и как субъекта образовательного процесса. Идея педагогических отрядов не нова, однако сегодня они представляют собой совсем другое сложное, многоплановое явление. Педагогические отряды призваны решать профессиональные задачи в нескольких направлениях, прежде всего это педагогическое сопровождение детей и подростков в различных детских учреждениях. Вторым направлением работы педагогических отрядов является формирование устойчивой профессиональной позиции, профессиональной установки на взаимодействие с детьми еще в процессе обучения, т. е. студенчества, что также является значимой частью профессиональной подготовки педагога. Участие студента в педагогическом отряде закладывает и развивает значимые профессиональные качества личности будущего педагога, формирует необходимые умения и навыки, дает несравнимый опыт педагогической коммуникации [3, с. 149].

Таким образом, для успешного предупреждения агрессии дошкольников необходимы не только личные качества и профессиональная подготовка педагога, но и его готовность к такой работе. Агрессивное поведение встречается довольно часто у детей дошкольного возраста, поэтому очень важно, чтобы педагог был к этому готов. На сегодняшний день для повышения готовности педагогов к работе с агрессивными детьми популярны такие формы работы как курсы повышения квалификации, педагогические советы, обучающие семинары, самообразование и т.д. Однако стоит отметить, что определяющую роль в готовности педагога выполняет его личная мотивация и желание принимать детей такими, какие они есть, помогать им преодолеть трудности и увидеть в себе положительные стороны.

Список литературы

- 1) Демко Е.В. Педагогическая профилактика и коррекция агрессивности детей 6-7 лет. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru>. Дата обращения: 20.12.20.
- 2) Маркова А.К. Формирование мотивации. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

3) Пушкарева Т.В. Профессиональная готовность к практической деятельности педагога как залог конкурентоспособности специалиста // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 3-2. С. 148-150.

4) Сударчикова Л.Г. Педагогическая психология: учебное пособие. Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. 339 с.

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ПРИОБЩЕНИЮ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ К СИСТЕМЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

METHODS AND FORMS OF ACTIVITY OF THE CLASS TEACHER IN PRIMARY SCHOOL FOR THE INTRODUCTION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO THE SYSTEM OF CULTURAL VALUES

Гальцева А. Д.
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Авдеева Л. Н.,
доцент
A.D. Galtseva
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: alexandragaltseva@yandex.ru

Аннотация: на формирование понимания культурных ценностей у младших школьников влияет классный руководитель. Именно от его воздействия на обучающихся будет зависеть уровень сформированности системы культурных ценностей. Для того чтобы данный уровень был высоким, учителю необходима применять различные методы и формы деятельности в педагогическом процессе.

Ключевые слова: система культурных ценностей, младшие школьники, деятельность классного руководителя, формы и методы деятельности.

Abstract: The formation of an understanding of cultural values in younger students is influenced by the class teacher. It is from its impact on students that the level of formation of the system of cultural values will depend. In order for this level to be high, the teacher needs to apply various methods and forms of activity in the pedagogical process.

Index terms: the system of cultural values, primary school students, the activities of the class teacher, forms and methods of activity.

Методы обучения – это совокупность методик и подходов, отражающих форму взаимодействия учеников и преподавателя в процессе обучения. В современном понимании учебный процесс рассматривается как процесс взаимодействия учителя и учащихся на уроке с целью ознакомления учащихся с определенными знаниями, умениями, способностями и ценностями.

Методы обучения можно разделить на три основные категории: активные методы, пассивные методы, интерактивные методы. Эти методы имеют свою уникальность. Проанализируем каждый метод более подробно.

Пассивный метод – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель является главным действующим лицом и распоряжается ходом урока, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, с учетом указаний руководителя. Общение учителя с учениками на пассивных занятиях осуществляется посредством опросов, самостоятельных и контрольных работ, тестов и т. д. С точки зрения современных

педагогических технологий и эффективности обучения учеников начальной школы пассивный метод считается самым неэффективным, но, несмотря на это, он имеет свои преимущества.

Активный метод – это форма совместной работы преподавателя с учащимися, при которой учитель и ученики взаимодействуют друг с другом во время урока, и ученики здесь не пассивные слушатели, а являются активными участниками урока. По сравнению с уроком, построенном на пассивном методе, в котором учитель был действующим лицом и давал распоряжение, на активном уроке учитель и учащиеся находятся на равных правах. Активный урок – это такая форма организации учебно-воспитательного процесса, которая направлена на индивидуальное, групповое и коллективное усвоение учебных проблем, на активное взаимодействие учеников и наставника, живому обмену мнениями между ними, с целью правильного владения материалом изучаемой темы и способов применения ее на практике.

Интерактивный метод – это взаимодействие путем разговора в диалогической форме с кем-либо. Говоря другими словами, интерактивные методы, в отличие от активных методов, ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с преподавателем, но и друг с другом, на приоритет активности учащихся в процессе обучения. Учитель в интерактивных уроках направляет деятельность учеников на достижение цели урока. Применение интерактивных методов обучения помогает формировать и развивать познавательную активность школьника, сделать его активным участников педагогического процесса. Использование интерактивных методов способствует формированию активной творческой личности, способной меняться в меняющемся мире. Например, для учащихся начальной школы, использование такого метода, поможет лучше адаптироваться к переходу в среднюю школу и продолжить хорошее обучение в будущем.

Форма организации обучения – это внешнее выражение согласованной деятельности педагога и учеников, которое осуществляется в установленном порядке и в определенном режиме.

И.М. Чередов отмечал: «Форма обучения – это специальная конструкция процесса обучения, которая характеризуется содержанием, приемами, методами, средствами и видами деятельности учеников». Такую конструкцию можно представить, как процесс взаимодействия педагога с учащимися при работе над данным учебным материалом. [5]

Выделяют следующие характеристики форм обучения: состав обучающихся, время и место занятий, последовательность видов деятельности, способ руководства со стороны учителя.

Классифицируют формы обучения по организационному оформлению (формы теоретического обучения, формы комбинированного обучения, формы практического обучения), по обязательности, по количеству участников (коллективные, групповые, парные, индивидуальные), по месту учебы (школьные и внешкольные) [4].

Чередов И.М. разделяет формы обучения, в том числе и обязательные, факультативные, классные и домашние занятия, на групповые, индивидуальные и фронтальные. Рассмотрим каждую отдельно [3].

Фронтальное обучение, такое обучение, где педагог управляет учебно-познавательной деятельностью всего класса, работающего над единой задачей. Задача учителя – организовать сотрудничество учеников и определить общий темп работы для всех. Эффективность такой работы зависит от умения преподавателя держать весь класс в поле зрения и не упускать из виду работу каждого ученика. Эффективность работы, в то же время, зависит от создания творческой коллективной работы, поддержки внимания и активности детей. Фронтальная форма обучения не учитывает индивидуальные особенности каждого ученика. Ее ориентир направлен на среднего ученика, поэтому многие учащиеся будут отставать единый темп работы, а другие наоборот – скучать.

Групповая форма обучения – это взаимодействие учителя с группами учеников класса. Разделяют звеньевые, бригадные, кооперированно-групповые и дифференцированно-групповые. Звеньевые формы предназначены для организации деятельности постоянных групп. Бригадные формы обучения организуют деятельность специально сформированных групп учащихся. Кооперированно-групповая форма предполагает разделение класса на группы выполняющие отдельную часть общего задания. Дифференцированно-групповая форма обучения направлена объединения учащихся в классе по определенным критериям, часто по возможностям обучения, уровню подготовки и умениям.

Индивидуальная форма обучения – самостоятельное выполнение заданий, одинаковых для всего класса, без контакта с одноклассниками. Такую организационную форму обучения в основном называют индивидуализированной. Учитель применяет специально разработанные карточки для каждого ученика. Преимуществом такого обучения является возможность реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию, что наилучшим образом сказывается на развитии личности ребенка.

В современной школе, в основном, используются фронтальная и индивидуальная формы обучения. Данные формы выполняют следующие функции: обучающе-образовательную, воспитательную, организационную, психологическую, развивающую, систематизирующую и структурирующую, комплексирующую и координирующую, стимулирующую.

Основная форма организации обучения является урок, который проводит преподаватель с группой учеников постоянного состава, одного и того же возраста, одинакового уровня подготовки в течение определенного времени.

Экскурсия – это форма организации обучения, при которой проводится наблюдение, изучение различных предметов, процессов и явлений в естественных или искусственных созданных условиях, развивая познавательную активность младшего школьника.

Форма организации обучения учащихся для самостоятельного выполнения практических заданий является внеурочная работа, которая не укладывается в рамки учебного расписания по времени и не связана с местом проведения. К наиболее типичным разновидностям внеурочной работы по естествознанию относятся домашняя работа и наблюдение.

Внеклассная работа – организационная и целенаправленная работа учащихся, которая связана с изучением определенной дисциплины, проводимая во внеурочное время. Говоря своими словами, внеклассная работа – форма добровольной работы для развития интересов и творческой деятельности в дополнение школьной программы.

По приобщению учащихся младших школы к системе культурных ценностей классный руководитель может использовать пассивный метод обучения. Например, прочитать лекцию, провести беседу на темы: «Произведения культуры и искусства Российской Федерации», «Национальные традиции и обычаи», «Библиотеки», «Крепости и Кремли», «Литература, традиционная одежда для мужчин и женщин в разное время» и т.п. А после, провести небольшой тест.

При использовании активного метода классный руководитель может создать интересную для детей игру, как с использованием технических средств обучения, так и с использованием подручных средств. Игра также может быть на любую тему, касающуюся культурных ценностей, это может быть и произведения литературы, которые изучали школьники, памятники, расположенные в городе и т.п. Так же можно разработать вместе с учениками проект на одну из тем.

Классный руководитель, используя индивидуальную форму обучения, может дать задания подготовить небольшой рассказ про любимого писателя, народ, традиции, обычаи, сказки и др.

В городе Ставрополь классный руководитель может провести экскурсию для младших школьников в краевые музеи изобразительных искусств, где ученики увидят картинную коллекцию мировой классики. Также посетить музей «Россия – Моя История», музей истории казачества, где дети познакомятся истории «земляков». И обязательно посетить Ставропольский государственный историко-культурный и природно-ландшафтный музей-заповедник им. Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве, где дети познакомятся не только с историей народа, но и увидят разнообразие Ставропольского края.

Список литературы

1. Культурные ценности России. Начальная школа / Сост. Е.Р. Никитина. М.: ВАКО, 2014. 80 с.
2. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. М., 2020.
3. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2013. 576 с.
4. Чайка В.М. «Основы дидактики». М., 2016. 125 с.
5. Чередов И. М. «Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе». М., 2015. 155 с.

УДК 378.1

СУЩНОСТЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

THE ESSENCE OF THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION

Гереева Мадина Магомедовна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Авдеева Л.Н.,
доцент
Gereeva M.M.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail:1999madinagereeva@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается сущность нового и эффективного технологического подхода в образовании, обсуждается деятельность обучающего и обучающегося в условиях современного урока. Так как сфера образования постоянно меняется, появляются новые методы и материалы, появилась необходимость систематизации новых исследований и навыков. И одним из актуальных решений этой проблемы является технологический подход, который направлен на решение этих задач с наибольшей гарантией и эффективностью.

Ключевые слова: Технологии, образование, технологический подход, воспитание, педагогические технологии, систематизация.

Annotation: article examines the essence of a new and effective technological approach in education, discusses the activities of the teacher and the student in the conditions of the modern lesson. As the field of education is constantly changing, new methods and materials appear, there is a need to systematize new research and skills. And one of the most relevant solutions to this problem is a technological approach that aims to solve these problems with the greatest guarantee and efficiency

Keywords: *Technologies, education, technological approach, education, pedagogical technologies, systematization.*

На эффективность образования в частности большую роль играет квалификация и мастерство преподавателя, особенности его личности, его отношение к воспитаннику. Даже самая лучшая техника преподавания не будет работать без авторитета учителя. Технологический подход по сути представлен теми же составляющими. Но становление их имеет гораздо более сложный путь развития.

В середине восьмидесятых годов прошлого века была осознана необходимость внедрения образовательных технологий в процесс отечественной педагогики. Технологическую терминологию в огромной степени распространял Г.К. Селевко, однако, в своих трудах он не отметил критерии технологичности, поэтому всё, что он упоминал было отнесено автором к образовательным технологиям. Сначала все думали, что ничего нового не привнесено и термин «образовательная технология – это лишь новомодное название старых методов образования. Пытаясь применять что-то новое, никто не задумывался о том, что это может быть не совместимо с прошлым процессом обучения и в корне поменять всё образование в целом.

В наше же время одним из основных современных этапов выделяется постепенный переход от традиционного процесса обучения с использованием таких средств, как телевидение, радио, к более новому, технологическому подходу с использованием информационных технологий. Данный переход может значительно усилить эффективность обучения, повысить процент получаемых знаний и навыков. Особенно серьёзно эта тема касается наук гуманитарной направленности, ведь видоизменяясь, они заставляют учиться быстрой адаптации, которая способна только в условиях технологического подхода к образованию.

Параллельно с технологическим подходом вводится термин «Педагогическая технология», который подразумевает под собой выявление принципов и разработки приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов повышающих образовательную эффективность путем конструирования и применение приемов и материалов, а также средств оценки применяемых материалов. Если процесс образования технологичен, то он может быть успешно применён любым учителем, у которого имеется необходимая квалификация. Именно поэтому педагогическое мастерство учителя должно быть доведено до уровня технологии, чтобы он мог адаптироваться к любой ситуации и применять новые, рабочие методы образования [2].

Существуют основные требования к проведению современного урока: должна обеспечиваться коммуникативная деятельность между учителем и обучающимся, создание идеальной психологической сферы, ощущение комфорта, защиты и поддержки.

Обучение должно проходить по мере возрастных особенностей обучающегося, не утомляя его [1]. Оно должно обучить ребёнка навыкам адаптации, самоконтроля и самостоятельной оценки своих поступков и действий.

Так же технологический подход является одним из способов воспитательной деятельности. Разрабатываются технологии анализа игровой деятельности, способов решения конфликтов, коммуникации, педагогических ситуаций.

Воспитательная технология является моделью совместной деятельности, которая приводит к взаимодействию и общению обучающегося и учителя. Она должна опираться на индивидуальные особенности каждого воспитанника. Существует три типа воспитательной технологии: авторитарная, свободное воспитание и сотрудничество. Какая из них будет использована, зависит только от отношения к конкретному ребёнку.

Существуют обязательные требования к современным технологиям воспитания:

- Воздействие должно происходить по трём направлениям: сознание, чувства и поведение.
- Система конкретных воспитательных мер.

- Усилия всех социальных институтов, которые отвечают за воспитание, должны быть едины и не противоречить друг другу.
- Системный подход к процессу воспитания и управлению им.
- Описывая современные педагогические технологии, нельзя не упомянуть об их качествах:
- Научность.
- Управляемость
- Структурированность
- Системность.

Технологический подход обучения рассматривает обучающегося, как самостоятельного субъекта процесса обучения. Он должен познавать мир, развивать свой интеллект и мыслительные процессы.

Какова же должна быть деятельность учащегося на уроке? Учащийся должен чувствовать себя на уроке легко и раскованно, но они должны понимать, что у каждого из них есть ответственность за совершённые ими действия. У обучающегося должна быть своя внутренняя мотивация к получению знаний, которую ему может привить учитель. Учащийся должен активно принимать участие в педагогическом общении, отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы и факты.

В свою очередь педагог должен с самого начала демонстрировать свою открытость и полное доверие к детям. Он должен помогать формулировать цели и задачи, которых обучающиеся должны достичь, должна присутствовать гибкая система поощрения. Учитель должен открыто выражать свои чувства и мысли, но не выходить за границу дозволенного [3].

Так же необходимым элементом педагогической технологии является рефлексия. Нужно отразить все чувства и эмоции, которые испытали обучающиеся в процессе проведения урока, это поможет проанализировать ошибки, усовершенствовать методики и сделать процесс обучения более лёгким, интересным и эффективным.

Из этого всего можно сделать вывод, что сутью технологического подхода является полная и точная регламентация в планировании, проектировании и организации образовательного процесса, которая делает его полностью управляемым и позволяет достигать планируемых результатов деятельности. Этот подход крайне эффективен в наши дни, ведь он не только упорядочен и точен, но и опирается на психологические особенности личности обучающегося, что в наилучшей степени сказывается на процессе получения и усвоения знаний.

Список литературы

1. Белкин С.А. Основы возрастной педагогики. М.: Академия, 2000.
2. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. [Текст]: в 2 т. / Я.А. Коменский. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
3. Соловейчик С.М. Педагогика для всех. М., 1991.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ИСКУССТВА

THE TEACHER'S ACTIVITIES TO FORM THE COGNITIVE INTEREST OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN VARIOUS TYPES OF ART

Глушко Марина Владимировна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Научный руководитель: Авдеева Л. Н.,
доцент
Glushko M.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: lemniscate.lifes@gmail.com

Аннотация: В начальной школе большое влияние на формирование познавательного интереса к различным видам искусства у младших школьников имеет учитель. Именно от него будет зависеть уровень сформированности познавательного интереса. Для того чтобы этот уровень был высоким учителю необходимо придерживаться различных принципов, методов, приемов, а также знать особенности обучения различным видам искусства.

Ключевые слова: познавательный интерес, младшие школьники, изобразительное искусство, музыка.

Abstract: In elementary school, the teacher has a great influence on the formation of cognitive interest in various types of art among younger students. It is on him that the level of formation of cognitive interest will depend. In order for this level to be high, the teacher must adhere to various principles, methods, techniques, and also know the peculiarities of teaching various types of art.

Index terms: cognitive interest, junior schoolchildren, fine arts, music.

Переход из детского сада в школу является переломным моментом в жизни ребенка. Происходит полное изменение уклада жизни, режима и распорядка дня, появляются новые обязанности, складываются новые отношения с окружающими людьми, в основном с учителем. Учитель становится другом, наставником, а также посредником между детским миром и миром взрослых. Главная задача учителя воспитать развитую и образованную личность, при этом особое место отводится формированию творческих способностей младшего школьника [7]. Поэтому перед учителем появляется необходимость организовать «...обучение так, чтобы всем было интересно, чтобы слабый на сегодняшний день тянулся к уровню среднего, средний – к уровню сильного, а сильный ученик стремился к совершенствованию. Тогда даже самый слабый ученик поверит в свои способности» – В. А. Гусев.

Успех формирования познавательного интереса к предмету во многом зависит от того, какие методы и приемы будет использовать учитель, чтобы донести до учеников определенные знания, сформировать у них навыки и умения в художественной деятельности [1]. Система работы учителя по формированию познавательного интереса младших школьников строится с учетом постепенного, планомерного, целенаправленного достижения развития познавательных способностей учащихся.

Обучение изобразительному искусству начинается с демонстрации различной информации по теме [8]. Принцип наглядности является важным для формирования художественного творчества у учеников, это было еще теоретически обосновано Я. А. Коменским. Успешное использование принципа наглядности станет возможным только в том случае, если происходит активная мыслительная деятельность учеников. Учитель организует способы подачи информации, а ученики пытаются осмыслить полученные знания, построить связи с уже известными знаниями, запомнить их для дальнейшего оперирования ими [8].

Творческие способности младших школьников активно формируются, когда возникает объективная необходимость, появляющаяся в процессе постепенного и последовательного усложнения процесса обучения, но важно чтобы преодоление определенных трудностей в процессе художественно-творческой деятельности вызывало

у них чувство удовлетворения. На все этапы занятия, по возможности, можно вводить творческие и проблемные задачи, давая при этом ученикам возможность работать самостоятельно.

Еще одним условием формирования познавательного интереса к изобразительной деятельности является использование учителем различных материалов и техник в процессе художественной деятельности [8]. По мере взросления и накопления опыта ученики смогут самостоятельно выбирать подходящий материал для воплощения своих замыслов. В начальных классах дети используют в основном карандаши и фломастеры, а работать красками опасаются из-за неумения. Поэтому учитель должен показывать различные графические и живописные техники рисования.

Необходимо не забывать о важности смены видов изобразительной деятельности, таких как: живопись, лепка, конструирование, декоративная работа [5]. Именно периодическое чередование этих видов способствует сохранению познавательного интереса младших школьников к различным видам искусства.

Также на уроках изобразительного искусства учитель может использовать игры, что является эффективным средством развития художественного творчества учеников [7]. В процессе игры младший школьник удовлетворяет свои потребности в общении, движении, самоутверждении, познании. Создание игровых моментов в изобразительной деятельности усиливают внимание учеников к поставленной задаче, стимулируют активную работу воображения, фантазии, мышления. Но здесь необходимо не переусердствовать, так как речь идет о соединении трудовой деятельности с игровым моментом, а не полная замена художественной деятельности игрой [9].

Для повышения эффективности формирования познавательного интереса к различным видам искусства учитель может использовать ручной труд, то есть использование декоративно-прикладного искусства, потому что работа с различными предметами живой и неживой природы, такие как трава, кора дерева, листья и многое другое, и процесс изготовления из них различных предметов всегда требует художественной отделки [6].

Еще в качестве стимула к активному формированию познавательного интереса к предмету может служить межпредметные связи, такие как, например, изобразительное искусство и музыка. Н. А. Римский-Корсаков говорил, что в живописи непосредственно дан образ, и по нему нужно воссоздать эмоцию, а в музыке наоборот дана эмоция, и по ней надо воссоздать образ. Связь музыки с изобразительным искусством проявляется прежде всего в общности эмоционального содержания. Можно сказать, что музыка «воплощает» изобразительное искусство, создавая его эмоциональный аналог. Поэтому можно говорить о том, что изобразительное искусство и музыка дополняют друг друга, тем самым создавая наиболее целостный художественный образ, который при восприятии воздействует на различные анализаторы, создавая наиболее полное усвоение информации и большой диапазон эмоции и чувств [2].

Как говорил советский композитор Д. Д. Шостакович: «Чтобы полюбить музыку, надо, прежде всего, её слушать». Отсюда вытекает основная задача, стоящая перед учителем, научить детей слушать музыку. Однако «слушать» и «слышать и понимать» музыку — совершенно разные вещи [2]. Слушая музыку, дети не получают никаких результатов, не вникают в его замысел, не обращают внимание на содержание, и, как следствие, происходит так называемое «фоновое» слушание музыки.

Именно учитель в начальной школе закладывает основы музыкальной культуры и музыкального образования [4]. Для формирования внимания и познавательного интереса у детей к музыке педагоги используют самые разнообразные приемы. На начальном этапе наиболее распространенным является рисование на тему прослушанной музыки, также могут использоваться простые танцы под музыку.

Под начальным музыкальным образованием понимается овладение основными, опорными знаниями по музыке в результате знакомства детей с образцами музыкального искусства [3].

Повышению эффективности формирования познавательного процесса к музыке можно использовать музыкальные загадки. Так же учитель знакомит с музыкальным алфавитом, и различными музыкальными инструментами, что способствует повышению интереса учащихся, если учитель покажет сходства и различие в звучании музыкальных инструментов [2]. Еще одним условием формирования познавательного интереса может послужить более глубокое знакомство с народной музыкой. Изучая фольклор, ученики приобщаются к традициям и культуре своего народа. Дети начинают обучение пению, ведь это одна из ведущих деятельности на уроке, через пение ребенок усваивает искусство управления своим голосом [2]. Нередко учитель может прибегать к приему визуальных ассоциации, используя тематические картинки к звучащей музыке [3].

Формирование познавательного интереса у младших школьников является определяющим фактором в процессе овладения ими знаниями. При этом значительную роль в этом играет учитель, который возбуждает интерес к данному предмету.

Список литературы

1. Ефремова Г. А. Методический доклад: «Влияние возрастных особенностей младших школьников на развитие интереса к занятиям изобразительным искусством» П. Ильинский, 2017г.
2. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. Издательство «Просвещение» 1967.
3. Дымова И. Г., Наумова Н. П. Музыкознание и музыкальное образование: современные тенденции. Межвузовский сборник статей. Выпуск 4. Челябинск 2014.
4. Иванченко А. И. Формирование познавательного интереса на уроках музыки. Педагогические науки. 2013. №1.
5. Пантелеев Г. Н., Максимов Ю. В., Пантелеева Л. В. Декоративное искусство детям. Издательство «Просвещение» 1976.
6. Под ред. Комаровой Т. С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Издание №3. Москва «Просвещение» 1991.
7. Под ред. Комаровой Т. С. Народное искусство в воспитании детей. Педагогическое общество России. Москва 2000.
8. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Издательский центр «Академия» 1999.
9. Чарнецкий Я. Я. Изобразительное искусство в школе продленного дня. Издательство Москва «Просвещение» 1991.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF YOUNGER ADOLESCENTS BY MEANS OF ADDITIONAL EDUCATION

Грушкина Татьяна Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Суменко Л.В.,
кандидат педагогических наук, доцент
Grushkina T.A

Аннотация: В статье писаны особенности развития и становления лидерства в младшем подростковом возрасте, и какие факторы влияют на их развитие.

Ключевые слова: Лидерство, младший подростковый возраст, детское творческое объединение.

Abstract: The article describes the features of the development and formation of leadership in early adolescence, and what factors influence their development.

Index terms: Leadership, early adolescence, children's creative association.

На сегодняшний день вопрос развития лидерских качеств остается актуальным, и наибольшее внимание уделяется развитию лидерских качеств в период обучения ребенка в школе. Именно в этот период закладывается прочный фундамент того, кем в дальнейшем станет ребенок. Как правило, ярко проявленное лидерство выражается в подростковый период. Рассмотрим особенности этого периода в связи с высокой его сензитивностью с развитием и проявлением лидерских качеств. Основная характеристика подросткового возраста составляет его переход от ребячества к зрелости [4, с. 5]. Все стороны личности, в том числе и стремление к лидерству, претерпевают модификации, зарождаются и развиваются новые психологические образования. Этот процесс перестройки и обуславливает все существенные особенности личности детей подросткового возраста, а, значит, и специфику работы педагога с ними.

Образовательный процесс, организованный школой и учреждениями дополнительного образования занимает основное место в жизни подростков. Подростки расположены к тем видам обучения, которые делает их старше в собственных глазах. В этом случае осуществляется потребность подростка в самоутверждении. При не сформированности у обучающихся учебной деятельности возможен «отход от школы» – надобность в самоутверждении не реализуется. Успешность в обучении влияет на повышение самооценки, развитие уверенности в себе, тем самым формирует качества, необходимые для лидерства. Хорошая успеваемость в школе, и быстрое достижение результатов может стать основой лидерства подростка в интеллектуальной сфере занятия группы.

Если основным видом деятельности младшего школьника была учебная, и существенные изменения в психическом развитии были связаны с нею, то у подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе взаимоотношений со сверстниками. Именно система взаимоотношений с социальной средой и задаст направленность его психического развития. Поэтому проблема лидерства становится одной из актуальных в этот период.

Известно, формирование личности подростка происходит в меняющихся условиях развития группы (учителя-предметники, совместная трудовая деятельность, дружеские компании и т.д.), полового созревания, значительной перестройки организма [7, с. 5]. Половым созреванием определены психологические особенности возраста: повышенная возбудимость и относительная неустойчивость нервной системы, завышенные притязания, переходящие в наглость, переоценка возможностей, самоуверенность и др. Это влияет и на особенности самоутверждения личности в этом возрасте.

Особую роль в воспитании личности подростка выступают ровесники. Ровесник, в отличие от взрослых, образец другого рода, как мерка для оценки себя на уровне реальных возможностей:

- ровесник ближе, яснее, доступнее;

- на него проще ориентироваться, т. к. качества выражаются в понятных для него ситуациях;
- проще сопоставлять себя с ровесником;
- проще понимать и оценивать собственные несовершенства и успехи.

Ровесник – пример, а так же помощник, и участник его деятельности. В формировании социально-моральной зрелости подростка большую роль играют отношения с близким приятелем, товарищем. Они являются объектом особых размышлений подростка. Он стремится понять себя и приятеля. Сопоставляет его связь к себе и своё к нему, пытается понять причины действий. Впоследствии раздумий возникает активность, сосредоточенная на исправление не только собственных недостатков, но и недостатков друга. Каждый из друзей, предъявляя друг другу систему определённых требований, поддерживая друг друга, скорее оказывает функции социального контроля, воздействия или санкций в зависимости от обстоятельств. Взаимодействие со сверстниками – важное условие и для формирования лидерских качеств подростка.

При учебно-воспитательной работе с подростками необходимо придавать значение, что на их поведение и действия значительное влияние оказывает точка зрения приятелей. Во всех своих деяниях и поступках они ориентируются, прежде всего, на их мнение. Поэтому, необходимо учесть это, и при работе с подростками объединить их вкусы и интересы.

Итак, основные изменения личности ребенка, и формирования лидерских качеств, происходят именно в условиях активного социального взаимодействия в группе сверстников (классе, кружке, секции и т.д.), товарищеском сообществе, в коллективе. Формирование лидеров в среде учащихся младшего подросткового возраста – процесс, который не происходит сам по себе, он нуждается в создании специальных педагогических условий. А это происходит в результате обучения и воспитания, так как обучающиеся будут являться активными его участниками этого процесса. Личностные качества лидера-школьника четко представлены в литературе [4, с. 5]. А главным образом, объектом внимания отечественных психологов, являются проблемы детей с неблагоприятным положением среди сверстников.

Одним из условий развития лидерских качеств подростков младшего школьного возраста может стать детское творческое объединение. Именно в этом возрасте необходимы мероприятия и развивающие занятия, которые учат жить среди людей, жить в коллективе, общаться в нём так, чтобы людям хотелось с тобой общаться.

Для формирования лидерских качеств сейчас существует множество методик [8, с.5], но в первую очередь хочется уделить внимание детскому творческому объединению. В различных видах деятельности детское объединение представляется как единое целое, которое обуславливает взаимодействие со всеми его членами в целом и с каждым в отдельности. Отталкиваясь от этого, существенно, что статусное положение члена группы определяется результатами его стремлений в процессе самоутверждения. Отсюда видна возможность признания ведущего положения лидера другими членами группы. Главным способом существования детских и молодежных общественных объединений является самоуправление [1, с. 5]. Объединения в целом осуществляют самостоятельно управление совместной деятельностью, т.е. определяют ее цели, задачи, этапы и способы ее выполнения, подводят итоги сделанного. Коллективная деятельность требует распределения обязанностей, в том числе и определения тех, кто координирует действия отдельных участников, делает их согласованными, направленными на достижение совместно выработанной цели. Предполагая, что каждый человек талантлив, школа предлагает различные направления (области), где подросток может почувствовать свою значимость, успешность, свое мастерство. Чем больше этих направлений, тем полнее реализуется возможность каждому заниматься своим делом, наиболее значимым для человека, когда в конкретной деятельности он самостоятельно открывает и

переосмысливает для себя свое призвание. Таким образом, в результате социального творчества уже в школе подростки получают опыт личностного социального успеха.

Список литературы

1. Евтихов О.В. Компоненты лидерского потенциала организационного лидера. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 6. С. 274-276.
2. Марчукова О.Г. Лидерство – профессиональная компетентность руководителя. // Народное образование. 2011. № 6. С. 151-156.
3. Медведева Т.В. Оптимизация процесса развития лидерского потенциала руководителя. Дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2010.
4. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся. Дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Вежевич. Улан-Удэ, 2001.
5. А. В. Петровский «Введение в психологию». М., 1998.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. «Психология», М. 2000.
7. Волков И.П. К вопросу о методах оценки организаторских способностей // Вестник ЛГУ. Экономика. Философия. Право. Л., 1977. № 23. С. 24-31.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATION

Даниелян Алина Арменовна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Научный руководитель: Щетинина Н.Е.,
старший преподаватель
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Danielyan Alina Armenovna,
SSPI branch in Yessentuki

Аннотация: цифровое образование представляет собой современную систему обучения с использованием информационных и электронных технологий. С помощью таких технологий можно создать сообщества пользователей, которые ведут общую виртуальную учебную деятельность, проводить самостоятельную работу с электронными материалами, проводить дистанционное взаимодействие, получить необходимые современные знания, при этом находясь в любой доступной точке земного шара.

Ключевые слова: цифровое образование, информационные технологии, медиаобразование.

Abstract: digital education is a modern system of education using information and electronic technologies. With the help of such technologies, it is possible to create communities of users who conduct common virtual educational activities, conduct independent work with electronic materials, conduct remote interaction, get the necessary modern knowledge, while being in any accessible point of the globe.

Keywords: digital education, information technologies, media education.

На современном этапе развития человеческого общества информационные технологии постепенно вошли во все сферы общечеловеческой деятельности. Трудно

представить себе отрасль, в которой они не используются. И, конечно, информационно-коммуникационные технологии не обошли стороной и образовательную систему.

В настоящее время происходит расцвет компьютерных технологий, и поэтому одной из важных задач образования — это реализация действий по медиаобразованию. Эта стратегия как комплекс образовательных, организационных, информационных, развивающих мер и способов, которые направлены на развитие личности и образовательной массовой коммуникации. Сегодня особое внимание отводится развитию высокотехнологичных образовательных компетенций. Так, миссия ИИТО ЮНЕСКО в новой эпохе заключается в том, чтобы продвигать инновационное использование коммуникаций и информационных технологий, и содействовать развитию передовых практик, основанных на использовании компьютерных технологий [2, с.11].

В этой связи возросла роль информационных технологий в образовании. Так как использование современных информационных технологий является необходимым и важным условием совершенствования методики преподавания и развития более высокоэффективных подходов к обучению. Методы работы с информацией играют в этом процессе особую роль, так как их применение способствует активизации и повышению мотивации обучения обучающихся, а наглядность и интерактивность способствует лучшему пониманию, представлению и усвоению учебного материала. Так же использование новых информационных и образовательных технологий служит гарантом для повышения качества образования в целом [1, с. 90].

Информационно-коммуникационная система позволяет не только наглядно и красочно преподносить информацию, но и изрядно экономить время, как учителя, так и обучающего. Помимо этого, интегрирование информационных технологий в образование расширяет количество педагогических методов обучения.

Современная система обучения, которая осуществляется при помощи информационных и электронных технологий, в настоящее время представляет собой цифровое обучение. Оно имеет в своем арсенале большое многообразие информационных технологий, которые призваны существенно, улучшить эффективность образовательного процесса за счет увеличения образовательных стратегий.

Президент Российской Федерации В.В. Путин указывает на то, что развитие цифровой экономики в России жизненно необходима и определяет возможность перехода российского образования на цифровые форматы обучения.

Цифровое образование представляет собой современную систему обучения с использованием информационных и электронных технологий. С помощью таких технологий можно создать сообщества пользователей, которые ведут общую виртуальную учебную деятельность, проводить самостоятельную работу с электронными материалами, проводить дистанционное взаимодействие, получить необходимые современные знания, при этом находясь в любой доступной точке земного шара.

Очень важно учитывать ту скорость, с которой происходит такое развитие в образовательной сфере. Появление новых, более совершенных, технологий дает новые возможности. Важно постоянно отслеживать материальные и абстрактные компоненты: устройства, программное обеспечение, педагогическую практику, профессиональное развитие, взаимодействие всех заинтересованных сторон.

Переход к цифровому образованию выполняет одновременно несколько задач. Повышение уровня обучения, развития информационной грамотности, раскрытие интеллектуального потенциала обучающихся, развитие навыков работы в информационной среде [3, с. 126].

В настоящее время разработаны проекты «Современная цифровая образовательная среда в РФ», «Цифровая школа» и т.д., целью которых является подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях. При реализации таких проектов происходит постепенный перевод учебного материала в электронную форму, уже сейчас создаются онлайн курсы для самостоятельного получения знаний, для

эффективного применения электронного образовательного контента в учебном процессе педагоги проходят курсы переподготовки.

Цифровое образование с помощью информационных технологий становится необходимым для всей категории населения. Например, школьное образование. На первый взгляд может показаться, что информационные технологии в школьной программе можно реализовать только на уроке информатики. Однако, это не так. На каждом школьном предмете компьютерные технологии могут оказать существенную помощь. Самые примитивные способы применения цифровых устройств – демонстрация графического, аудио и видеоматериала. Помимо этого, существенно сэкономить время, которого зачастую не хватает, помогут различные программные средства предоставляющие возможность рассмотреть модели объектов, произвести трудоёмкие вычисления, продемонстрировать протекания каких-либо процессов и явлений. Многие из этого в реальной жизни сделать невозможно, и тут на помощь приходят современные технологии, которые ярко и в точности способны передать вышеперечисленное.

Например, на уроке геометрии можно воспользоваться ресурсом по созданию геометрических фигур, как двумерных, так и трехмерных. Графики сложных функций, сечения в сложных фигурах, построение плоскостей – это и многое другое можно смоделировать и рассмотреть с разных сторон на соответствующих платформах. Наглядность позволяет более качественно усвоиться материалу.

Другой пример, на уроках биологии стоит задача рассмотреть стадии деления клеток. Не во всех школах имеются микроскопы и другие необходимые компоненты для такого наблюдения. Согласитесь, иллюстрации в учебниках не способны так наглядно передать протекающие процессы, как искусственно смоделированные на компьютере клетки. Или в химии, когда нужно смешать реагенты и проследить за химической реакцией. В реальности понадобились бы эти самые реагенты, подготовка, да и процесс смешивания таит в себе хоть минимальную, но опасность. При помощи информационных технологий это все делается моментально.

Предоставление информации о текущей успеваемости обучающихся, ведение электронного дневника и электронного журнала успеваемости стало нормой для каждого родителя. Для этого необходимо зайти на сайт и просмотреть оценки своего ребенка, которые получил за текущий период учебной деятельности.

Использование информационных технологий в учебном процессе повышает качество познавательной деятельности обучающихся, ярко и наглядно рассмотреть моделирование и визуализацию сложных процессов и явлений, выявить интерес к изучению отдельных предметов, научить пользоваться сетью Интернет для нахождения интересующей информации.

У применения информационных технологий есть большое количество преимуществ, которые сильно облегчают процесс обучения. Учителю становится легче выйти на контакт с учениками. Им, в свою очередь, проще воспринимать и усваивать графическую, аудио и видеоинформацию.

Уже на данном этапе ясно, насколько важным шагом является внедрение информационно-коммуникационных технологий в образование. В частности, за последний год человечество почувствовало на себе преимущества и недостатки, которые имелись у дистанционной системы образования. В условиях пандемии все учебные заведения России были переведены на удаленное обучение. В этом нам помогла международная сеть Интернет, которая предоставила большие возможности для образовательных учреждений. Распространенная, безопасная, она наделяет наиболее удобными возможностями для организации дистанционного обучения. Интернет снабжает несколькими типами сервисов, среди которых имеется возможность установки системы поддержки дистанционного образования. Облачные технологии в период дистанционного обучения позволили организовать совместную деятельность педагога и обучающихся, осуществить контроль и самоконтроль, сэкономить время и повысили работоспособность.

Таким образом, информатизация образования кардинально меняет ряд сторон процесса обучения. Значительно облегчается процесс передачи данных от учителя к ученику. Обучающимся предоставляется большое разнообразие методов сбора, обработки и исследования информации. Учитель освобождается от объемных бумажных работ, многие задачи переходят в онлайн режим. Это дает ему возможность больше времени уделять отслеживанию современных тенденций в образовании.

В последние годы в России разрабатываются и внедряются методики, которые направлены на развитие детей с учетом их возрастных особенностей и индивидуальных способностей, на организацию их общения. Особое внимание государством уделяется использованию современных информационных технологий для детей с ограниченными возможностями в жизнь современного общества. Для этой группы детей информационные технологии являются единственным средством, чтобы получить необходимое полноценное образование, конкурентоспособной профессии и просто для общения друг с другом.

Итак, роль информационных технологий в современном образовании очевидна. Так как информатизация коснулась всех сфер деятельности человека, необходимо подготовить обучающихся к жизни и работе в современном информационном обществе. Мы видим, что интенсивное внедрение информационных технологий в образование — неизбежный процесс. Поэтому цифровое образование с использованием информационных технологий — это большой и важный шаг для образовательной системы.

Список литературы

1. Знаменская Е.А. Роль информационных технологий в образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 12. С. 90-93.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / под ред. Д. Бадарча. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
3. Красильникова, В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс]: учебное пособие / В. А. Красильникова. М.: Дом Педагогики, 2006 . 232 с.

УДК 373.31

ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦОР КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ

FEATURES AND POSSIBILITIES OF USING THE DCS AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CLASSROOM

Дегтяренко Анастасия Алексеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Потехина Е.В.,
доцент
Degtyarenko A.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail:
degtyarenko.anastasiya.19.09@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается теоретический аспект использования такого средства активизации познавательной деятельности, как

цифровой образовательный ресурс. Выделены дидактические и технологические возможности средств ЦОР образовательного назначения на уроках информатики.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательная активность, цифровые образовательные ресурсы(ЦОР), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), дидактические возможности ЦОР.

Abstract: this article discusses the theoretical aspect of using such a means of activating cognitive activity as a digital educational resource. The didactic and technological capabilities of the DSCs for educational purposes in computer science lessons are highlighted

Index terms: cognitive activity, cognitive activity, digital educational resources(DCS), information and communication technologies (ICTs), didactic capabilities of DCS.

К основному виду деятельности человека относится познавательная деятельность. Познавательная деятельность включает в себя взаимосвязь чувственного восприятия мира, теоретического мышления и практической деятельности. Её осуществление у обучающихся происходит в каждый момент жизни, она проявляется во всех видах деятельности и социальных взаимоотношениях обучающихся.

Общие приемы или как принято их называть общие виды познавательной деятельности используются в различных областях, в работе с разными знаниями. К ним относятся приемы логического мышления (сравнение, подведение, выявление следствий, доказательства, классификации и т.д.). Они не имеют взаимосвязь с конкретным материалом, их можно применять на абсолютно любой области знания, но использование приемов всегда обусловлено применением каких-либо предметных знаний [4].

Ирина Сергеевна Якиманская говорит о том, что активность не предстает неизменным наследственным свойством, она рассматривается в качестве системообразующего свойства, при воздействии на которое можно осуществлять формирование развитой личности [7]. По определению С.Н. Уткиной: «активизация познавательной деятельности – это совершенствование методов и организационных форм познавательной деятельности, обеспечивающее активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность учащихся во всех аспектах учебного процесса» [6].

Состояние готовности и желание к постоянной самостоятельной деятельности, которая направлена на принятие индивидом некоего общественного опыта или общечеловеческих знаний есть не что иное, как познавательная активность, по мнению В.И. Лозовой. [5] Ею был выделен ряд критериев сформированности познавательной активности: инициативность, энергичность, интенсивность, добросовестность, интерес, самостоятельность, осознанность действий, воля, настойчивость в достижении цели, целенаправленность, творчество.

Познавательная активность как качество личности, которое проявляется к самому содержанию и процессу деятельности. Она характеризуется в стремлении к эффективному овладению знаниями, а также и способами их получения. Познавательная активность наиболее открыта для мобилизации волевых усилий в достижении цели обучения. Активность, как правило, формируется в процессе обучения и взаимодействия между обучающимися, ведь она развивается из потребности получения новых эмоций, впечатлений и, прежде всего, знаний. Одним из основных видов деятельности для ребенка есть и остается познавательная деятельность. Она имеет определенную связь с любой другой деятельностью учеников как в учебном процессе, так и в процессе общения и сотрудничества. Прежде всего в основе этого явления лежит познавательная активность, без достаточного уровня данной активности невозможна эффективная организация образовательного процесса.

Педагогу в своей работе нужно опираться на использование современных педагогических технологий. При отборе различных методов обучения нужно учитывать

тот факт, что учитель стремится к продуктивному результату. Применение информационно-коммуникационных технологий служат для технологизации процесса обучения, так же служат средствами активизации познавательной активности обучающихся, но при их применении используются различные средства цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). ЦОР – необходимые для организации учебного процесса и представленные в цифровой форме ресурсы, а именно фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, ролевые игры, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, отобранные в соответствии с содержанием конкретного учебника, «привязанные» к поурочному планированию и снабженные необходимыми методическими рекомендациями [1]. К таким относятся аппаратные средства для подготовки и передачи информации (компьютер, проектор, устройство ввода визуальной и звуковой информации, интерактивная доска и т.д.), программные средства общего назначения (электронные библиотеки, электронные энциклопедии, тренажеры, электронные практикумы, мультимедийные учебники, виртуальные лаборатории).

К дидактическим возможностям средств ЦОР образовательного назначения относятся:

- незамедлительная обратная связь, реализующая интерактивный диалог,
- каждый запрос пользователя вызывает ответное действие системы и, наоборот,
- визуализация учебной информации об изучаемом объекте, процессе (наглядное представление на экране: объекта, его составных частей или их моделей; процесса или его модели; графической интерпретации исследуемой закономерности, изучаемого процесса),
- моделирование и интерпретация информации об изучаемых или исследуемых объектах, их отношений, процессов, явлений как реальных, так и виртуальных (представление на экране математической, информационно-описательной, наглядной модели адекватных оригиналу),
- автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента,
- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения [2].

С технологической точки зрения возможности цифровых образовательных ресурсов, позволяют моделировать и имитировать на экране учебные сюжеты, объекты, процессы, явления, обеспечивают реализацию новых видов учебной деятельности, как по форме, так и по методам представления и извлечения знания (регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации; интерактивный диалог; визуализация учебной информации; управление реальными объектами; управление отображением на экране моделей различных объектов; автоматизированный контроль и самоконтроль). Реализация этих возможностей позволяет раскрыть предпосылки интенсивного обучения и самостоятельности у обучающихся, а также на эффективный подъем их познавательной деятельности.

Использование ЦОР на уроках обуславливается рядом значимых факторов. Во-первых, чтобы ускорить передачу знаний, используется активное внедрение информационно-коммуникационных технологий на занятиях, дабы помочь обучающимся делиться накопленным теоретическим и социальным опытом. Во-вторых, само применение ЦОР позволяет ученикам намного быстрее адаптироваться в современной обстановке, ведь подобные навыки будут полезным им в любой сфере деятельности, в

любое время. В-третьих, стоит отметить, что их внедрение значительно повышает качество учебного процесса. Все это позволяет наполнить учебные занятия абсолютно новым содержанием, а также настроить учеников на творческий подход к изучению окружающего мира. Использование подобных технологий способствуют формированию элементов информационной культуры, навыков работы с разнообразными компьютерными программами.

Особенность работы с цифровыми образовательными ресурсами заключается в том, что она подходит любой форме учебного занятия, включается во все фрагменты урока. На уроках информатики компьютер может выполнять абсолютно разные функции: учителя, рабочего пространства, инструмента, игровой среды. Ведь он может представлять, как источник информации, так и быть неким тренажером или средством контроля. [3]. ЦОР способствуют оптимизации затрат педагога, т.е. «разгружают» работу над бумажной «волоконитой», дают сосредоточиться на творческих элементах, включенных в урок. Можем отметить, что информационно-коммуникационные технологии способствуют снижению учебных перегрузок на занятиях, укрепляют и повышают учебную мотивацию у обучающихся. При использовании их повышается скорость освоения материала, при применении ИКТ, как средства активизации познавательной деятельности учащихся на уроках информатики, создаются условия для проблемного обучения и проведения исследовательской деятельности, за счет использования различных электронных учебников на разных обучающих платформах / музеях / библиотеках. Для педагога это богатейший ресурс и инструмент для того, чтобы украсить свое выступление, сделать урок по максимуму ярким и запоминающимся и самое главное информативным.

В учебной работе ЦОР могут приобретать проблемную и творческую сторону, они индивидуализируют процесс обучения и развивают самостоятельность в деятельности школьника. Сущность цифровых образовательных ресурсов – поэтапное и непрерывное развитие интереса обучающихся к применению технических средств в образовательном процессе.

Список литературы

1. Босова Л.Л. Методические подходы к созданию и использованию электронных средств учебного назначения по информатике / Л.Л. Босова – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.
2. Водопьян Г.М. О построении модели процесса информатизации школы [Текст] / Г.М. Водопьян, А.Ю. Уваров. — М.: Издатель, 2006. — 424 с.
3. Высоцкий И.Р. Компьютер в образовании // Информатика и образование. 2000, №1, с.86.
4. Игнатьев Е.И. Психология деятельности детей / Е.И. Игнатьев – М.: Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1959. - 271 с.
5. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию активности школьников: Автореф. дисс. докт. пед. наук. / В.И. Лозовая - Тбилиси, 1990. - с. 42
6. Уткина С.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся при обучении математическим дисциплинам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Уткина. - Екатеринбург, 2007.- с.156-169.
7. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования / И.С. Якиманская. - М.: Академия, 2004. - 320 с.

УДК 371

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODS OF EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

Демченко Софья Юрьевна,
Степанян Анна Хореновна
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Научный руководитель: Хубулова В. В.,
декан гуманитарного факультета
Demchenko Sofya Yuryevna,
Stepanyan Anna Khorenovna
E-mail: anna.stepanyan03@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросам использования методов воспитания ребёнка начального общего образования. Также рассмотрены наиболее распространенные классификации воспитательных методов, но актуализированы основные из них.

Ключевые слова: воспитание, ребенок, начальное образование, методы воспитания.

Abstract: The article is devoted to the use of methods of raising a child in primary general education. The most common classifications of educational methods are also considered, but the main ones are updated.

Keywords: education, child, primary education, methods of education.

Рассуждая о методах воспитания детей начального общего образования, мы замечаем, что на ребёнка невольно начинают действовать обстоятельства жизни семьи и ближайшее окружение. Как отмечает в своей работе известный советский педагог и психолог А.Г. Ковалев, «к таким обстоятельствам относятся материальные и моральные условия, психологическая атмосфера. Решающее значение имеют семейные отношения. Когда в семье царят заботливость, доверие, уважение, взаимопомощь, формируются важнейшие нравственные качества личности ребёнка. Отсюда следует, что в процессе воспитания родителям предстоит регулировать не только собственные взаимоотношения и отношения к детям, но и образ жизни, образ собственных мыслей с тем, чтобы обеспечить формирование полноценной и счастливой личности».

Воспитательные методы и их роль в становлении личности анализировали такие педагоги, философы, психологи, как Е. Вишневский, А. Дистервег, Ю. Грицай, Т. Ильина, В. Костив, Б. Ковбас, А. Макаренко, Т. Кравченко, И. Песталоцци, Н. Заверико, Дж. Мид, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинский, К. Ушинский.

Существует много методов воспитания, но между ними, безусловно, много общего:

1) Методы формирования сознания, с помощью которых формируются понятия, суждения, оценки, мировоззрение личности. К этой группе относятся убеждение, внушение. Метод убеждения применяется тогда, когда с помощью логически аргументированной информации влияют на рациональную сферу личности с целью изменения взглядов, установок, убеждений, оценок объекта воспитательного воздействия.

2) Методы самовоспитания (самоанализ, самоосуждение, самоприказ, самовнушение) влияют на сознательное изменение ребенком собственной личности в соответствии с требованиями общества и личностного плана самосовершенствования.

Педагогическое требование как метод воспитания будет иметь положительный результат. Индивидуальные требования могут выражаться через указание, распоряжение, команду, запрет, предостережение, просьбу, угрозу, пожелание, взгляд, через наделенные юмором советы, намеки, оказанное доверие, которое ребенок воспринимает как рекомендацию к действию. К коллективным требованиям относятся правила, которые

являются обязательными для выполнения. Метод требования должен применяться доброжелательно, ведь ребенок должен не просто подчиниться, потому что этого требуют, а понимать важность данного требования, иметь возможность сделать выбор правильных действий.

Большое значение в воспитании играет использование метода упражнений, который реализуется через научение. Без длительных, систематических усилий, повторения отдельных действий и операций ребенок не научится не только четко говорить, читать, писать, играть разными игрушками, рисовать, делать различные изделия из бумаги, дерева, но и выполнять определенные правила гигиены, одеваться, соблюдать правила этикета, правил поведения на улице, сдерживать себя в разговорах, дискуссиях, планировать свое время, бороться с вредными привычками. В конечном итоге ребенок овладевает навыками и умениями, которые будут нужны ему в жизни. Используя метод внушения, педагоги чаще всего применяют словесные методы.

Так они могут донести детям сведения о последствиях тех или иных опрометчивых действий, что способствует позитивной направленности личности и успешной ее социализации. Педагоги могут похвалить ребенка, поддержать, сделать оценку его действиям, убедить, привлечь – и все это с помощью слова и воспитания. Однако ни методы формирования сознания, ни приемы выработки умений и навыков не дадут надежного, долговременного результата, если их не подкрепить с помощью методов поощрения и наказания, образующих еще одну, третью группу воспитательных средств, именуемых методами стимулирования.

Поощрение возбуждает положительные эмоции, тем самым вселяет уверенность, повышает ответственность, порождает оптимистические настроения и здоровый социально-психологический климат, развивает внутренние творческие силы воспитуемых, их позитивную жизненную позицию. Однако при не умелом использовании этот прием может принести и вред, например, противопоставить воспитанника другим членам коллектива. Поэтому наряду с индивидуальным, следует использовать и коллективный метод, т.е. поощрение группы, коллектива в целом, включая и тех, кто проявил трудолюбие, ответственность, хотя и не добился выдающихся успехов.

Подобный подход во многом способствует сплочению группы, формированию чувства гордости за свой коллектив, каждого его члена. Принуждение в педагогике – это применение таких мер к воспитанникам, которые побуждают их выполнять свои обязанности вопреки нежеланию осознавать вину и исправлять свое поведение.

Принуждение применяется педагогически правильно тогда, когда оно опирается на убеждение и другие методы воспитания. Надо разумно пользоваться принуждением, не увлекаться и не злоупотреблять им. Прежде всего, надо убедить, а потом принудить. Категорические требования, которые воспитатель предъявляет к воспитуемым, в случае их непонимания последними, должны быть обязательно разъяснены и аргументированы.

В процессе воспитания необходимо использовать весь разнообразный спектр методов и приемов. Это и убеждение, словом, обращенным прежде всего к разуму, использование метода убеждения, силы примера, это и воздействие на эмоциональную сферу, чувства воспитанников. Важнейшую роль в воспитательном воздействии играют и постоянные упражнения, организация практической деятельности обучаемых, в ходе которой вырабатываются умения, навыки, привычки поведения, накапливается опыт деятельности. В этой многоплановой системе методы побуждения, стимулирования, особенно методы наказания, играют лишь вспомогательную роль. Воспитание охватывает все названные сферы, и правильное использование их возможностей для реализации воспитательных задач входит в круг профессиональных обязанностей педагога начальной школы.

Список литературы

1. Безпалько О. В. Социальная педагогика: схемы, таблицы, комментарии: уч. пособ. К.: Центр учебной литературы, 2003. 134 с.;

2. Заверико Н. В. Социальная педагогика: уч. пособие. К.: Издательский центр «Слово», 2011. 240 с.;
3. Иванченко И.В., Марфутенко Т.А., Хубулова В.В. Образовательная среда в эпоху цифровых технологий // В сборнике: Педагогическая наука, образование и воспитание на современном этапе: опыт, традиции и новации. Материалы XIII региональной научно-практической конференции. Под редакцией Л.Н. Кожемякиной, А.В. Бабаян, Б.А. Черкесова. Буденновск, 2020. С. 132-135.
4. Ковалев А.Г. Психология семейного воспитания. Мн.: Нарасвета, 1980. 256 с. (Родителям о детях);
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина / 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 192 с.;
6. Федяева В. Л. Семейное воспитание в исторической ретроспективе (другая половина XIX - XX века) / Монография. Херсон: РИПО, 2010. 348 с.

УДК 511

КИТАЙСКАЯ ТЕОРЕМА ОБ ОСТАТКАХ В MAPLET ВЫЧИСЛИТЕЛЕ

CHINESE REMAINDER THEOREM IN THE MAPLE CALCULATOR

Дроботов Андрей Максимович
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Оленев А.А.,
доцент
Drobotov A. M.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: axidiemusic@gmail.com

Аннотация: Реализация возможностей Maplet-конструктора для решения задач основываясь на китайской теореме об остатках. Пояснения к организации Maplet-вычислителя, а также области его применения.

Ключевые слова: Китайская теорема об остатках, Maple, Maplet, Теория чисел

Abstract: Implementation of the Maplet constructor capabilities for solving problems based on the Chinese remainder theorem. Explanations of the organization of the Maplet calculator, as well as its application areas.

Index terms: Chinese Remainder Theorem, Maple, Maplet, Number Theory

Некоторые учёные считали, что алгоритм решения системы сравнения позволял китайским военачальникам без особого труда пересчитать армию. Чтобы лучше понять принцип работы китайской теоремы об остатках (КТО), мы разработали программу с использованием системы компьютерной алгебры Maple (СКА Maple), которая позволила автоматически искать числа, зная только модули и остатки по ним. Для реализации необходимо сначала дать определение самой китайской теореме об остатках, чтобы понимать принцип работы приложения [3, 4, 5].

Теорема в её арифметической формулировке была описана в трактате китайского математика Сунь Цзы «Сунь Цзы Суань Цзин», предположительно датированном III веком н. э. и затем была обобщена ЦзиньЦзюшао в его книге «Математические рассуждения в 9 главах», датированной 1247 годом, где было приведено точное решение. Формулируется она следующим образом: «Если натуральные числа a_1 ,

$a_2, \dots, a_n$ попарно взаимно просты, то для любых целых $r_1, r_2, \dots, r_n$ таких, что $0 \leq r_i \leq a_i$ при всех $i \in \{1, 2, \dots, n\}$, найдется число N , которое при делении на a_i дает остаток r_i при всех $i \in \{1, 2, \dots, n\}$. Более того, если найдутся два таких числа N_1 и N_2 (соответствующих утверждению выше), то $N_1 \equiv N_2 \pmod{a_1 \cdot a_2 \cdot \dots \cdot a_n}$ [6, 7].

Чтобы каждый раз при решении задачи или ее проверке не возвращаться к условию теоремы, создадим программу для китайской теоремы об остатках. Для создания Maplet вычислителя необходимо воспользоваться СКА Maple (в нашем случае Maple 2020) [1, 2]. После запуска среды создания Maplet появится интерфейс (рис. 1а) в верхнюю строку которого в квадратных скобках через запятую вводим остатки, а в нижнюю (так же в квадратных скобках через запятую) вводим соответствующие им модули. Затем нажимаем на кнопку вычислить и получаем искомое число в третьей строке (рис. 1б). Все вычисления происходят с помощью встроенной в Maple функции `chrem` (ChineseRemainderAlgorithm), позволяющей достичь необходимых результатов без обращения к другим функциям.

а) интерфейс вычислений КТО

б) результаты вычислений

Рисунок 1. Результат работы программы

Разберемся в алгоритме действий для создания такого вычислительного помощника.

Шаг 1. С помощью выпадающего меню `Tools` → `Assistans` → `MapletBuilder...` находим шаблон `MapletBuilder – Untitled`. В результате наших действий откроется шаблон (рис. 2):

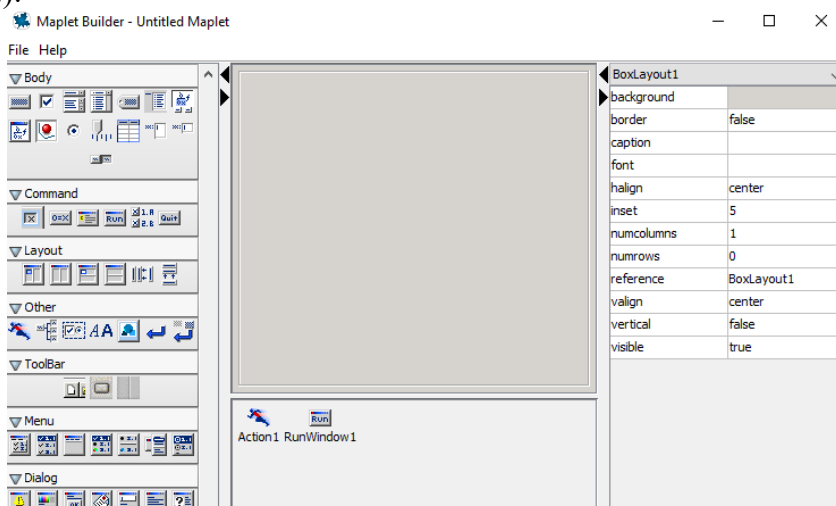


Рисунок 2. Шаблон для создания Maplet – Шаг 1

Шаг 2. С помощью команды `numrows` → 4 разделим рабочую область на четыре зоны (рис. 3).

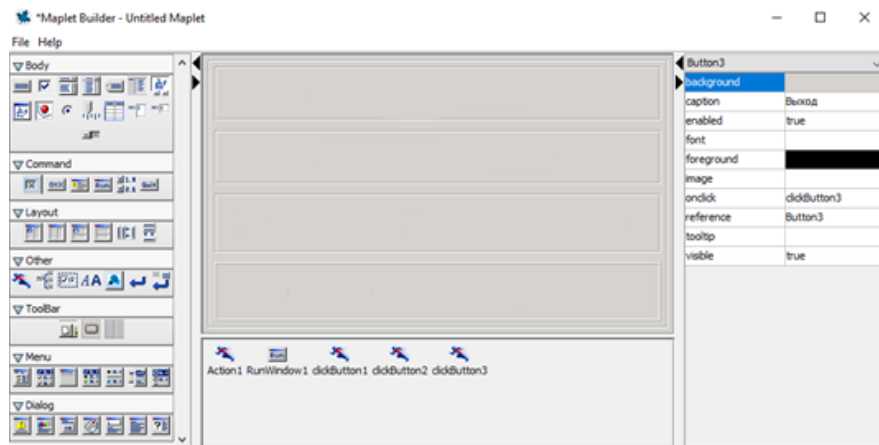


Рисунок 3. Шаблон для создания Maplet – Шаг 2

Шаг 3. Добавим кнопки и строки в интерфейс Maplet-вычислителя. Для этого перетянем соответствующие пункты меню Body в созданные нами области. Дадим имена созданным кнопкам (рис. 4).

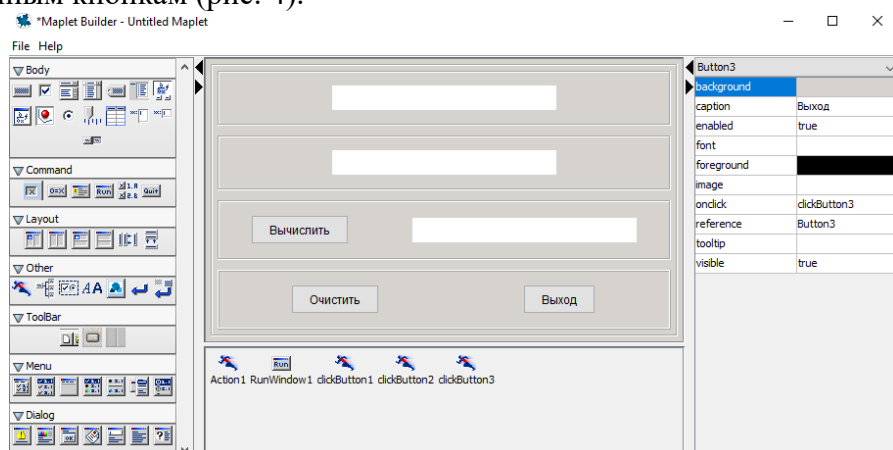


Рисунок 4. Шаблон для создания Maplet – Шаг 3

Шаг 4. Добавим подписи к строкам (рис. 5).

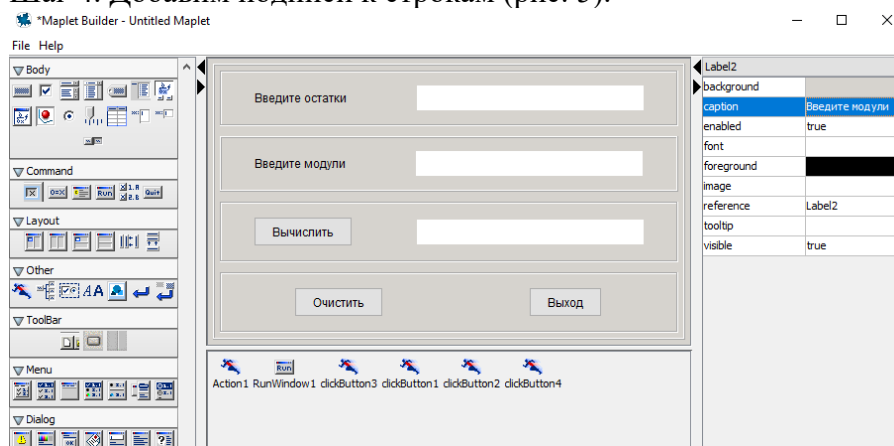


Рисунок 5. Шаблон для создания Maplet – Шаг 4

Шаг 5. Добавим функции для кнопок. Для создания кнопки «Вычислить» зайдём в подменю onclick→Evaluate и в всплывающем окне введём функцию chrem(TF1, TF2) (рис. 6).

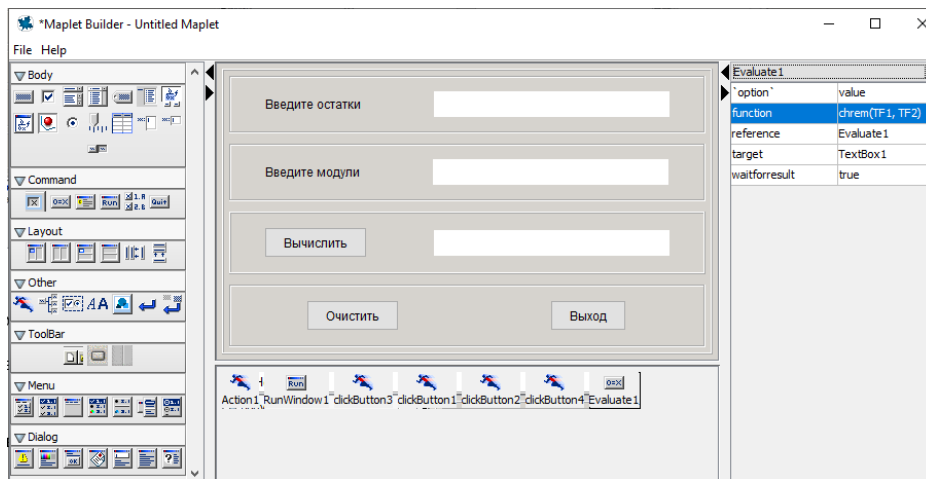


Рисунок 6. Шаблон для создания Maplet – Шаг 5

Для создания кнопки «Очистить» зайдем в подменю onclick→Action и введем SetOption('TF1' = ""), SetOption('TF2' = ""), SetOption('TF3' = "")) (рис. 7)

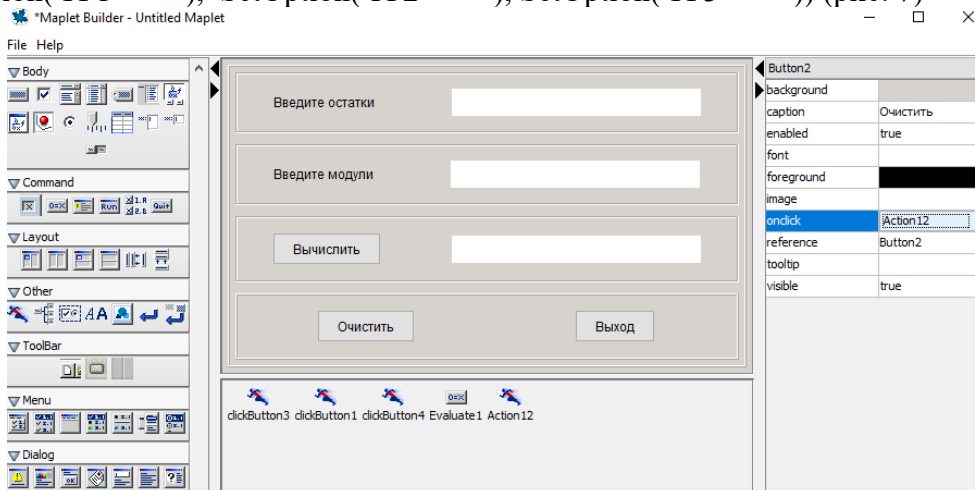


Рисунок 7. Шаблон для создания Maplet – Шаг 6

Для создания кнопки «Выход» зайдем в подменю onclick→Shutdown (рис. 8).

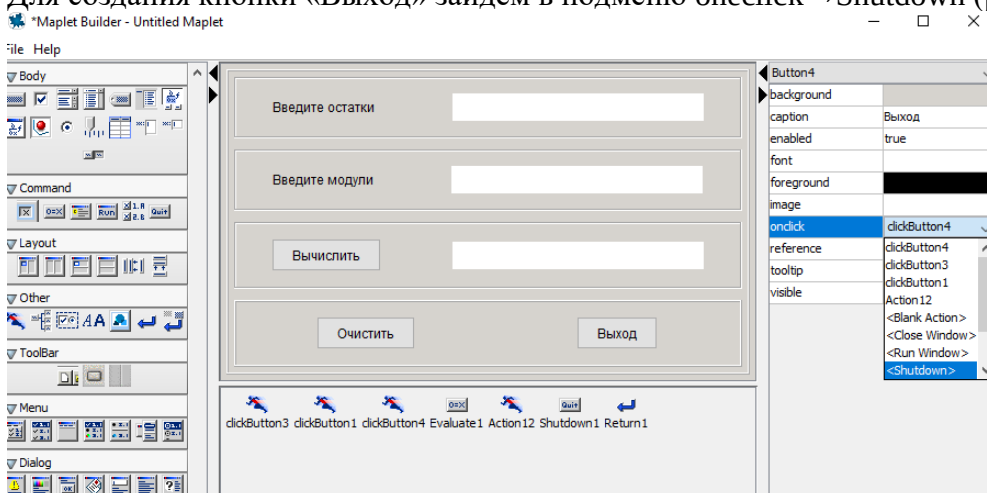


Рисунок 8. Шаблон для создания Maplet – Шаг 7

Таким образом функциональная часть нашего Maplet готова, при желании можно изменить визуальную часть интерфейса.

Что касается применения, то в математике китайская теорема остатка используется при доказательстве тождеств, теорем, например, в теории чисел. Рассмотрим простой пример, решение которого находит составление системы сравнений, для этого решим следующую задачу.

Однажды друг подошел к умному другу и попросил его найти число, которое при делении на 4 дает в остатке 1, при делении на 5 дает в остатке 3, а при делении на 7 дает в остатке 2. Этот друг сам ищет такое число уже две недели. Умный друг тут же сделал систему:

$$\begin{cases} x \equiv 1 \pmod{4} \\ x \equiv 3 \pmod{5} \\ x \equiv 2 \pmod{7} \end{cases}$$

С помощью этой системы умный друг воспользовался китайской теоремой об остатках и определил ответ этой задачи, равный 93 (рис. 9).

Рисунок 3. Пример использования Maplet

Таким образом, мы можем увидеть, что данная программа для КТО может служить как непосредственно вычислителем для решения задач, так и удобным помощником для проверки чужих решений. Так же довольно удобно пользоваться им для промежуточных вычислений.

Список литературы

1. Адиятуллина Г. Р., Игнатьев Ю. Г. Принципы моделирования системы аналитического тестирования знаний на основе системы компьютерной математики Maple // Филология и культура. Philology and Culture 2010. № 20. С. 6-12.
2. Аладьев В. З., Бойко В. К., Ровба Е. А. Программирование и разработка приложений в Maple. Гродно: ГрГУ; Таллинн: Межд. Акад. Ноосферы, Балт. отд., 2007. 458 с.
3. Давыдов Г.В., Давыдова И.М. Числовые представления выполнимости // Исследования по конструктивной математике и математической логике. X, Зап. научн. сем. ПОМИ, 241, ПОМИ, СПб., 1997, 72–96; J. Math. Sci. (NewYork), 98:4 (2000), С. 464–478.
4. Оленев А.А., Тынчеров К.Т., Селиванова М.В. Математическое моделирование алгоритма нахождения ошибки в коде системы остаточных классов. В сборнике: Современные технологии в нефтегазовом деле – 2020: сборник трудов международной научно-технической конференции. 2020. С. 586-589.
5. Оленев А.А., Тынчеров К.Т., Селиванова М.В. Математическое моделирование алгоритма декодирования кода системы остаточных классов В сборнике: Современные технологии в нефтегазовом деле – 2020. сборник трудов международной научно-технической конференции. 2020. С. 582-585.
6. Ростовцев А. Г., Маховенко Е. Б. Теоретическая криптография. Санкт-Петербург: Изд-во АНО НПО «Профессионал» – 2004. – 490 с.
7. Серпинский В. О решении уравнений в целых числах – М., Физматлит, 1961. – 88 с.
8. Яковлев И. В. Материалы по математике <https://mathus.ru/math/>

**ОБЫЧАИ И ТРАДИЦИИ ГОРСКИХ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В
ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ**

**CUSTOMS AND TRADITIONS OF THE MOUNTAIN PEOPLES OF THE
NORTH CAUCASUS IN THEIR EDUCATIONAL SIGNIFICANCE**

Еременчукова Екатерина Викторовна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Пикалов Д.В.
к.и.н., доцент
Eremenchukova E.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ms.eremenchukova@mail.ru

***Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос об исторической основе обычаев и традиций народов Северного Кавказа, которые сохранились и получили дальнейшее развитие в наши дни. Помимо этого, исследован вопрос о воспитательном значении народных традиций и обычаев для подрастающего поколения.*

***Ключевые слова:** Северный Кавказ, традиции, обычаи, народ, воспитание.*

***Annotation.** This article examines the historical basis of the customs and traditions of the peoples of the North Caucasus, which have been preserved and further developed in our days. In addition, the question of the educational significance of folk traditions and customs for the younger generation is investigated.*

***Keywords:** North Caucasus, traditions, customs, people, education.*

За всю историю своего существования народы Северного Кавказа создали бесчисленные обычаи и традиции, которые заняли свое особое место в процессе воспитания молодёжи. Они строго разграничивали каждую сторону воспитания и определяли нормы поведения члена социума в конкретных жизненных ситуациях.

Этнопедагогика, как пишет С.Р. Чеджемов, формируется создателями из народа, которые не имеют профессиональной подготовки, и представляют собой эпос, сказания, песни, танцы, сказки, основанные на традициях той или иной местности. Она обобщает опыт семейного воспитания не только конкретного этноса, но и прогрессивный опыт, богатство знаний других народов. На данный момент народная педагогика продолжает существовать на уровне традиций, обычаев, фольклора, особенностей языка представителей разных национальностей. [7; с.50]

В народной педагогике каждого горского этноса воспроизводится борьба двух главных категорий этики: добра и зла. Это противостояние отразилось как в становлении обычаев и традиций, так и в народном фольклоре, особенно в сказках. В них, в целях воспитания, акцентируется внимание на том, что нравственные изъяны проигрывают положительным чертам личности героя. Так, например, глупый человек, поборов своё невежество, становится умным, лживый – правдивым, ленивый – трудолюбивым и т.д. Такие примеры помогают нравственно совершенствоваться и приобретать все больше положительных качеств личности подрастающего поколения. Содержание народного фольклора носит традиционный характер, глубокую идейность, патристическую основу и передаётся от старшего поколения к младшему.

В педагогике кавказцев особое внимание уделяется моральному воспитанию человека. Особо ценились честь, совесть, справедливость. Только истинный горец мог

пожертвовать своей жизнью лишь для того, чтобы не утратить свою честь и совесть. [3; с.110]

Олицетворением упомянутых качеств, а также гуманизма и героизма стали герои нартского эпоса. Они традиционно считались образцом для воспитания у младшего поколения любви к Родине и народу, в том числе и к дружественным народам. В обликах героев нартского эпоса горцы прививали своим детям свои традиции, а также нравственные, умственные и эстетические качества достойного человека.

В произведениях устного народного творчества горских этносов центральным является образ Родины. В традициях и обычаях кавказских народов она символизирует родителей, которые вскармливают, защищают и растят детей. Адыгские и карачаево-балкарские пословицы утверждают, что тот, кто не защищает Родину, не отстаивает и не признаёт её, тот становится чужим и для своих родителей.

Показателем прочности и фундаментальности положительных обычаев в семье было поведение сына или дочери. В нартских сказаниях зачастую отец является эталоном для сына, и нередко наследник уподобляется отцу в поведении, в образе жизни, во взаимоотношениях с семьёй и окружающими людьми. Эта преемственность символизирует глубокие корни традиций.

Для того чтобы стать достойной частью своего народа, человеку необходимо было заслужить признание среди представителей других народов и не опозорить свой этнос. Вследствие этого, значительное внимание в решении вопросов воспитания дружественности у подрастающего поколения уделялось формированию интернационализма. Возникновение дружественных отношений с соседними народами стало национальной традицией, которая особенно выражалась в народном творчестве. Уважая другие народы, горцы уважали и их национальные обычаи, и традиции. К этому человека приучали с детства.[2; с. 85]

Плодотворным средством для воспитания морально-нравственных качеств является их постоянное приобщение к трудовой деятельности, обрядовым церемониям, праздникам и торжествам.

Наиболее верным средством воспитания в народной педагогике было не только убеждение словом, но и собственный пример старшего поколения в решении проблем, как на бытовом, так и на глобальном уровне, в тесной взаимосвязи с другими способами воздействия на психику ребёнка. Учитывалась склонность детей подражать взрослым, об этом говорят пословицы народов Северного Кавказа, такие как «Ребёнок делает то, что замечает», «Привычка матери – это выкройка для дочери» и т.д.

В осетинском быте представление о моральном и безнравственном взаимосвязано с традициями и обычаями. Его содержание отражено в устном народном творчестве. С точки зрения нравственности оценивалась каждая фамилия и каждый род. Отсюда и пошли понятия: «Хорошая семья», «Хорошая фамилия», «Благородная фамилия» и т.д. В связи с этим в осетинском быте на вопрос ««Чей ты сын?» достаточно было назвать фамилию.[5; с. 239]

В памятниках горской народной педагогики значительную роль для воспитания молодёжи играли советы и наиздания, которые главным образом исходили от лиц старшего поколения, умудрённых богатым жизненным опытом. Слово стариков в жизни каждого горца всегда имело особую ценность и большую моральную силу воздействия. Полезные и добрые советы в основном давали люди, наделённые высокими нравственными качествами, которые отражали уровень развития культуры народа. Переходя из поколения в поколение, они осуществляли свою назидательную, воспитательную функцию. Словесные изречения, становились законами устного морального кодекса горцев.

Таким образом, реализовывался присущий народу жизненный принцип, который гласил, что не может быть полноценного члена общества без воспитания ребенка и подростку важнейших морально-эстетических норм.

Народы Северного Кавказа в качестве основополагающей цели воспитания считали формирование личности, способной переносить различные жизненные неурядицы; способной развиваться как умственно, так и физически, и в которой были бы в должной мере выработаны нравственные качества.

Этот процесс основывался на позициях традиционной педагогики и рассматривался в совокупности основных компонентов – умственного, физического, трудового и эстетического видов воспитания. Основное внимание отводилось трудовому воспитанию, так как, начиная с 4 и 6 лет соответственно, мальчики и девочки приобщались к трудовой деятельности, помогая родителям и выполняя несложные виды работ. С 15 лет они трудились наравне со взрослыми.

Сознательное отношение человека к труду и готовность создавать что-то новое высоко оценивались горцами. Необходимо знать, что процесс формирования трудовых навыков являлся важным показателем положительных человеческих качеств. Уровень сформированности этих навыков определял степень умственного развития детей и подростков, которым с раннего детства прививали любознательность, потребность в усвоении знаний, в развитии памяти и наблюдательности.

Идеал воспитания характеризовался такими качествами, как служение народу, готовность отдать свою жизнь свою землю, мудрость, физическая сила, уважение к старшим, женщинам, родителям, исполнение обычаев родного этноса и т. д. [1; с. 46]

Таким образом, первопричиной развития воспитательной системы на Северном Кавказе считалось воспитание ребёнка в семье, которая прививала ему высоконравственные качества. Семья объединяла такие составляющие, которые помогали вырастить ребенку в полноценную личность, это: уход за ним, сохранение его жизни и свободы, развитие умственных, физических, этических и эстетических качеств, подготовка к самостоятельной жизни.

В системе семейного воспитания главным являлось приобщение ребёнка и подростка к уважению своих родителей и других членов семьи. Например, в семейных отношениях между родственниками особое место занимал «обычай избегания». Это своеобразная система запретов, которая являлась моральным регулятором, весьма распространенным в кавказском обществе. «Обычай избегания» регламентировал семейный и общественный уклад жизни горцев, тем самым оказывал влияние на воспитание молодёжи. В этнографической литературе понятие избегания раскрывается с позиции объединения различных запретов, которые должны неукоснительно соблюдаться супругами как по отношению друг к другу, так и к своим детям, и остальным членам семьи. [4; с.105]

Избегания между родителями и детьми носили также определённые отрицательные последствия. Это было связано с тем, что строгие правила горских народов требовали от молодежи покорности и безропотности, что в свою очередь, сказывалось на формировании характера детей – они вырастали отчуждёнными, суровыми и непреклонными.

Исходя из этого, нужно отметить, что при всей противоречивости данного обычая, он с одной стороны воспитывал мужественность, послушание, подчинение старшим, здравомыслие. Но с другой стороны обычай избегания и та система запретов, которая была им создана, не позволяли устанавливать тёплые отношения между поколениями семьи, в ребёнке отчуждалось любое проявление индивидуальности, что, в свою очередь, отдаляло его от родителей.

Кавказские традиции и обычаи выполняют много функций, в их числе регулирующая и транслирующая функции. Первая функция реализуется в регулировании основ национальной культуры, а вторая – транслирует определённую систему нравственных и этических ценностей для каждого представителя горского этноса. Данную установку в полной мере реализовывала социальное окружение ребенка.

Важнейшей формой некровного родства, которая выполняла воспитательную функцию, был обычай куначества. А.Х. Магометов его характеризовал так: «два лица, принадлежащие к разным семьям, родам и даже племенам, вступали друг с другом в близкие дружеские отношения и оказывали друг другу в нужных случаях всяческую помощь и защиту». [6; с. 110]

Для развития системы воспитания и становления молодёжи куначество играло немаловажную роль. Так как Северный Кавказ – это уникальный в этнологическом смысле регион, то в условиях распространения института куначества особое значение имел факт, взаимовлияния культур горских народов и русского населения. Следует отметить, что в ходе изменений социальных условий жизни народов этот институт в корне изменился и практически не дошёл до наших дней в первоначальном виде.

Воспитательное значение также имел обычай установления искусственного родства путём усыновления ребёнка бездетной семьёй. Эта традиция родового уклада сохранилась до наших дней. При этом нужно сказать о том, что в подавляющем большинстве усыновители были родственниками ребенку. Усыновляемый воспитывался как родной, если глава семьи умирал, то сын выполнял обязанности отца и становился во главе всего хозяйства.[6. с.111]

Если же семья усыновляла ребенка из другого рода, не связанного с ними родством, то в этом случае изменялся принцип наследования. Все имущество после смерти отца переходило к ближайшим кровным родственникам. Исследователь М.М. Ковалевский подмечал, что «пока у известного лица имеются родственники по мужской линии, то он не вправе усыновить кого-либо; сделать это значило бы обнаружить решительное стремление обойти родственников при наследовании, чего последние отнюдь не допустят».

Обычай усыновления был связан не с материальной выгодой. Это была скорее необходимость прийти на помощь, установить покровительство и выручить в трудной ситуации. Усыновление могло быть не только в детстве, но и в более зрелом возрасте, потому что являлось священным действием.

Формированию общества и воспитательной системы способствовал традиционный родовой уклад жизни народов Северного Кавказа. Большой вклад в общественное воспитание молодёжи внесли народные собрания, так называемые «Советы старейшин»

На «Советах старейшин» горцы упражнялись в верховой езде, стрельбе и в народных промыслах, а также демонстрировали красноречие. Старшее поколение рассказывало народные предания, сказания и легенды в назидательном контексте. Поэтому народные собрания выступали ценным воспитательным ресурсом, который позволял демонстрировать результаты семейного воспитания и выносить их на всеобщее обозрение.

Подводя итог, нужно сказать о том, что в обществе складывались уникальные социально-педагогические методы воспитания, которые образовывали целую систему, строившуюся на национальных особенностях. Она учитывала опыт поколений, определённые народные традиции, обычаи и позволяла воспитывать ценные морально-нравственные качества в подрастающей молодёжи. Таким образом, в народной педагогике господствует живой опыт воспитания. Она отражала определенный уровень педагогических знаний, конкретный исторический этап в духовном прогрессе человечества и служила основой, на которой возникла и развивалась этнопедагогическая наука.

Список литературы

1. Даринский А. Семья у кавказских горцев. Записки общества истории, филологии и права при Варшавском университете. Варшава, 1903. С. 46.
2. Документы по истории Балкарии 40–90 гг. XIX в. / Сост. Е.О. Крикунова. Нальчик, 1959. С.85-86.

3. Казанов Х.К. Культура адыгов. Нальчик: Эльбрус, 1993. С. 110.
4. Смирнова Я.С. Избегание и процесс его отмирания у народов Северного Кавказа. Этнические и культурно-бытовые процессы у народов Кавказа. Москва, 1978. С.105.
5. Хуриева М.Ю. Сущность и содержание народного воспитания: история и современность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета (Серия: Педагогика, психология). № 3 (10). 2012. С.239.
6. Чаусский С.В. Формы искусственного родства у кавказских народов. Кавказский вестник. 1885. № 6. С. 110-111.
7. Чеджемов С.Р. История педагогики и образования осетинского народа XVIII – XX вв. Дис. док.пед. наук. М.: МГУ, 2002. С. 50.

УДК 37.032.5

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ
МОТИВАЦИИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПО ОСНОВАМ
БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF STUDENTS' POSITIVE
MOTIVATION FOR THE LEARNING PROCESS IN THE CLASSROOM ON THE
BASICS OF LIFE SAFETY**

Ерёмин Вадим Сергеевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Иванов В.М.,
профессор
Eremin V.S.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: veremin2000@mail.ru

Аннотация: в статье изложены методические основы формирования положительной мотивации к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности, которые основываются на обеспечении сбалансированности требований и возможностей ученика по обеспечению безопасности жизнедеятельности, приобретении практических умений, имеющих жизненно важный смысл и максимальном учёте интересов, способностей, ценностных ориентиров и уровня полученных знаний и умений каждого ученика.

Ключевые слова: методика, мотивация, обучение, безопасность жизнедеятельности, уроки, знания, эффективность.

Abstract: the article outlines the methodological foundations for the formation of positive motivation for the process of teaching the basics of life safety, which are based on balancing the requirements and capabilities of the student to ensure life safety, the acquisition of practical skills that have a vital meaning and the maximum consideration of interests, abilities, values and level the acquired knowledge and skills of each student.

Key words: methodology, motivation, training, life safety, lessons, knowledge, efficiency.

Современное общество ожидает от школ и университетов думающих, активных, творческих выпускников с широким кругозором и солидными знаниями. Каждый учитель хочет, чтобы его ученики хорошо учились, с интересом и желанием заниматься в школе. В этом заинтересованы и родители учеников. В чем суть потребности в знаниях? Как оно возникает? Как оно развивается? Какие педагогические инструменты можно использовать

для мотивации студентов к получению знаний? Эти вопросы волнуют многих учителей и родителей [3,4].

В. А. Сухомлинский также сказал: «Страшная опасность – безделье за письменным столом; безделье по шесть часов в день, безделье в течение месяцев и лет. Это развращает». Для того, чтобы ученик по-настоящему включился в работу, необходимо, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне им приняты, т. е. приобретали практическое значение для ученика. [1, 2].

Проблема интереса к обучению не нова. Он заключается в том, чтобы приблизить ученика к обучению, чтобы обучение стало для ученика желанным, потребностью, без удовлетворения которой немыслимо его успешное формирование [5,6,].

Любые действия человека основаны на определенных мотивах и направлены на определенные цели. Мотив - это то, что побуждает человека действовать. Не зная мотивов, невозможно понять, почему человек стремится к одной цели, а не к другой, а значит, невозможно понять истинный смысл его действий. Как и любой другой тип, мотивация к обучению определяется рядом факторов, характерных для данной деятельности.

Целью нашей работы была разработка методики формирования положительной мотивации студентов к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности. При этом решались следующие задачи:

- обеспечение баланса требований и возможностей обучающегося по обеспечению безопасности жизнедеятельности;
- приобретение жизненно важных практических навыков по обеспечению безопасной жизни;
- максимальный учет интересов, способностей, ценностных ориентаций и уровня знаний и навыков, приобретаемых каждым студентом при формировании безопасности жизнедеятельности.

Исследования по разработке методов формирования положительной мотивации учащихся к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности проводились в 9, 10 и 11 классах общеобразовательной школы № 29 города Ставрополя.

Старшеклассники этих классов обучались в двух параллельных классах - «А» и «Б», по 26 учеников в каждом классе. В классах «Б» метод положительной мотивации применялся к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности. В «А» классах воспитательная работа по изучению основ ОБЖ обычно проводилась без мотивации. На основании проведенных исследований, результатов академической успеваемости были сделаны выводы об эффективности новой методики обучения студентов.

Мы выделили четыре основных мотивации, побуждающих студентов учиться. Это интерес к предмету, его занимают 17% учеников 9-х классов и 19% учеников десятых и одиннадцатых классов. Исследования показали небольшое увеличение этого показателя с возрастом студентов. Второй мотив, побуждающий студентов учиться, – это организация учебного процесса. Он не меняется с возрастом и составляет 46-47%. Третий показатель – сознательность ученика, он увеличивается и составляет 24, 26 и 30% для учеников представленных классов. И последний показатель – принуждение, которое динамично снижается с 12, 9 и 5%.

Оценка результатов мотивации учащихся показала, что учащиеся 9, 10 и 11 классов получили отличные оценки по основам безопасности жизнедеятельности на 3-4% больше, чем на немотивированных занятиях, хорошие оценки также повысились на 3-4. %.

Перспективными мерами по формированию мотивации к безопасной жизнедеятельности, на наш взгляд, являются:

- создание научно-методических основ формирования мотивации к безопасной жизнедеятельности;

- проведение экспериментальных исследований по формированию мотивации безопасной жизнедеятельности у школьников;
- разработка методических рекомендаций по формированию мотивации безопасной жизни школьников;
- разработка механизма стимулирования студентов в области безопасности жизнедеятельности;
- создание программы развития социально значимой (с точки зрения обеспечения безопасности) мотивационной рекламы;
- создание научно-методических основ обучения в области безопасности жизнедеятельности;
- разработка концепции обучения школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- разработка программы развития духовно-нравственного воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- разработка психолого-педагогических технологий формирования качеств безопасного типа личности;
- разработка воспитательных и просветительских программ формирования среди учащихся устойчивого стереотипа здорового образа жизни.

Таким образом, методика формирования у учащихся положительной мотивации к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности включает в себя планирование и реализация высококачественных педагогически – информационных воздействий, взаимосвязанных и ориентированных на достижение конкретных целей и освоение конкретных действий в области безопасности жизнедеятельности.

Список литературы

1. Артемов, В.М. Ценности нового века: Свобода и нравственность [Текст] /В.М. Артемов// Социально-гуманитарные знания, 2009. - №4. - С.163 - 176.
2. Габдуллина, Л.Б. Национальные культурные ценности в образовательной системе многонационального города [Текст]/ Л.Б. Габдулина. - Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Набережные Челны, 2007. - С.160 – 165.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования, 2008. - №6. - С. 40 – 45.
4. Кузьмич, В. Н. Ценности и проблемы современной молодёжи: “Взгляд социолога” [Текст] /В.М. Кузьмич (Лучшие страницы пед. прессы), 2007. - №1. - С. 81 - 86.
5. Пашина, И. И. Виртуальные приоритеты "цифровой" молодежи [Текст] / И. И. Пашина // Школьная библиотека, 2008. - N1/2. - С. 73 – 76.
6. Рогова, Р. М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентации личности [Текст] / Р. М. Рогова. — М., 2009. — С.67 – 70.

УДК 004.42

ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТИ С MAPLE: ПОДБРАСЫВАНИЕ МОНЕТЫ

ELEMENTS OF PROBABILITY THEORY WITH MAPLE: COIN TOSS

Запорожцева Анастасия Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Оленев А.А.,
доцент

Аннотация: В данной статье рассматривается Maplet-вычислитель, который позволяет наглядно продемонстрировать опыт с подбрасыванием монеты, являющийся наиболее распространенным примером для объяснения основных терминов в школьном курсе теории вероятностей.

Ключевые слова: теория вероятностей, испытание, случайное событие, Maple, Maplet-вычислитель.

Abstract: This article discusses the Maplet calculator, which allows you to clearly demonstrate the experience with the coin flip, which is the most common example for explaining basic terms in a school course in probability theory.

Index terms: probability theory, test, random event, Maple, Maplet-calculator.

В связи с изменением социально-экономической ситуации в стране, а также с ростом области применения вероятностных и статистических методов в различных исследованиях, возникает потребность в будущих специалистах, которые умеют работать с передовыми технологиями в непрерывно меняющихся обстоятельствах, способных адекватно оценивать ситуацию и незамедлительно принимать взвешенное решение в моменты неопределенности. Как результат, происходит постоянная модернизация и совершенствование учебных планов и программ обучения не только в высших учебных заведениях, но и в школе. В связи с этим возросла роль теории вероятностей и элементов статистики и в школьном курсе математики [4; 5; 7].

Одним из факторов способствующим внедрению элементов комбинаторики, статистики и теории вероятностей в курс средней школы является их практическая применимость и значимость в повседневной жизни. Вероятностный характер любых событий и явлений во многом определяет поведение человека, поэтому существует необходимость в формировании соответствующих практических целей, а также развитии обучающихся, как с помощью общей вероятностной интуиции, так и с помощью конкретных методов оценки данных [3; 9; 10]. Это кроме того обусловлено ещё и тем, что весь комплекс социально-экономических наук развивается на вероятностно-статистической основе. Поэтому обучающиеся должны уметь извлекать, анализировать и обрабатывать различную иногда и противоречивую информацию, принимать обоснованные решения в ситуациях со случайными результатами, оценивать шансы на успех и степень риска. То есть введение элементов стохастической линии в школьный курс математики обеспечивает и модернизацию содержания образования.

Отметим, что основной целью изучения элементов теории вероятностей и математической статистики в средней школе является развитие стохастического мышления и повышении уровня математической культуры у обучающихся, а также формирование представлений об элементах комбинаторики, статистики и теории вероятностей как средства описания процессов и явлений реального мира.

Например, в 6 классе школьного курса математики даются самые первые предварительные сведения о таких понятиях, как испытание, достоверные и невозможные события, вероятность появления случайного события. И как итог – должны быть сформированы навыки составления качественной оценки шансов наступления случайного события и само понятие случайного события через привлечение предыдущего опыта и интуиции [5; 6]. Обучающиеся должны осознать, что вероятность события можно измерить так же, как и другие величины: длину, массу, время и т. д.

С этой целью в теории вероятностей рассматривается следующая модель изучаемых явлений реальной жизни: проводится опыт (испытание), в результате которого происходят случайные события. Самой распространенной первой моделью для проведения такого рода опытов является – бросание монеты. Например, бросают монету и смотрят, какая ее сторона оказалась сверху. Монета с точки зрения теории вероятностей имеет только две стороны, одну из которых называют «Орел», а другую – «Решка». Монету бросают, и выпадает одна из сторон. Никакие другие математические свойства монете не присущи.

Кроме того, с помощью такого рода эксперимента демонстрируется свойство устойчивости относительной частоты события: при увеличении количества опытов частота события стабилизируется вблизи некоторого числа. Проведение такого опыта предлагается осуществить с помощью применения информационных технологий.

Так, например, системы компьютерной алгебры (СКА) широко используются при проведении научных расчетов и при выполнении анализа различных экспериментальных данных. Одно из ведущих мест среди СКА занимает система Maple, направленная на выполнение как символьных, так и численных вычислений [1; 2]. Кроме того, СКА Maple может использоваться в учебном процессе как естественная замена систем программирования за счет наличия огромного числа встроенных функций и собственного языка программирования. Особенности СКА Maple позволяют использовать ее, как активное средство обучения, позволяющее повысить качество обучения за счет введения интерактивных листов, элементов и построения интерактивных приложений Maplet [8; 12].

Maplet является интерфейсом между пользователем и СКА Maple, может содержать окна, строки ввода текста и формул, элементы управления и отображения информации. Каждый элемент формы имеет свои уникальные свойства, которые определяют его внешний вид и возможна конвертация математических выражений в формат MathML [11].

Предлагаемый Maplet-вычислитель осуществляет вывод случайно сгенерированного исхода каждого испытания при изначально заданном числе опытов, а также подсчитывает количество исходов, в которых произошло событие – «выпал орел». Для поддержки проведения эксперимента в созданном maplet-вычислителе предусмотрено: окно для ввода количества проводимых опытов, окно отображения результатов проведения экспериментов, снабженные соответствующими кнопками вывода результата. Служебные кнопки обеспечивают вспомогательные действия (заккрытие приложения и перехода к следующему эксперименту).

Таким образом, использование созданного интерактивного приложения Maplet «Бросание монеты» дает возможность проводить эксперименты с бросанием монеты и подтверждать гипотезы, выдвинутые на теоретических занятиях и закреплять знания, получаемые школьниками при изучении теории вероятностей. Кроме того, применение систем компьютерной алгебры в образовании поможет обучающимся избавиться от большого количества рутинных вычислений, высвободит время для обдумывания алгоритмов решения задач, многовариантного подхода к их решению и представления результатов в наиболее наглядной форме. Время, которое позволяет сэкономить применение СКА, можно направить для более глубокого изучения математической или физической сущности решаемых задач и проведение различных экспериментов.

Список литературы

1. Бондарь А. А. Использование системы компьютерной алгебры Maple для создания анимации при решении задач с параметрами // Современные проблемы физико-математических наук: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 23–26 ноября 2017 г. Орел: ОГУ, 2017. С. 418–422.
2. Васильев А. Н. Maple 8. Самоучитель. М.: Диалектика, 2003. 352 с.

3. Вендина А. А., Киричек К. А., Богомолов Е. В. / К вопросу об обучении решению комбинаторных задач в начальном курсе математики // Вопросы педагогики. – 2018. – № 4-1. – С. 48-50.
4. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. М.: Высш. шк., 2003. 479 с.
5. Гнеденко Б.В. Курс теории вероятностей: Учебник. М.: Едиториал УРСС, 2005. 448 с.
6. Запорожцева А. А. / Парадоксальные вопросы теории вероятностей // Образование в России и актуальные вопросы современной науки: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 25–26 мая 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 150-154.
7. Зыкова И. Ф. Математическое развитие школьника на интегрированных уроках информатики и математики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 92–96.
8. Игнатъев Ю. Г. Математическое и компьютерное моделирование фундаментальных объектов и явлений в системе компьютерной математики Maple. Лекции для школы по математическому моделированию. Казань: Казанский университет, 2014. 298 с.
9. Оленев А. А., Киричек К. А., Книга А. А. [и др.] / К вопросу о возникновении парадоксов в теории вероятностей // Материалы 47-й Всероссийской научно-технической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов с международным участием, Октябрьский, 24 апреля 2020 года. – Октябрьский: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2020. – С. 797-801.
10. Оленев А. А., Киричек К. А., Тынчеров К. Т., Селиванова М. В. / Обучение элементам комбинаторики с использованием информационных технологий / Актуальные вопросы высшего образования – 2019: Материалы Международной научно-методической конференции, Октябрьский, 06 ноября 2019 года. – Октябрьский: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2019. – С. 156-159.
11. Расолько Г. А., Кремень Ю. А. Использование систем компьютерной математики в обучении [Электронный ресурс] // Веб-программирование и интернет-технологии WebConf2018. Материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф., 14–18 мая 2018 г. Минск: БГУ, 2019. С. 29–33. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/215039> (дата обращения: 07.02.2020).
12. Сафуанов И. С., Чугунов В. А. Варианты применения систем компьютерной алгебры в обучении углубленным разделам математики // Информатика и образование. 2019. № 1 (300). С. 50–55. DOI <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-1-50-55>.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ НА УРОКЕ ХОРЕОГРАФИИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS ACTIVATION OF THE MECHANISM OF BODY-PLASTIC REFLECTION IN THE CHOREOGRAPHY LESSON

Исаева Виктория Дмитриевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Isaeva V. D.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Научный руководитель: Клеменчук С.П.
viciisaeva@yandex.ru

Аннотация. На основе анализа общих закономерностей функционирования механизма учебно-познавательной рефлексии выделяются педагогические условия его активации на уроке хореографии.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный механизм, телесно-пластическая рефлексия.

Abstract. Based on the analysis of the general laws of the functioning of the mechanism of educational and cognitive reflection, the pedagogical conditions for its activation in the choreography lesson are highlighted.

Key words: reflection, reflexive mechanism, body-plastic reflection.

Современный этап социально-экономического и культурного развития, характеризующийся направленностью на гуманистические ценности, востребует человека-деятеля. Способность активно реагировать на изменения жизни, грамотно решать профессиональные проблемы связаны с самоопределением, субъектным потенциалом личности. Проявляя самостоятельность, творчество инициативу и ответственность, человек создает себя в сфере, которая его интересует, выбирает путь своего совершенствования. В образовании важно ориентирование на уважительное и корректное отношение к обучающемуся, на создание специальных условий его самоорганизации. Эффективное самоорганизованное обучение обнаруживается только тогда, когда обучаемому, пропускающему через себя новый учебный материал, удастся осознать объективные факторы и внутренние условия своей деятельности [3, С. 78]. Действенным средством реализации последнего является такой психический процесс как рефлексия.

Исследование проблемы рефлексии (интроспекции, самоанализа и самопознания) человеком своих психических состояний и актов имеет архаичную философскую и относительно недавнюю психологическую традиции. При всем многообразии исследований рефлексии в современной педагогической науке ясно, пожалуй, только одно: обучаемый может быть активен только в том случае, если он четко осознает цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным ему самому. Но если ученик никак не поймет, чему он учится, не может рассказать, чем занимался, какие трудности испытывал, то его образовательный результат находится в скрытом виде, что не позволяет использовать его в целях дальнейшего образования.

Итак, рефлексия – это обращение внимания обучающегося на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление [6, С. 14]. Современная педагогическая наука настоятельно рекомендует учителю шире реализовывать рефлексивный потенциал обучающихся.

Отметим, что сегодня в структуре любого урока, который соответствует требованиям Федерального государственного стандарта, рефлексия – обязательный этап урока. В федеральном государственном стандарте особый упор делается на рефлексию деятельности, как правило, этот этап реализуется в конце урока. При этом учитель выступает как организатор, а главными являются обучающиеся. Активировать первичный процесс рефлексии учителю достаточно просто, например, сделав отметку в дневнике или завершив урок вопросом: «Понравилось ли занятие?» [9, С. 34]. В области физического воспитания продуктивен механизм рефлексии более высокого уровня. Обучающийся должен непрерывно концентрировать свое внимание на выполнении того или иного двигательного действия с целью достижения обучающего эффекта. Высший уровень рефлексии востребован в сфере телесно-пластического научения. Здесь обучающийся должен уметь не просто смотреть на продукт своего телесно-пластического творчества «со стороны», но и осознавать, как он в действительности воспринимается и оценивается другими [8, С. 130]. В этом плане исключительно сложен процесс танцевального творчества, в канву которого в режиме реально текущего времени тонко вплетена

эстетико-социальная исполнительская рефлексия. Противоречие между необходимостью научения обучающихся такому роду рефлексии на уроках хореографии и отсутствием системных представлений об этом направлении педагогической деятельности определяет актуальность данной работы.

Каждому ребенку важно собственное мнение о самом себе, мнение преподавателя и окружающих. Многие исследователи [см. обзор 1], разрабатывая идеи личностного образования, акцентировали вопросы, связанные с формированием механизма адекватного представления обучающегося о себе и окружающих, в контекстах творчества, развития и самореализации.

Существуют разные определения термина «механизм». Его понимают, как устройство чего-либо, структуру, как совокупность действий и операций, как процесс, как взаимодействие структуры и процесса, как результат и прочее. Б. Ф. Ломов [5] разграничивал такие механизмы, как психологические и нейрофизиологические, переработки информации и формирования картины мира, целеполагания и целеобразования. В.К. Вилюнас [4] рассматривает рефлексю как механизм мотивации.

Представление о рефлексии как процессе, в ходе которого осуществляется пошаговая деятельность реципиента, даёт нам основание пользоваться термином «механизм» в аспекте исследования выделенной нами проблемы. В уяснении понимания и употребления этого термина в психологической литературе мы присоединяемся к мнению Е. И. Бойко, в работе которого сказано, что понятие «механизм» требует существенного дополнения: механизм чего-то [3, С. 56].

Чтобы более четко представить работу рефлексивного механизма, необходимо иметь понятие о структуре этого механизма. Опираясь на исследования из области рефлексии [2, 7, 9], можно обозначить следующие компоненты рефлексивного механизма:

- разрыв в течении мысли, невозможность дальнейшего размышления;
- первичное оформление мысли (идеи);
- интенциональность (направленность сознания на объект рефлексии);
- конструирование системы рефлексивных средств;
- «вспышка» переживания;
- рефлексивный выход;
- окончательное оформление мысли (идеи).

Анализ особенностей развития организма показывает непреходящую значимость двигательной активности обучающегося как основы развития его двигательных, координационных, психических и интеллектуальных качеств. Основным специфическим средством физического воспитания детей дошкольного возраста являются физические упражнения, то есть те виды двигательных действий, которые направлены на реализацию задач физического воспитания. Следовательно, необходимо подчеркнуть, что физические упражнения не отождествляются и тем более не могут подменяться трудовыми или бытовыми действиями, для их формирования необходима система целенаправленного обучения [8, С. 129].

«Переосмысление и перестройка субъектов содержания своего сознания, своей деятельности, общения, т.е. своего поведения, как целостного отношения к окружающему миру», именно так понимали механизм рефлексии с точки зрения личностно-смысловой обусловленности И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов [7].

Хореография – искусство, основанное на состоянии контактного взаимодействия двух субъектов – исполнителя и наблюдателя. Это означает, что приобретаемая обучающимся исполнительская пластичность, так или иначе, отразится в форме красоты его движений и в эстетическом восприятии созерцателя. Здесь уместно сказать о том, что в процессе занятий танцами роль носителя ценностей двигательной пластики выполняет преподаватель и делится ими, а занимающиеся не только видят пластичность педагога, но и воспринимают его движения, вживаются в роль настоящего исполнителя. Таким образом, осуществляя самосовершенствование занимающегося, преподаватель в свою

очередь становится носителем ценностей пластики с развитой способностью демонстрировать свой танец [8, С. 130].

Системообразующим педагогическим условием активизации процессов телесно-пластической рефлексии является расположение обучающихся в танцевальном зале так, чтобы они могли видеть себя и друг друга в настенных зеркалах. Непрерывное наблюдение зеркальных отражений дает возможность обучающемуся осознать, что именно он делает не так, как его движения видятся со стороны, какое звено тела следует смещать. Так он научается ощущать каждое мышечное движение и двигательное действие в целом.

Специфика процесса развития рефлексивных умений и навыков на уроке хореографии способствует психологическому изменению личности на основе взаимодействия биологического и социального факторов. В этой связи особую актуальность представляет вариативность различных форм двигательной активности, подбор индивидуальных траекторий и темпа освоения учебных программ, способствующих реализации природных задатков.

При работе с детьми целесообразно обращение педагога к природосообразной основе телесно-двигательной рефлексии – детскому подражанию. Методический аспект позволяет выделить рефлексия «на себя»: создание ситуации «предвидения», соотнесения своих действий с личным опытом и выбор варианта. Эта позиция обязательно предусматривает сравнение с кем-либо или перенос на кого-либо. Она апеллирует к самосознанию [9, С. 34].

Таким образом, обучающегося на уроке хореографии имеет решающее значение. Специфика его функционирования: непрерывная сенсорно-перцептивная мышечно-иконическая коррекция собственных двигательных действий. Системообразующим педагогическим условием активизации механизма телесно-двигательной рефлексии является предоставление обучающемуся возможности наблюдать свое зеркальное отражение. Продуктивно действующими педагогическими условиями являются: личный иллюстративный пример педагога в выполнении телесно-пластических двигательных актов; организация возможности созерцания двигательных действий и эмоциональных откликов на замечания педагога других обучающихся; остановка хореографического действия, с невозможностью его продолжения; включение обучающегося в первичное оформление образа его продолжения; формирование интенциональности обучающегося на желательности, акцентированности, заинтересованности продолжении хореографического действия в нужном направлении; конструирование системы телесно-двигательных рефлексивных средств; переживание, проживание созерцания собственного телесно-двигательного акта; проектирование рефлексивного «выхода»; окончательное оформление танцевально-двигательного действия. Реализация педагогических условий активизация механизма телесно-пластической рефлексии существенно повышает эффективность хореографического занятия.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 298 с.
3. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности. Избранные психологические труды /Под ред. А. В. Брушлинского и Т. Н. Ушаковой. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 248 с.
4. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: МГУ, 1990. 283 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

6. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание // Проблемы рефлексии. Новосибирск: Наука, 1987. С.13-26.
7. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении // Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983. С. 76-82.
8. Сляднева Л.Н., Клеменчук С.П., Сляднев А.А. Телесно-ориентированная составляющая хореографического образования: антропологический аспект // Кант. 2018. № 2 (27). С. 129-131.
9. Степанов С. Ю. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. Новосибирск: АН СССР, 1990. 52 с.

УДК 681.36

ЛИНЕЙНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

LINEAR PROGRAMMING USING INFORMATION TECHNOLOGY

Каменева Тамара Витальевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Шуваев А. В.,
профессор
Kameneva T. V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: tamara.kameneva97@yandex.ru

Аннотация: Рассмотрены основные аспекты линейного программирования в системе современных информационных технологий

Ключевые слова: теория принятия решений, линейное программирование, информационные технологии

Annotation: The main aspects of linear programming in the system of modern information technologies are considered

Index terms: decision theory, linear programming, information technology

Линейное программирование как математическая дисциплина является важной составной частью теории и практики принятия оптимальных управленческих решений, а также исследования операций [2; 4]. Это обстоятельство является актуальным в условиях постоянного изменяющегося и неустойчивого развития производства. Линейное программирование как научная дисциплина базируется на математике, статистике, экономике, моделировании, теории принятия решений [1; 3].

В этом смысле современные информационные технологии могут рассматриваться как методический инструмент по решению большинства математических и производственных задач (в особенности с несколькими неизвестными величинами) из области теории и практики оптимизации бизнес-процессов. Это происходит потому, что та же система табличного процессора как информационная технология позволяет в минимально короткие сроки установить границы оптимального использования производственных ресурсов, запланировать снижение затрат на производство единицы товара, обосновать оперативные сроки получения выручки, дохода или прибыли [5].

Рассмотрим процесс и технологию математической оптимизации на примере решения конкретной задачи линейного программирования.

Постановка задачи: кооператив производит электромоторы двух типов и реализует

их по цене соответственно Е и К тыс. руб. Затраты труда на производство 1 единицы каждого типа электромоторов составляют: В и С чел.-ч. В течении месяца кооператив может произвести не более А ед. электромоторов обоих типов, затраты труда при этом не могут превышать Д чел.-ч. Необходимо составить такой оптимальный бизнес-план производства продукции, чтобы выручка от реализации товарной продукции была максимальной.

При выполнении данного задания составляется соответствующая экономико-математическая модель прогнозируемого бизнес-процесса и далее в качестве инструментария используется симплексный метод решения задачи, предусматривающий максимизацию целевой функции. Для построения модели воспользуемся следующими конкретными данными: (А=220; В=5; С=12; Д=1800; Е=200; К=400).

На предварительном этапе введем следующие обозначения: пусть X_1 и X_2 - количество электромоторов соответственно 1-го и 2-го типа. Тогда составим ограничение по производству товара: $X_1 + X_2 \leq 220$ (единиц). Аналогично представим в виде неравенства ограничение по использованию трудовых ресурсов: $5X_1 + 12X_2 \leq 1800$ (чел.-ч).

Далее составим экономико-математическую модель задачи в виде системы этих двух линейных неравенств с двумя переменными:

$$\begin{cases} X_1 + X_2 \leq 220 \\ 5X_1 + 12X_2 \leq 1800 \end{cases}$$

При этом целевая функция примет вид:

$$F = 200X_1 + 400X_2 \rightarrow \max \text{ (выручка от реализации продукции, тыс. руб.)}$$

Для решения задачи симплексным методом перейдем от неравенств к уравнениям, используя дополнительные переменные X_3 и X_4 :

$$\begin{aligned} X_1 + X_2 + X_3 &= 220 \\ 5X_1 + 12X_2 + X_4 &= 1800 \end{aligned}$$

Нахождение первоначального базисного решения задачи предусматривает следующие преобразования уравнений (знак минус и скобки обязательно, в соответствии с алгоритмом решения):

$$\begin{aligned} X_3 &= 220 - (X_1 + X_2) \\ X_4 &= 1800 - (5X_1 + 12X_2) \end{aligned}$$

К аналогичному виду приводится и целевая функция F:

$$F = 0 - (-200X_1 - 400X_2)$$

Далее это базисное решение оформляется в первой симплексной таблице и решение осуществляется по стандартному алгоритму, а именно:

1. Если в целевой строке F имеются отрицательные элементы, то выбирается минимальный из них, который определяет месторасположение так называемого разрешающего столбца в симплексной таблице (в нашем случае это столбец с переменной X_2 , так как $-400 < -200$).

2. Выбор разрешающей строки осуществляется по наименьшему положительному отношению элементов столбца свободных членов B_i к соответствующим элементам разрешающего столбца A_{ir} (в нашем случае это строка с X_4 , так как $220 : 1 = 220$; $1800 : 12 = 150$ и $150 < 220$).

3. Пересечение столбца X_2 и строки X_4 определяет местоположение разрешающего элемента таблицы (это число 12), что, в соответствии с алгоритмом, дает право заменить X_4 на X_2 и перейти к симплексной табл. 2.

4. На месте бывшего разрешающего элемента в табл. 2 записывается число, обратное ему ($1 : 12 = 1/12$).

5. На месте бывшей разрешающей строки записывается частное от деления соответствующих элементов таблицы на разрешающий элемент:

$$1800 : 12 = 150; 5 : 12 = 5 / 12.$$

6. Место бывшего разрешающего столбца заполняется аналогично, но при этом каждый элемент умножается на минус единицу; в итоге получим:

$$-1*(-400 : 12) = 100/3; -1*(1 : 12) = -1/12.$$

7. Для расчета остальных элементов очередной таблицы зрительно строят прямоугольник в симплексной таблице с основной диагональю от искомого элемента к разрешающему и выполняют дальнейшие преобразования.

В последней симплексной таблице будет оптимальное решение задачи, так как в целевой строке F уже не будет отрицательных элементов. При этом: $X_1=120$, $X_2=100$, $F=64000$. Отсюда вывод: для получения максимальной выручки (64000 тыс. руб.) необходимо произвести и реализовать 120 электромоторов 1-го типа и 100 электромоторов 2-го типа. Для проверки решения задачи подставим значения X_1 , X_2 и F – в исходную систему неравенств и целевую функцию. Проверка показывает верное решение.

Вместе с тем такое аналитическое решение задачи требует относительно большого количества времени (как минимум 1,5 – 2 часа). Причем, временные затраты на расчеты могут возрасти кратно при введении даже одного дополнительного ограничения и тем более нескольких ограничений. В этом случае более сложную модель задачи рекомендуется решать в среде табличного процессора MS Excel.

Для того, чтобы решить рассмотренную ранее задачу линейного программирования в системе табличного редактора Microsoft Excel, необходимо выполнить следующие действия, используя опцию «Поиск решения»:

1) в электронном виде оформить условие задачи (другими словами, необходимо заполнить стандартную Excel-форму данными, содержащими параметры функции цели, коэффициенты неравенств модели, числовые характеристики так называемой правой части ограничений;

2) отобрать необходимые числовые характеристики в производственно-математической модели и занести соответствующие данные в экранную форму (речь идет о целевой функции и формулах для идентификации левой части ограничений);

3) уточнить и задать вектор оптимизации (то есть определиться с типом неравенства – не больше или не меньше нуля);

4) задать баланс соотношений между правой и левой частью неравенств, указав допустимые значения переменных, заполняя ячейки Excel-таблицы по смыслу.

Далее, из окна поиска решений запускаем задачу на выполнение, определившись предварительно с необходимым форматом выводимых и рассчитанных процессором данных. При этом результат трансформации математической модели выводится в соответствующем очередном окне решения.

Следовательно, табличный процессор позволяет оперативно решить такого рода оптимизационную задачу за сотые доли секунды. Как показывает практика, его использование наиболее заметно при использовании в модели нескольких десятков переменных величин.

В случае, если при заполнении полей окна «Поиск решения» были допущены ошибки, не позволяющие Excel применить симплекс-метод для решения задачи или довести ее до логического завершения, то после запуска задачи на выполнение на экран будет выдано сообщение с указанием причины, по которой решение не найдено. Практика показывает, что иногда слишком малое значение параметра «Относительная погрешность» не позволяет найти оптимальное решение. В этом случае, для исправления данной ситуации можно на программном уровне в среде табличного процессора увеличить погрешность поразрядно и повторить цикл расчетов еще раз до тех пор, пока не будет найдено оптимальное решение.

Таким образом, рассмотренная технология аналитического решения задачи на максимум производственной функции и аналогичная электронная обработка данных в

среде табличного процессора являются взаимодополняемыми способами решения задачи линейного программирования.

Предложенный нами подход при изучении задач линейного программирования может быть использован не только по отношению к студентам соответствующего профиля подготовки, но и при формировании навыков исследовательской деятельности с использованием офисных приложений в старших классах средней школы. В этом может заключаться практическая целесообразность использования материала данной научной статьи.

Список литературы

1. Агибова И.М., Киричек К.А. Проблемы преподавания дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» студентам строительных специальностей // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: Сборник научных трудов. – Ставрополь, 2007. – С. 149-150.

2. Красильников В.В., Тоискин В.С. Современный электронный учебник в информационной образовательной среде вуза // Вестник Ставропольского государственного педагогического института / СГПИ. – Ставрополь, 2009. Т. 1. – № 12-1. – С. 86-95.

3. Малиатаки В.В., Киричек К.А., Вендина А.А. Дистанционные образовательные технологии как современное средство реализации активных и интерактивных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 3. – С. 56-66.

4. Тоискин В.С., Красильников В.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / СГПИ. – Ставрополь, 2008. – 140 с.

5. Юхтин А. К. Задачи и методы линейного программирования. – М.: Либроком, 2010. – 184 с.

УДК 378.1.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

FORMATION OF PERSONALITY WITH THE HELP OF PHYSICAL CULTURE

Коровай Анна Вячеславовна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Хагай В.С.,
профессор
Korovay A.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: anna.korovajzima@mail.ru

***Аннотация:** В данной статье рассматривается роль физической культуры в формировании личности студента, а также формирование ценностных ориентаций в области физической культуры и повышение уровня знаний, формирование мотивационно-ценностных отношений в области физической культуры и на этой основе, более эффективное решение проблем социализации личности в процессе физического воспитания студентов.*

***Ключевые слова:** развитие личности, физическая культура, здоровый образ жизни.*

Abstract: *This article examines the role of physical culture in the formation of a student's personality, as well as the formation of value orientations in the field of physical culture and increasing the level of knowledge, the formation of motivational and value relations in the field of physical culture and, on this basis, a more effective solution to the problems of socialization of the individual in the process of physical education of students.*

Index terms: *personal development, physical education, healthy lifestyle.*

Большой интерес в последние десятилетия образовательной политики к физической культуре обусловлен осознанием значимости этого вида культуры в реализации потенциала личности и общества, что подтверждается многочисленными исследованиями и документами [1].

Ученые отмечают несколько негативных тенденций: одна из них характеризует недостаточное внимание общества и личности к физической культуре как ценности, другая – в абсолютизации задач физической интерпретации данного типа культуры [2]. Их последствия всегда видны в соответствующих явлениях для общества и личности: 1) значительно сокращается трудоспособное население; 2) сокращается продолжительность жизни населения; 3) значительно снижается уровень здоровья; 4) в результате увеличивается рост алкоголизма и наркомании, особенно среди подростков; 5) снижается уровень физически крепкой молодежи в целом, а также снижается возрастной уровень физически крепкой молодежи. Все эти явления – результат подмены ценностей в наше время и наглядной пропаганды вредных привычек. Хотя в средствах массовой информации принимаются меры по предотвращению или сокращению пропаганды, этого недостаточно на данном этапе развития общества.

Эти явления усугубляются и другими факторами: неблагоприятной экологической обстановкой в реалиях современного мира, изменениями в социальной, политической и экономической структуре общества.

Различные виды социальной деятельности являются важными видами личной жизни, так как сущность человека реализуется на социальном уровне деятельности. Человеческая деятельность всегда социальна в том смысле, что она всегда происходит и связана в процессе прямого и косвенного общения с другими людьми и социальными группами, которые, несомненно, окружают нас, где бы мы ни находились. Все пользуются знаниями, которые давно созданы обществом. Выбор форм человеческой деятельности во многом определяется: объективно-реальными возможностями, доступными обществу, социальной группе и данному индивиду; субъективно-ценностные ориентации, интересы и потребности самого человека. Такой подход позволяет рассматривать физическое воспитание не только как совокупность физических упражнений, но и как процесс и результат деятельности, а также как процесс становления человека, который ставит перед собой цель, несмотря ни на что, идет к достижению цели, добиваясь успеха.

Физическая культура содержит в себе огромный потенциал для создания человека как целого в его физическом и духовном единстве. Но в практике физической культуры (с точки зрения структурно-содержательного анализа понятия полноценно развитой личности) эти богатые возможности не используются в полной мере из-за разрыва в культурном единстве личности. И, прежде всего, слабо представлены такие элементы проявления индивидуальности, как самореализация, проективное саморазвитие, творчество личности, связанные с удовлетворением и формированием духовных потребностей, которые являются первичным действием любой деятельности. В физической культуре в этом случае значительно снижается ее культурный потенциал, что связано с развитием интеллектуального, мыслительного, творческого и коммуникативного потенциалов человека, с формированием его личностной физической культуры. Нарушение соизмеримости наблюдается и в таких индивидуальных формах социального многообразия, как гармония, целостность, универсальность.

Тщетность потенциала физической культуры приводит к ограниченному формированию личности, которая становится некультурной по своей сути. Именно через человека происходит культурное воздействие на личность и на общество. В развивающемся обществе нет другого пути, кроме как совершенствоваться через культуру. Поэтому физическая культура имеет особое значение, так как ее целью, предметом и главным результатом являются развитие и саморазвитие личности.

В этой связи необходимо отметить тот факт, что физическая культура еще не нашла определенного места ни в одной из областей социального знания. Гуманитарные дисциплины практически не рассматривают его как часть духовного потенциала личности, внутреннее условие формирования нравственных качеств личности, ее активной жизненной позиции в динамичной и изменяющейся социальной среде.

С этих позиций физическая культура должна рассматриваться как предпосылка общей культуры личности. Сам смысл понятия социальной культуры заключается уже не в культивировании растений или других природных объектов, а в культивировании и совершенствовании человеческого счастья и основ человеческой личности. Физическая культура направлена на укрепление здоровья человека, как физического, так и духовного, а не только на проведение спортивных мероприятий. Сегодня мы уже не можем отрицать тот факт, что природные процессы играют огромную роль в общественной жизни человека. Человек – существо биосоциальное, и такое всестороннее понимание сущности личности приводит нас к выводу, что волевые качества человека во многом определяются не только социальными установками, но и физической подготовленностью, в которую входит здоровье личности. Рассматривая место и значение физической культуры в жизни человека, можно отметить, что она затрагивает все стороны его жизни.

Материалы нашего социологического исследования в институтах города Ставрополя позволили нам определить уровень соответствия содержания общего образования в области физической культуры.

Мы рассмотрели проблему "физическая культура в системе факторов развития студента" в двух тесно взаимосвязанных направлениях. Во-первых, физическая культура изучалась с точки зрения существующей системы общеобразовательных дисциплин, жизнь студента не ограничивалась рамками его пребывания в институте. В результате второй подход связан с изучением роли физической культуры в свободном времени студентов.

Результаты исследования показывают, что только 11,4% от общего числа опрошенных постоянно занимаются различными видами физической культуры и спорта в свободное время (в основном студенты, регулярно посещающие спортивные секции). Важно подчеркнуть, что этот показатель характеризует соотношение только студентов 1-го курса, так как количество постоянных студентов на 4-м курсе примерно равно нулю. Время от времени 76,8% опрошенных занимаются физической культурой. Никогда не занимаются физической активностью – 7,8% студентов. Эти данные свидетельствуют о том, что во время учебы в институте студенты, к сожалению, теряют интерес к спорту.

Результаты исследования показывают, что "одна из причин низкой эффективности заключается в том, что она обеспечивает систему побуждения к осуществлению преимущественно в форме принуждения. Только 22,5% от общего числа опрошенных студентов посещают обязательные занятия по убеждению, в то время как остальные приходят на занятия по принуждению – 60,3%, или не посещают их вообще – 16,2% студентов».

Данные исследования показывают, что "уже на 1-м курсе только 28,7% студентов занимаются убеждением, а 12,3% вообще не занимаются, остальные занимаются принуждением (с целью получения кредита). На четвертом курсе количество студентов, не занимающихся на уроках физкультуры, составило уже 26%, а тех, кто занимается, но по принуждению – 63,5%. 35,3% опрошенных студентов не занимаются физкультурой, выделяя основную причину – отсутствие свободного времени».

Принудительные меры являются, на первый взгляд, простейшими методами "внедрения" физической культуры и спорта в жизнь студентов, но они, как показывает практика и результаты наших исследований, в большинстве случаев дают отрицательный результат.

Если в начале первого курса активность студентов можно охарактеризовать как среднюю (у многих из них есть желание активно заниматься различными видами физической культуры и спорта), то к концу учебного года желание студентов заниматься заметно ослабевает, а иногда и вовсе исчезает.

При существующей организации занятий физкультурой учащиеся должны заниматься по строгому регламенту. Полное подчинение всегда ведет к пассивности, в результате чего исчезает желание заниматься. Естественно, студенты хотят, чтобы с ними считались, учитывали их мнение, а не просто предъявляли требования и заставляли их выполнять.

Модернизация системы образования, проводимая в российских вузах, направлена на развитие самостоятельности студентов. В то же время результаты нашего исследования показывают, что более половины студентов недовольны системой организации, формами и методами проведения занятий. Это говорит о том, что занятия являются формальными для студентов, где их интересы и потребности не учитываются.

На наш взгляд, это свидетельствует о том, что внеклассная спортивная деятельность противоречит как направленности воспитательной работы, так и интересам самих учащихся. Ни организация секционной работы, ни соревновательная деятельность не отражают реальных интересов студентов, не способствуют приобщению большинства из них к физической культуре и спорту.

Причина низкой эффективности физического воспитания заключается еще и в том, что основным направлением всей работы является достижение всех возможных результатов. Это и прохождение различных нормативных испытаний, которые студенты из-за своей низкой физической подготовленности не могут выполнить, и подготовка национальных сборных института к участию в соревнованиях. Такая ситуация возникла потому, что работа по физическому воспитанию в институте оценивается по местам, занимаемым в соревнованиях различного ранга. А по нашим данным, в них принимают участие не более 5-8% студентов. Это привело к тому, что вся работа большой группы преподавателей и работников спортивных клубов свелась к работе с этой группой, а остальные студенты превратились в массовку.

Важное место в системе знаний о физической культуре занимают представления о физической активности, направленной на позитивное изменение физического потенциала и достижение других социально значимых целей. К сожалению, каждый четвертый опрошенный нами молодой человек не обладает простейшими знаниями о составляющих физической активности: утренней зарядке, правилах гигиены и закаливании. Только 10,6% опрошенных обеспокоены повышением уровня физической культуры, углублением знаний о физической культуре.

Для повышения эффективности физического воспитания в учреждениях, на наш взгляд, необходимо создание условий, способствующих индивидуализации учебного процесса, разнообразию форм занятий, а также оздоровительной работе, свободе выбора. При этом необходимо исходить из интересов и потребностей студентов.

В условиях радикальных изменений в современном обществе и нарастающего глобального экологического кризиса необходимо по-иному поставить вопрос о сущности физической культуры как доминирующего фактора сохранения и укрепления здоровья человека и ведущей формы реализации здорового образа жизни.

Ситуация в научных дисциплинах социально-гуманитарного блока остро требует разработки новых критериев оценки сущности и содержания физической культуры, а также гораздо более четкой ее верификации с точки зрения новых подходов и интеграции в систему научных дисциплин.

С этой точки зрения здоровье и здоровый образ жизни следует рассматривать как непрерывный процесс индивидуальной и социальной адаптации к внешней среде.

Следовательно, состояние здоровья детей и подростков в современных условиях зависит от многих факторов, не только от генетического состояния организма, но и от комплекса социальных мер общества по сохранению и поддержанию здоровья подрастающего поколения, от уровня и степени "культивирования" здорового образа жизни обществом и его основными социальными институтами.

Теоретической основой формирования данной программы должны стать новые и обоснованные технологии индивидуализации учебно-педагогического процесса в школах и вузах в сочетании с медицинскими средствами восстановления здоровья детей и подростков, с новыми методами воспитательного воздействия на подростков в ходе образовательного процесса, подкрепленными национальной стратегией образования.

Список литературы

1. Виленский М. Я. Физическая культура студента: Учебник. – М.: Гардарики, 2017.
2. Столяров В. И. Философско-культурологический анализ физической культуры // «Вопросы философии», 2018, № 4.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОЗДАНИИ АТМОСФЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ

METHODOLOGICAL ASPECT OF THE STUDY OF THE ROLE OF THE TEACHER PRIMARY CLASSES IN CREATING AN ATMOSPHERE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS

Кочурова Н.О.
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Торикова Е.Ф.,
доцент
Kochurova N. O.
GBOU VO SGPI, Stavropol

Аннотация: в статье раскрыта актуальность создания атмосферы психологического благополучия учащихся начальных классов, подчеркивается важность роли учителя в этом процессе; обосновывается необходимость эмпирического исследования влияния деятельности учителя начальных классов на психологическую атмосферу в ученическом коллективе и осуществляется анализ методического инструментария для реализации такого исследования.

Ключевые слова: ученический коллектив, методики исследования, младшие школьники, психологическое благополучие.

Abstract: the article reveals the relevance of creating an atmosphere of psychological well-being of primary school students, emphasizes the importance of the teacher's role in this process; substantiates the need for an empirical study of the influence of primary school teachers' activities on the psychological atmosphere in the student team and analyzes the methodological tools for implementing such a study.

Key words: student team, research methods, junior schoolchildren, psychological well-being.

Современная система начального общего образования ставит своей целью обеспечение всестороннего развития обучающихся. Особым потенциалом в личностном развитии младшего школьника обладает детский коллектив, взаимодействие с одноклассниками.

В.И. Долгова отмечает, что потребность общеобразовательной школы в преобразовании педагогического управления развитием детского коллектива возникла в связи с внедрением стандартов второго поколения, которые привели к пересмотру ценностной и нравственной составляющих воспитательного процесса в начальной школе [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвигает особые требования к эффективному руководству со стороны учителя начальной школы процессом становления и развития психологического климата в ученическом коллективе:

- 1) вовлечение всех обучающихся класса к содержательной и разнообразной деятельности;
- 2) организация и стимулирование этой деятельности в целях объединения и сплочения обучающихся в дружный и работоспособный коллектив;
- 3) создание общих положительных традиций в ученическом коллективе;
- 4) привлечение всех обучающихся к участию в реализации проектной и научно-исследовательской деятельности [1].

Проблема реализации вышеуказанных требований стандарта выражается в новых задачах педагогического управления коллективом детей младшего школьного возраста. Однако, отмечает Е.О. Смирнова, действующие системы педагогического управления оказываются не готовыми выполнять требования и решать задачи создания атмосферы благополучного психологического климата в ученическом коллективе [8].

Атмосфера благополучного психологического климата в ученическом коллективе предполагает проявление всеми его членами высокой нравственности, дружелюбия, чувства долга, уважения и ответственности.

Г.С. Абрамова считает, что активное развитие личности младшего школьника во многом определяется влиянием атмосферы благополучного психологического климата в коллективе сверстников. Младший школьный возраст являет собой наиболее благополучный период в развитии социальной сферы ребенка, в установлении межличностных отношений с окружающими людьми [3].

В.И. Долгова подчеркивает, что устойчивый психологический климат коллектива младших школьников состоит из двух взаимосвязанных компонентов:

- 1) благополучной психологической атмосферы;
- 2) временных эмоциональных состояний класса, которые вызваны организацией или проведением конкретных дел [5].

При этом, отмечает В.И. Долгова, положительные эмоции, которые испытывает младший школьник при общении с одноклассниками и учителем, способствуют формированию его поведения и влияют на успеваемость в школе [5].

В связи с этим возникает необходимость в изучении особенностей организации исследования роли учителя начальных классов в создании атмосферы психологического благополучия в коллективе младших школьников. Особую актуальность имеет разработка методического аспекта реализации исследований указанного направления.

А.Д. Наследов разработал методику исследования роли учителя в создании психологического благополучия в коллективе младших школьников [7]. В качестве диагностического инструментария А.Д. Наследов предлагает использовать:

- 1) анкетирование учителя начальной школы;
- 2) проведение беседы с обучающимися [7].

Анкетирование учителя начальной школы включает в себя пять вопросов:

1. Оцените уровень сформированности психологического благополучия в Вашем классе?
 - а) высокий; б) средний; в) низкий.
2. Часто ли возникают конфликтные ситуации в Вашем классе?
 - а) часто; б) редко; в) никогда.
3. Какие методы и приемы Вы используете для формирования психологического благополучия в Вашем классе?
 - а) нетрадиционные (к примеру, психологические тренинги);
 - б) традиционные (разъяснительная беседа и т.п.).
4. Считаете ли Вы, что для формирования психологического благополучия в классе необходимо использовать нестандартные методы и формы воспитательной работы?
 - а) да; б) нет.
5. Каков Ваш стиль управления ученическим коллективом при формировании психологического благополучия в нем?
 - а) демократический (либеральный); б) авторитарный.

Далее экспериментатор проводит беседу с обучающимися с целью выявления их психологического благополучия в классном коллективе. Для этого необходимо создать в классе атмосферу доверия и доброжелательности. Экспериментатор в процессе беседы должен выяснить, что мешает каждому обучающемуся чувствовать себя комфортно в классном коллективе, если этот факт имеет место.

Беседа проводится в форме диалога с младшими школьниками. А.Д. Наследов рекомендует экспериментатору вести беседу, придерживаясь следующих вопросов:

1. Что нового внесла школа в твою жизнь?
2. У тебя есть друзья в классе? Кого из одноклассников ты можешь назвать своим товарищем? Другом? Почему?
3. Тебе комфортно учиться и находится в классе?
4. Как думаешь, по каким правилам должны жить дети в классном коллективе?
5. Как ты относишься к учителю? Можешь ли ты сказать, что учитель является твоим «другом» и наставником? [7]

Далее экспериментатор проводит сопоставительный анализ результатов исследования роли учителя в создании психологического благополучия в коллективе младших школьников, представленный в таблице 1.

Таблица 1 – Сопоставительный анализ результатов исследования роли учителя в создании психологического благополучия в коллективе младших школьников

Ответы учителя	Примерные ответы младших школьников	Роль учителя в создании психологического благополучия в коллективе младших школьников

1 – а, 2 – в, 3 – а, 4 – а, 5 – а	1. Мне интересно проводить время в школе. 2. У меня есть много друзей в классе. 3. Мне комфортно учиться и находится в классе. 4. Помогать одноклассникам, выполнять поручения класса и учителя, не грубить, быть дружными, уважать учителя и одноклассников и т.п. 5. Мой учитель – самый лучший друг и наставник	Учитель использует все доступные методы и приемы работы для создания психологического благополучия в коллективе младших школьников, организует совместную деятельность обучающихся, в его классе имеются свои традиции
1 – б, 2 – б, 3 – а, 4 – а, 5 – а	1. Мне интересно проводить время в школе. 2. У меня есть товарищи в классе, но нет друга. 3. Мне комфортно учиться и находится в классе. 4. Выполнять поручения учителя, не грубить, уважать учителя и т.п. 5. Мне нравится мой учитель, но иногда я обижаюсь на то, что он меня наказывает	Учитель использует традиционные методы работы для создания психологического благополучия в коллективе младших школьников, не рассматривает нетрадиционные приемы, способствующие решению конфликтных ситуаций в классе, приобщению детей к совместной деятельности
1 – в, 2 – а, 3 – б, 4 – б, 5 – б	1. Мне не интересно проводить время в школе. 2. У меня нет товарищей и друзей в классе. 3. Мне не комфортно учиться и находится в классе. 4. Выполнять поручения учителя, не нарушать дисциплину, а то накажет учитель 5. Мне не нравится мой учитель, он жестокий, грубый и т.п.	Учитель не использует нетрадиционные методы и приемы работы для создания психологического благополучия в коллективе младших школьников, занимает позицию наблюдателя, легко выходит из себя, не заинтересован в сплочении ученического коллектива

Е.Д. Бакушина разработала «Анкету для родителей (законных представителей) обучающихся начальных классов по оценке роли учителя в создании психологического благополучия в коллективе младших школьников». Вопросы анкеты направлены на то, чтобы узнать мнение родителей относительно того, как они оценивают роль учителя их детей в создании психологического благополучия в ученическом коллективе [2].

Анкета состоит из 20 вопросов. Первая часть анкеты (10 вопросов) позволяет оценить мнение родителей по поводу того, как их дети оценивают педагогическую деятельность учителя в создании психологического благополучия в классе. Вторая часть анкеты (10 вопросов) направлена на выяснение собственного мнения родителей по исследуемой проблеме.

Исследователи Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, М.В. Лункина для изучения предикторов школьного благополучия учащихся начальных классов рекомендуют использовать модифицированную ими шкалу на основе опросника SRQ-A Р. Райана и Дж.

Коннела [цит. по 4], опросник «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников» [6], методику «Отношение к учебе и жизни» [4].

Таким образом, вышеуказанные методики позволяют комплексно оценить роль учителя начальных классов в создании атмосферы психологического благополучия в коллективе младших школьников, его готовность осознанно формировать позитивные и продуктивные отношения с учащимися для стимулирования их внутренней учебной мотивации. Результаты исследования могут быть использованы при разработке методических рекомендаций для педагога начальных классов по созданию атмосферы психологического благополучия в конкретном ученическом коллективе.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Просвещение, 2010. – 31 с. (Стандарты второго поколения).
2. Бакушина Е.Д. Межличностное взаимодействие со сверстниками в младшем школьном возрасте // Психология. – 2017. – №4. – С.11–25.
3. Возрастная психология/ Абрамова Г.С. – 6-е изд. – М.: АльмаМатер, 2016. – 698 с.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы. Психологическая наука и образование. –2019. –Т. 24. - № 3. – С. 32–42.
5. Долгова В.И. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений школьников: научно-методические рекомендации. – Челябинск: АТОКСО, 2016. – 112 с.
6. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников / О.А. Сычев, Т.О. Гордеева, М.В. Лункина, Е.Н. Осин, А.Н. Сиднева // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 6. – С. 5–15.
7. Наследов А.Д. Методы психологического исследования психологического климата в детском коллективе // Вопросы педагогики. – 2016. – №11. – С.99–108.
8. Смирнова Е.О. Особенности работы классного руководителя с коллективом младших школьников // Начальная школа. – 2012. – 160 с.

УРОКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN THE CONDITIONS OF REMOTE LEARNING

Кубанова Амина Ильясовна
Шинкарёва Виолетта Игоревна
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Научный руководитель: Оробинская
А.Н., старший преподаватель
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Kubanova Amina Ilyasovna
Shinkareva Violetta Igorevna
Branch of the SSPI in Zheleznovodsk

Аннотация: в данной статье, рассматривается проблема проведения уроков физической культуры в условиях дистанционного обучения для обучающихся, где при выполнении различных методов и заданий по физической культуре будет увеличиваться

и развиваться уровень состояния психического, социального и физического благотворного состояния учеников. Также, были изучены современные педагогические технологии (применение новых информационных технологий, Интернет-ресурсов) которые дают возможность удаленно добиться наивысших результатов в решении многих задач.

Ключевые слова: физическое воспитание, дистанционное обучение, уроки, интернет-технологии, студенты, студенты.

Abstract: *In this article, the problem of conducting physical culture lessons in the conditions of distance learning for students is considered, where, when performing various methods and tasks in physical culture, the level of the state of mental, social and physical beneficial state of students will increase and develop. Also, modern pedagogical technologies were studied (the use of new information technologies, Internet resources) which make it possible to remotely achieve the highest results in solving many tasks.*

Keyword: *physical education, distance learning, remote learning, lessons, internet technologies, students, students.*

Проблема значения физической культуры в развитии ученика, в современном мире является достаточно актуальной, т.к. она стоит на передовом плане в образовательных учреждениях, а также значительное внимание уделяется здоровью детей. Данная проблема может решаться разнообразными методами, технологиями, средствами и способами, где учителю следует учитывать различные факторы, которые характерны развитию физической активности детей и их условиям. Сохранять здоровье и добиваться высокой трудоспособности ребенка, необходимо даже с самых маленьких лет, ведь если с раннего возраста придерживаться здоровому образу жизни, то будет не только прививаться физическое формирование, но и дети будут физически подготовлены и развиты [2].

Физическая культура считается обязательной частью образовательного процесса и является основным фактором в сохранении здоровья обучающихся, а также в физическом воспитании, оздоровлении и предупреждении заболеваний. Занятия физической культурой расширяют адаптационные возможности учеников, в связи с чем, и имеют организацию осознанных направленных действий учителей, которые однозначно объединены с телесно-физическим развитием учеников и увеличением уровня физического развития.

По мнению таких ученых, как Г.А. Дзержинского, И.В. Лущик и И.В. Прохорова физкультура является особой сферой общей культуры человека, интегрированным и своеобразным личностным состоянием, которое отражает развитие двигательных способностей ребенка определяющих эффективность физкультурной деятельности [3].

Перед учителями физической культуры стоит немаловажная задача в нынешних условиях, в привлечении обучающихся к активному и подвижному образу жизни, где необходимо учитывать условия проведения уроков и применять разнообразные технологии повышения интереса к данной деятельности в системе образования.

Дистанционное образование (ДО) является совокупностью технологий, которые обеспечивают доставку ученикам основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и учителей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения. Современное дистанционное обучение выстраивается на применении последующих главных элементов: дистанционные исследования; веб-сайты и страницы; электронная почта и др.

В современном мире, при сложившейся ситуации учителю по физической культуре, необходимо уметь создавать учебный процесс и уроки на удаленной основе, поддерживать эмоциональный фон (настроение) обучающихся, тем самым, разбавлять

жизнь учеников радостными моментами и возможностью управления самим педагогическим процессом.

Таким образом, педагог по физической культуре должен владеть компьютером, Интернет-ресурсом и знаниями о том, как эффективно и с пользой провести урок на дистанционном обучении.

Рассмотрим современные педагогические технологии, применяемые на уроках при дистанционном обучении:

1. Интенсификация различных уровней учебного и воспитательного процесса за счёт использования средств нынешних информационных технологий:

- увеличения действенности и качества процесса обучения на уроках физической культуры;
- увеличение активной познавательной деятельности по физической культуре;
- повышение объёма и оптимизация поиска необходимой информации по физической культуре.

2. Развитие личности ученика, подготовка к комфортной жизни в условиях информационного общества: (формирование коммуникативных навыков и умений реализовывать экспериментальную деятельность; развитие информационной культуры, умений реализовывать обработку информации по физической культуре).

3. Работа на выполнение социального заказа общества: (подготовка информационной и грамотной личности; реализация профориентационной деятельности в сфере физической культуры).

Уроки физической культуры на дистанционном обучении с применением ИКТ производят одно из самых перспективных направлений – повышение эффективности физкультурно-оздоровительной деятельности, личной заинтересованности ученика в укреплении собственного здоровья. Данный метод обучения поможет в решении такой задачи, как пробуждение заинтересованности школьников в формировании здорового образа жизни.

Уроки физической культуры могут включать достаточно большой объём теоретической основы, на которую выделяется наименьшее количество часов, поэтому использование электронных презентаций позволит плодотворно разрешать данную проблему.

Следует отметить, что многие разъяснения техники выполнения разучиваемых движений, исторических документов и событий, биографий спортсменов, освещение теоретических вопросов разных направлений не всегда могут быть показаны учителем, поэтому необходимо использовать разнообразные виды наглядного материала.

Также, другой формой использования ИКТ предполагается применение тестирующих программ, где компьютерные тесты могут содержать достаточно большое количество отраслей и вопросов, это позволяет варьировать тесты под учебные нужды и конкретных учеников для тестирования.

Тесты применяются на любом этапе обучения и предусматривают работу с подсказкой ответов и без, где на каждый вопрос будет предложено несколько вариантов ответа.

Еще один метод обучения на дистанционном обучении, это электронная презентация. Она может содержать не малый теоретический материал, который, с легкостью усваивается из-за неординарной формы ее подачи. Презентация по своей сути является конспектом урока и применяется как средство самообучения и самостоятельной работы. Наличие визуального ряда информации дает возможность закрепить в памяти.

Рассмотрим преимущества преподавания физической культуры на дистанционном обучении:

- свободный график и технологичность;
- благоприятная атмосфера обучающихся;
- изучение теоретического материала и истории развития ФК.

Недостатки дистанционного обучения:

- отсутствие контакта с педагогом;
- мотивация и самоконтроль;
- недостаток практики и техническая зависимость.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при организации и проведении урока физической культуры при условии дистанционного обучения, необходимо применение ИКТ, которое дает возможность благополучно совмещать физическую и умственную деятельность ученика, формировать интеллектуальные и творческие возможности обучающегося, а также, расширять общий кругозор.

Список литературы

1. Аладинская И.А. Преподавание физической культуры в условиях дистанционного обучения // Актуальные исследования. – М.: Наука, 2020. – С. 73-76.
2. Вольф Н.Н. Применение дистанционных образовательных технологий как средство индивидуальной формы организации обучения по физической культуре на уроке, во внеурочное и внеучебное время. – М.: Просвещение, 2020. – 170 с.
3. Лущик И.В., Прохорова И.В., Дзержинский Г.А. Пути повышения образовательного эффекта уроков физической культуры с младшими школьниками подготовительной медицинской группы // Фундаментальные исследования, 2016. – 288 с.
4. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. – М.: Просвещение, 2020. – 94 с.
5. <https://apni.ru/article/1118-prepodavanie-fizicheskoy-kulturi-v-usloviyakh>- Преподавание физической культуры в условиях дистанционного обучения.

LIST OF REFERENCES

1. Aladinskaya I. A. Teaching of physical culture in the conditions of distance learning // Actual research. - M.: Nauka, 2020. - p. 73-76.
2. Wolf N. N. Application of distance educational technologies as a means of individual form of organization of training in physical culture at the lesson, in extracurricular and extracurricular time. - M.: Prosveshchenie, 2020. - 170 p.
3. Lushchik I. V., Prokhorova I. V., Dzerzhinskiy G. A. Ways to increase the educational effect of physical culture lessons with younger schoolchildren of the preparatory medical group / / Fundamental research, 2016. - 288 p
4. Problems of transition to distance learning in the Russian Federation through the eyes of teachers. - Moscow: Prosveshchenie, 2020. - 94 p.
5. <https://apni.ru/article/1118-prepodavanie-fizicheskoy-kulturi-v-usloviyakh> -Teaching physical culture in the context of distance learning.

УДК 372.32

АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДЕТСКОМУ САДУ

ADAPTATION OF A CHILD OF EARLY PRESCHOOL AGE TO KINDERGARTEN

Кубрякова Анастасия Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Новосельцева
А.П., кандидат географических наук,
доцент
Kubryakova A.A.
Stavropol State Pedagogical Institute

Аннотация: в данной статье рассмотрена проблема процесса адаптации детей младшего дошкольного возраста к детскому саду, выявлены условия, влияющие на успешную адаптацию младших дошкольников, показана роль кризиса трех лет в процессе адаптации ребенка в период перехода от раннего к дошкольному возрасту.

Ключевые слова: адаптация, кризис трех лет, младший дошкольный возраст, педагогические условия, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract: this article examines the problem of the process of adaptation of children of early preschool age to kindergarten, identifies the conditions that affect the successful adaptation of younger preschoolers, shows the role of the crisis of three years in the process of adaptation of a child during the transition from early to preschool age.

Keywords: adaptation, crisis of three years, early preschool age, pedagogical conditions, psychological and pedagogical support.

Актуальность проблемы адаптации ребенка к условиям детского сада обусловлена решением первостепенной задачи дошкольного образования – сохранения и укрепления здоровья детей.

Адаптация представляет собой и процесс, и результат согласования психофизического самочувствия ребенка дошкольного возраста с окружающим его миром, приспособление к новой обстановке, атмосфере, детского сада, структуре взаимоотношений с педагогами и коллективом сверстников [2].

Младший дошкольный возраст (3-4 года) является важным периодом в развитии ребенка, так как у него появляются новые отношения со взрослыми и сверстниками, с предметным миром [2]. В связи с этим, адаптационный период в младшем дошкольном возрасте продолжается от семи до десяти дней. При этом большинство воспитанников испытывают состояние аффекта в первое время посещения детского сада.

Адаптация младших дошкольников включает индивидуальные реакции ребенка и зависит от его психологических, физиологических и личностных особенностей, семейного воспитания, условий, созданных педагогами детского сада.

Процесс успешной адаптации ребенка младшего дошкольного возраста к дошкольной образовательной организации, по мнению С.А. Авдеевой, зависит от реализации следующих условий:

- 1) учета возрастных, индивидуальных особенностей;
- 2) учета состояния психического и физического здоровья;
- 3) принятия во внимание поведенческих реакций воспитанника в период переживания им кризиса трех лет;
- 4) психолого-педагогического сопровождения младшего дошкольника [1].

Ребенку младшего дошкольного возраста крайне сложно управлять своим поведением, так как в этот период у него только начинается формироваться самооценка, осознание своей роли в детском коллективе.

Успешность процесса адаптации ребенка младшего дошкольного возраста проявляется в поведенческих реакциях и продолжительности адаптационного периода. М.Л. Соболева выделяет основные факторы поведенческой адаптации младшего школьника:

- психоэмоциональное состояние;
- социальные контакты;
- режим дня [4].

Младший дошкольник испытывает влияние «кризиса трех лет», который возникает в период перехода от раннего к дошкольному и отличается резкой кардинальной

перестройкой сложившихся мотивов поведения и формированием новообразований в личности ребенка, переходом к новому типу отношений со взрослыми и сверстниками [3].

Кризис трех лет оказывает непосредственное влияние на процесс адаптации младшего дошкольника к детскому саду. Нервные процессы ребенка отличаются быстрой истощаемостью, они испытывают эмоциональное перенапряжение, что приводит к проявлению в его поведении смены настроения, повышенной раздражительности, плаксивости, быстрой утомляемости, психомоторного перевозбуждения.

Испытывая влияние кризиса трех лет, в процессе адаптации к детскому саду, младший дошкольник проявляет упорство и негативизм, которые направлены, главным образом, на близких ему людей. И.Ф. Валиулина отмечает, что данная форма поведения бывает редко адресована к «чужим» взрослым и сверстникам. Ребенок младшего дошкольного возраста бессознательно рассчитывает на то, что в адаптационный период упорство и «испытание» близких не способно принести ему серьезного «ущерба» [2].

Переживание кризиса трех лет обостряет сензитивность младшего дошкольника к адаптационному процессу, ребенку сложно обучиться навыкам позитивного общения, умению использовать формы обособления себя от окружающих, сформировать в своем сознании позиции «Я сам» [3].

В связи с этим, для успешной адаптации ребенка младшего дошкольного возраста, педагогам дошкольной образовательной организации целесообразно:

- поощрять проявления активности, инициативы и творчества воспитанников;
- использовать потенциал игровых технологий;
- формировать доброжелательную атмосферу в группе.

На адаптацию младших дошкольников влияет процесс воспитания. Воспитание представляет собой двухсторонний процесс, предполагающий целенаправленную деятельность педагога и деятельность воспитанника, воздействие, взаимовлияние друг на друга, сотрудничество [3]. Воспитание в условиях детского сада с целью успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста являет собой организацию целенаправленной деятельности, направленной на всестороннее развитие личности ребенка посредством психолого-педагогического сопровождения на основе становления у него ценностно-мотивационных и поведенческих установок [3].

Психолого-педагогическое сопровождение процесса успешной адаптации младших дошкольников к детскому саду предполагает:

1. Организацию работы по сохранению и укреплению здоровья воспитанников.
2. Оптимальную организацию педагогической деятельности посредством формирования у ребенка положительного отношения к окружающей действительности, доверительных отношений со взрослым.
3. Создание благоприятного психологического климата в группе.
4. Взаимодействие с родителями воспитанников в данном вопросе [4].

Таким образом, в условиях современного дошкольного образования проблема адаптации детей младшего дошкольного возраста к детскому саду актуальна. На успешную адаптацию младшего дошкольного возраста оказывает существенное влияние кризис трех лет, в ходе которого у ребенка наблюдаются поведенческие и психоэмоциональные состояния: смена настроения, повышенная раздражительность, плаксивость, быстрая утомляемость, психомоторное перевозбуждение. Процесс воспитания детей младшего дошкольного возраста в адаптационный период предполагает целенаправленную деятельность педагогов дошкольной образовательной организации, включающей психолого-педагогическое сопровождение ребенка на основе становления у него ценностно-мотивационных и поведенческих установок.

Список литературы

1. Авдеева С.А. Психологические особенности детей младшего дошкольного возраста. – М.: Юрайт, 2015. – 211 с.

2. Валиулина И. Ф. Особенности адаптации ребенка к детскому саду // Молодой ученый. — 2017. — №5. — С. 474-477.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В. В. Давыдова – М.: ПЕДАГОГИКА-ПРЕСС, 2006. – 525 с.
4. Соболева М.Л. Кризис трех лет: психофизические особенности ребенка // Дошкольное образование. – 2018. - №10. – С.99-102.

УДК 376.5

ФОРМИРОВАНИЕ И СОХРАНЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

FORMATION AND PRESERVATION OF MOTIVATION FOR LEARNING IN GIFTED PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Лиджаева Вероника Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Михоненко
О.И., ассистент
Laedzhaeva V.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: manchester.05@list.ru

***Аннотация:** автор поднимает проблему поддержания мотивации к обучению младших школьников. В статье рассмотрено понятие одаренности школьников и ее влияния на мотивацию к обучению учеников младших классов. Также в работе приведены рекомендации по формированию и сохранению мотивации к обучению младших школьников.*

***Ключевые слова:** одаренность, мотивация, младший школьник, формирование мотивации, сохранение мотивации.*

***Abstract:** the author raises the problem of maintaining motivation to teach younger students. The article deals with the concept of gifted students and its influence on the motivation to teach primary school students. The work also provides recommendations for the formation and preservation of motivation to teach younger students.*

***Index terms:** giftedness, motivation, primary school student, motivation formation, motivation preservation.*

В педагогике актуальной проблемой является обучение одаренных детей. Одной из задач педагога является сохранение мотивации одаренного школьника к учёбе на протяжении всего обучения в начальной школе. Отсутствие интереса к учебной деятельности не позволяет младшим школьникам полностью реализовать и раскрыть свои способности, как в учении, так и в общественной жизни.

Одаренные дети – это дети, резко выделяющиеся среди сверстников высоким умственным развитием или более успешным освоением какой-либо деятельности. Одаренность является следствием природных задатков и созданием благоприятных условий для развития ребенка [3].

Выделяют несколько видов одаренности:

- интеллектуальная, связанная с высоким уровнем развития интеллекта;
- академическая одаренность, которая проявляется в успешном овладении конкретными учебными предметами;

- социальная одаренность – это успешность человека в общении в межличностных отношениях; социально одарённые дети легко приспосабливаются к новым условиям, умеют и любят общаться со своими сверстниками и взрослыми, проявляют лидерские качества, их отличает рано сформулированная социальная ответственность за других;

- творческая одаренность – это способность человека изобретать, придумывать что-то новое, выдвигать самые разные фантастические идеи; как правило, данный вид одаренности диагностируется раньше других;

- художественная одаренность – это высокие достижения человека в области творчества и исполнительского мастерства в живописи, музыке, скульптуре, и т.д.;

- психомоторная одаренность, связанная с разнообразными возможностями человеческого тела; одаренный ребенок физически развит, хорошо владеет телом, показывает высокий уровень основных двигательных навыков, отличаются активностью и выносливостью, перевыполняет спортивные нормативы [4].

Следует отметить, что одаренность бывает явной и скрытой. Явная одаренность обнаруживается в деятельности ребёнка, в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому учителю с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или высоких возможностях ребенка.

Скрытой одаренностью называют проявления в замаскированной форме, которую не смогут заметить окружающие. Причины скрытой одаренности кроются в специфике той среды, в которой находится ребёнок и где формируется его личность в целом, часто сложности с выявлением и развитием одаренности связаны с ошибками, которые совершают учителя, родители и даже окружающие [1].

Одарённые дети, как правило, отличаются от других детей и, в связи с этим, существует ряд проблем. Прежде всего, это проблемы адаптации в социуме. Многие одарённые дети зачастую не получают должного понимания как со стороны сверстников, учителя и даже родителей, подвергаются насмешкам и травлям.

По показаниям исследований, чем сильнее ребенок одарен интеллектуально, тем выше риск возникновения социальных трудностей. Часто у таких детей повышенная потребность во внимании взрослых в силу природной любознательности и стремления к познанию, что может привести к возникновению социального неприятия их со стороны сверстников, а это развивает в них негативное восприятие самих себя. Одаренные дети испытывают также значительные трудности личностного развития, выражающиеся в проблемах общения и недопонимания со сверстниками. Так как у них свои мысли, своя позиция, которая отличается от общепринятой большинством. Трудности в общении с окружающими влекут за собой снижение интереса к обучению у младшего школьника.

Также многим одаренным детям не интересны уроки, так как они уже достаточно образованы в той или иной области предмета. В связи с этим у ребенка снижается мотивация к обучению, он начинает несерьезно относиться к изучению учебного материала и к выполнению домашнего задания.

При этом важно отметить, что отсутствие мотивации к обучению может привести к систематической неуспеваемости, интеллектуальной пассивности. Таким образом, несмотря на природные задатки одаренности, школьнику необходимо иметь мотивацию к обучению не только для наилучшего освоения школьной программы, но и для развития своей личности.

Что же такое мотивация к обучению? Мотивация – это внутренняя, психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях в отношениях человека к окружающему миру в различных видах деятельности. Мотивация в обучении возникает на основе нашего собственного интереса к предмету или при осознании необходимости получения знаний.

Многим детям кажется, что мотивация не так уж и важна в учении, но это однозначно не так. Мотивация способствует успеваемости ребёнка и является неотъемлемой частью учебного процесса. Она помогает в увеличении усилия и настойчивости в выполнении кого-либо предмета для достижения высоких результатов по предмету [5].

Мотивация побуждает одаренного школьника на личностный рост, саморазвитие, при котором полученный опыт, дети смогут использовать в дальнейшем при обучении и в самореализации себя в обществе. Мотивационная составляющая одаренности связана с энергетическим обеспечением деятельности, то есть ребенок должен прилагать волевые усилия, уверенность в себе и инициативность.

Главной задачей педагога является формировать и поддерживать мотивацию к обучению у одаренного ребенка. Методы и приемы, которые направлены на формирование мотивации у одаренного ребенка разнообразны. Для формирования и сохранения мотивации у одаренных детей младшего школьного возраста учителю следует соблюдать следующие рекомендации:

- формирование и сохранение адекватной самооценки ребёнка;
- организация сотрудничества учителя и школьника в процессе обучения, взаимопонимание, налаженный контакт, стремление и готовность в преодолении трудностей в учебном процессе; умение педагога понять сложный мир одаренного ребёнка и оказание поддержки в трудную минуту придаст учащимся уверенность в своих силах, повысит самооценку и желание учиться [6].
- формирование у школьника ценностного к процессу получения новых знаний и умений, а не превращать обучение для школьника в «гонку» за отметками;
- необходимо хвалить школьника за успехи, так как учитель имеет определённый авторитет для ученика, слова учителя имеют важное значение для ребенка, но нужно делать так, чтобы ребёнок не зазнался и не потерял определённого стимула к учёбе;
- использование интересного изложения учебного материала: учитель должен использовать на уроках нестандартные формы, познавательные игры и т.д.;
- углубление материала, использование задач более высокого уровня, которые будут непосильными для остальных, но позволят одаренным детям проявить свои способности; создание проблемных ситуаций, предоставление возможности детям самостоятельно ставить и решать перед собой задачи в рамках определенного предмета;
- использование индивидуальной формы обучения, которая способствует формированию интереса к тому или иному предмету, обеспечивает накопление личного опыта ребёнка и развивает его самостоятельность [2].

Также учителю нужно рекомендовать родителям следить за состоянием и самооценкой своего ребенка, при наблюдении у ребенка негативного мнения о себе и частых перепадов настроения, родителям следует поговорить об этом с ребенком, оказать ему помощь и поддержку. В случае, когда родителю не могут самостоятельно справиться с возникшими трудностями, нужно обратиться к детскому психологу.

Таким образом, мотивация к обучению играет важную роль в развитии одаренных детей и является неотъемлемой частью работы с ними. Отсутствие мотивации у одаренного ребёнка не позволит ему максимально раскрыть свои потенциальные возможности, развить одаренность и сформировать навыки самостоятельной работы, которые формируют основу для процесса самообразования и саморазвития, что является неотъемлемой частью в современном обществе. Важную роль в сохранении и поддержании мотивации к обучению одаренных детей играет деятельность учителя, ему необходимо создать благоприятную обстановку для возможности раскрытия одаренности ребенка и оказать помощь в определении стратегии развития способностей младшего школьника. В

таком случае у ученика будет поддерживаться устойчивый интерес к обучению и самообразованию.

Список литературы

1. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
2. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46–68.
3. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М., 1995. – 80 с.
4. Жбанова О.Г. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных школьников. URL: <https://nsportal.ru/user/1118636/page/odaryonnye-deti> (дата обращения: 20.03.2021 г.).
5. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 34-59.
6. Шенбергер И. А. Роль личности учителя в мотивационной деятельности ученика / И.А. Шенбергер, О.В. Литвинова, И.Б. // Молодой ученый. – 2017. – № 31 (165). – С. 67-70.

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩИМ

THE INFLUENCE OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF A PERSON ON THE PROCESS OF FORMING A TOLERANT ATTITUDE TO OTHERS

Лозовская Эмилия Робертовна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Научный руководитель: Сазонова П.Е.,
старший преподаватель
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Lozovskaya Emilia Robertovna,
SSPI branch in Yessentuki

Аннотация: статья посвящена вопросам изучения черт характера, в котором отражаются присущие индивиду поведенческие матрицы, носящие осознанную линию (воспитываются, прививаются, навязываются), а затем в определенной степени становятся автоматическими; характер является устойчивой структурой, поскольку его изменения возможны только в случаях тяжелой и длительной психической или соматической болезни, или в условиях долгих, угрожающих жизни событий

Ключевые слова: характер, инклюзия, темперамент.

Annotation: the article is devoted to the study of character traits, which reflect the behavioral matrices inherent in an individual, bearing a conscious line (they are brought up, vaccinated, imposed), and then to a certain extent become automatic; character is a stable structure, since its changes are possible only in cases of severe and prolonged mental or somatic illness, or in conditions of long, life-threatening events

Key words: character, inclusion, temperament.

Вопрос продуктивного взаимодействия людей в современном обществе стоит остро и требует множественности подходов в его изучении. На сегодняшний день социальные

проблемы, связанные с коммуникацией и в особенной степени частым отсутствием толерантного отношения к окружающим вызывают интерес и являются актуальными. Нынешний этап становления общества требует от личности развития способности принимать окружающих с полноценным набором их качеств и свойств, что особенно важно в рамках реализации инклюзивной практики на всех уровнях получения образования.

Индивидуальностью приобретаются специфические свойства, выражающиеся в своеобразии каждого человека, проявление всех его познавательных, регуляторных и коммуникативных процессов, аспектов его социального поведения [6, С. 15]. К основным индивидуально-психологическим свойствам личности относится темперамент, врожденное качество индивида своеобразно реагировать на всевозможные раздражители.

Основные индивидуальные особенности человека сильно влияют на его жизнь и мировоззрение, на принимаемые им решения и все последующие действия. Прежде всего, это касается процесса взаимодействия людей друг с другом [5, С. 28]. С древних времен ученые обозначили особые свойства личности, которые проявлялись в процессе взаимодействия людей и выявили четыре типа темперамента, как врожденной способности человека реагировать на окружающий мир [1, С. 9].

Темперамент, с которым человек появляется на свет и проходит весь свой жизненный путь характеризуется динамической и эмоциональной стороной деятельности и поведения, становится основным фактором продуктивного или напротив не продуктивного общения.

Холерический тип темперамента имеет высокий уровень реактивной способности, эмоциональную нестабильность, резкое изменение реакций на внешний раздражитель, полярность в восприятии собственного эмоционального состояния. Таким образом, человеку с подобным набором индивидуально-психологических качеств достаточно трудно адекватно реагировать на окружающую действительность и некоторые элементы поведения людей [3, С. 56]. Сложности в коммуникационной сфере сопровождают холерика на протяжении всей жизни и способны негативно влиять на уровень социализации человека с подобным типом темперамента.

Сангвиник, в свою очередь является достаточно психически активным видом личности способным быстро реагировать на изменения в окружающей действительности. Уравновешенность процессов возбуждения и торможения помогают такому человеку держать под контролем собственное эмоциональное состояние и адекватно реагировать на проявление чувствительной сферы других людей [8, С. 35]. В процессе взаимодействия сангвиника с представителями других типов темперамента наблюдается минимальное проявление агрессивности и неустойчивости психических реакций.

Представители флегматического склада темперамента обладают достаточно низким уровнем психической активности, что проявляется в медлительности и заторможенности поведенческого реагирования. Флегматику достаточно проблематично выражать собственные эмоции, как позитивные, так и негативные, вследствие чего такой человек имеет низкий уровень продуктивной коммуникации.

Исходя из данных исследований индивидуально-психологических особенностей личности, самым трудно восприимчивым к элементам социализации типом темперамента является меланхолик [7, С. 41]. Человек с подобным свойством функционирования нервной системы обладает повышенной чувствительностью, раздражительностью, частой сменой настроения, интроверсионными признаками, которые затрудняют процесс коммуникации.

Анализируя вышеизложенное, мы делаем вывод о том, что темперамент является неизменным индивидуально-психологическим свойством личности, который необходимо учитывать в процессе усвоения элементов коммуникации и развития способности к толерантности и эмпатии.

Как взаимодействовать таким непохожим друг на друга индивидуальностям? В аспекте изучения данного вопроса следует обратить внимание на особенности характера, значимого индивидуально-психологического свойства, являющегося результатом воспитания и получаемого на протяжении всей жизни опыта.

Характер (греч. Charakter – черта особенность) — совокупность индивидуальных, устойчивых стереотипов поведения, штампов эмоциональных реакций, стиля мышления, сложившихся в процессе социализации, зафиксированная в привычках и манерах, в системе взаимоотношений с окружающими. В чертах характера отражаются присущие индивиду поведенческие матрицы, которые вначале носят осознанную линию (воспитываются, прививаются, навязываются), а затем в определенной степени становятся автоматическими. Характер является устойчивой структурой, поскольку его изменения возможны только в случаях тяжелой и длительной психической или соматической болезни, или в условиях долгих, угрожающих жизни событий [9, С. 12]. Закрепление в процессе социализации характерологических привычек, манер, стилей мышления и поведения связано с требованиями окружающего общества, целями, мотивами и потребностями человека.

Темперамент и характер – это те индивидуальные особенности, которые сильно влияют на нашу жизнь, на процесс социализации, на коммуникацию и взаимодействие с людьми, на формирование такого качества, как толерантное отношение к окружающим.

Что включает в себя понятие «толерантность»? Толерантность — это уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Основой толерантности является признание права на отличие, которое проявляется в принятии другого человека таким, каков он есть, уважении иной точки зрения, сдержанности к тому, что не разделяешь, понимании и принятии традиций, ценности и культуры представителей другой национальности и веры. В то же время толерантность вовсе не означает безразличие к любым взглядам и действиям. Так, например, аморально и преступно мириться с расизмом, насилием, унижением достоинства, ущемлением интересов и прав человека. Нельзя мириться в том случае, если искажаются научные данные или сведения, экспериментально доказанные. Если невозможно однозначно оценить, целесообразно уважительно и спокойно отнестись к инакомыслию, оставаясь при своих убеждениях. Толерантность – гармония в многообразии. Это качество личности является составляющей гуманистической направленности личности и определяется ее ценностным отношением к окружающим.

Толерантность – интегрированное качество. Если она сформирована, то и проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям. В то же время, опыт показывает, что человек может быть толерантным в отношениях с близкими, знакомыми, но пренебрежительно, нетерпимо относиться к людям другой веры или национальности. В этой связи, можно говорить о межличностной, социальной, национальной толерантности и веротерпимости [4, С. 83]. Межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному человеку; социальная – к конкретной группе, обществу; национальная – к другой нации; веротерпимость – к другой вере.

Толерантность требует от человека открытости к миру, пластичности мысли, готовности воспринимать и перерабатывать информацию отличную от той, что допускает его собственное мировоззрение. Соответственно из этого следует, что человеку с темпераментом сангвиника легче сформировать в себе способность, если не смотреть на мир под разными углами, то принимать возможность существования взглядов, отличных их собственных, но это не являющихся в корне неверными.

От характера тоже многое зависит. То воспитание что нам дала семья, тот опыт, который мы получили и получаем в процессе жизни, во многом влияют на наше мировосприятие, на способность не только отстаивать свои убеждения, но принимать чужие убеждения, не как истину в первой инстанции, но как допустимую возможность.

В этом плане люди с гипертивным характером будут иметь определенной преимущество в процессе формирования такого качества личности, как толерантность, но это не значит, что люди с иными чертами характера или типом темперамента не могут достаточно быстро развить в себе столь ценное в нашем обществе качество [2, С. 121]. При должном усердии и желании они смогут справиться с этой задачей быстрее, чем сангвиники и люди с гипертивным характером.

Каждый тип темперамента и каждый вид характера имеют как свои преимущества, так и свои недостатки, зная которые каждый человек способен прилагая определенные усилия добиться высот, как в материальном плане, так и в духовном, путем долгого самосовершенствования. По сути, главным в воспитании толерантности, является мотивация личности выработать это ценное качество, используя преимущества собственных индивидуально-психологических характеристик.

Список литературы

1. Александрова, И.Н. Личностно-ориентированные технологии в образовании [Электронный ресурс] : [учеб.-метод. пособие] / Глазов. гос. пед. ин-т им. В.Г. Короленко, И.Н. Александрова .— Глазов : ГГПИ, 2012 .— 59 с.
2. Большакова, З.М. Педагогические технологии [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Г.Я. Гревцева, Н.Н. Тулькибаева, З.М. Большакова .— Челябинск : ЧГИК, 2014 .— 284 с.
3. Буншафт, Е.Н. Практикум по дисциплине «Психолого-педагогические основы обучения по развивающей системе Л. В. Занкова» [Электронный ресурс]: Учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров педагогических вузов / Л.В. Зайцева, Е.Н. Буншафт .— Тула : Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010 .— 174 с.
4. Дубенский, Ю.П. Педагогика: курс лекций [Электронный ресурс] / Ю.П. Дубенский.— Омск: Омский госуниверситет, 2004 .— 154 с.
5. Ежкова, Н.С. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических колледжей и вузов. [Электронный ресурс] / Н.С. Ежкова .— 2010 .— 86 с.
6. Ежкова, Н.С. Поликультурное образование детей дошкольного возраста: аксиологический аспект [Электронный ресурс]: Учебно-методическое пособие / М.В. Филатова, Н.С. Ежкова .— 2012 .— 102 с.
7. Сударчикова, Л. Г. Введение в основы педагогического мастерства [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. Г. Сударчикова .— 2-е изд., испр. — Орск : Изд-во ОГТИ, 2008 .— 377 с.
8. Сударчикова, Л. Г. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. Г. Сударчикова .— Орск : Изд-во ОГТИ, 2012 .— 339 с.
9. Тяглова, Е.В. Актуальные вопросы теории и методики воспитания [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Е.В. Тяглова .— Волгоград : ВГАФК, 2011 .— 166 с.

РОЛЬ СЕМЬИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE CHILD'S SPEECH DEVELOPMENT

Макарьева Полина Александровна
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Научный руководитель: Лалаян А.Ю.,
ассистент кафедры педагогики и
психологии
Филиал СГПИ в г. Железноводске

Аннотация: Проблема развития речи является одной из самых актуальных. Помимо задержки речевого развития, такие дети имеют сенсорные, двигательные, интеллектуальные нарушения, эмоциональные, личностные и поведенческие трудности, а также несформированные когнитивные способности. Так как речь в психическом развитии имеет исключительное значение.

Ключевые слова: речь, развитие речи, психическое развитие.

Abstract: The problem of speech development is one of the most urgent. In addition to delayed speech development, such children have sensory, motor, intellectual disabilities, emotional, personal and behavioral difficulties, as well as unformed cognitive abilities. Since speech is of exceptional importance in mental development.

Key words: speech, speech development, mental development.

Физическое, интеллектуальное и умственное воспитание ребенка начинаются в раннем детстве. Все навыки исходят от семьи и приобретаются в семье, в том числе и навык правильной речи. На примере речи родственников и близких людей формируется речь ребенка: матери, отца, бабушки, дедушки, старших сестер и братьев. Существует очень неправильное мнение, что фонетическая сторона речи ребенка развивается самостоятельно, без особого влияния и помощи взрослых, как будто ребенок сам, постепенно, овладевает правильным произношением.

На самом деле невмешательство в процесс формирования детской речи всегда приводит к отставанию в развитии. Дефекты речи, зафиксированные в детстве, очень трудно преодолеть в последующие годы. Семья старается разумно всегда влиять на формирование детской речи, начиная с первых лет жизни. Очень важно, чтобы ребенок с раннего возраста слышал правильную и внятную речь, например, из которой складывается его собственная речь [2, С. 95].

Родителям просто необходимо знать, насколько важна для ребенка речь взрослого, как именно разговаривать с маленькими детьми. Взрослые должны говорить правильно, не искажая слов, четко произносить каждый звук, не торопиться, не «проглатывая» слоги и окончания слов.

Проблема развития речи является одной из самых актуальных. Помимо задержки речевого развития, такие дети имеют сенсорные, двигательные, интеллектуальные нарушения, эмоциональные, личностные и поведенческие трудности, а также несформированные когнитивные способности. Так как речь в психическом развитии имеет исключительное значение.

Всем известно, что именно семья формирует ребенка как личность, развивает его коммуникативные навыки и представляет широкий спектр представлений о жизни. Однако современный ритм жизни не всегда позволяет родителям уделять достаточно внимания общению со своими детьми даже в благополучных семьях. Быстрое развитие связной речи ребенка является важнейшим условием его речевого и общего умственного развития, поскольку язык и речь выполняют умственную функцию в развитии мышления и речевого общения, а также в планировании и организации всех видов деятельности ребенка, а так же особенности саморегуляции поведения, при формировании социальных отношений [4, С. 23].

Речь и язык являются основными средствами проявления важнейших психических процессов памяти, мышления и восприятия, а также развития других сфер: коммуникативной, эмоциональной, волевой.

Речь - это сложная система, включающая в себя внутреннюю и внешнюю речь. В свою очередь, внешняя речь подразделяется на устную и письменную.

Устная диалогическая речь - это речь, которая произносится вслух, разговор между двумя собеседниками.

Одной из основных функций разговорной речи является коммуникация, общение или сообщение. Ребенок, не имеющий речевой патологии в возрасте 6-7 лет, уже способен говорить на уровне контекстной речи – той самой речи, которая точно и полно описывает сказанное, а потому вполне понятна без непосредственного восприятия обсуждаемой ситуации.

Речь – важнейший механизм интеллектуальной деятельности человека, оказывающий огромное влияние на все стороны жизни маленького человека. К тому времени, когда ребенок поступает в школу, он должен полностью овладеть этим средством общения.

Речь – сложный психологический процесс, и его развитие зависит от многих моментов. Важную роль здесь играет влияние окружающих - ребенок учится на примере речи родителей и воспитателей, и своих сверстников [1, С. 53].

Психологические особенности речи ребенка выполняют серьезную функцию: он должен четко воспринимать слова и звуки, запоминать их и точно воспроизводить. Очень важно хорошее состояние слуха, умение внимательно слушать и слышать.

Развитие своевременной и правильной речи является необходимым условием формирования личности ребенка. Благодаря речи ребенок познает окружающий мир, накапливает знания, расширяет круг представлений об объектах и явлениях, осваивает нормы социального поведения. С помощью речи он выражает свои просьбы, выражает свои чувства и переживания.

Семья формирует ребенка как личность, развивает его коммуникативные навыки и представляет широкий спектр представлений о жизни. Но современный ритм жизни не всегда позволяет родителям уделять достаточно внимания общению с детьми даже в благополучных семьях [3, С. 145].

Ни для кого не секрет, что разговоры с детьми, чтение сказок, прогулки, колыбельные мамы теперь заменяют телевизор, а компьютер и монитор становятся главными «учителями» ребенка. И это вполне подходит для взрослых: ребенок не пристаёт, не ведёт себя шаловливо, ребенок как бы занят, учится чему-то новому. Но эта деятельность не совсем безвредна, потому что может иметь последствия для физического здоровья (нарушение зрения, умственные нарушения, отсутствие движения). Речь ребенка формируется на примере речи родственников и близких людей: мамы, папы, бабушки, дедушки. И только в прямом непосредственном общении, когда ребенок не слушает слов, но и отвечает кому-то другому, он включается в диалог.

Речь – это не только средство общения, но и средство мышления и воображения. Поэтому, когда ребенок сидит перед экраном, родители должны помнить, что формирование его внутреннего мира происходит только в жизни, связанной с ребенком. Конечно, в современном мире невозможно существовать без информационных технологий, но важно, чтобы они выступали обучающим инструментом, а не заменяли общение с самыми близкими и родными людьми. Родители должны помнить, что они несут ответственность за развитие речи ребенка, особенно в первые годы жизни.

Родители должны помнить, что именно они отвечают за развитие речи ребенка, особенно в первые годы жизни.

Литература играет важную роль в обогащении духовного мира ребенка. Книга – кладёшь для развития речи, мышления, воображения и чувств. Ребенок должен участвовать в обсуждении прочитанного, анализировать действия персонажей, просить их пересказать, потому что во время пересказа происходит непосредственный контакт с ребенком. Чтение, рассказывание сказок, стихов должно стать семейной традицией [2, С. 74].

Родителям просто необходимо знать, насколько важна для ребенка речь взрослого, как именно разговаривать с маленькими детьми. Взрослые должны говорить правильно, не искажая слов, четко произносить каждый звук, не торопиться.

Взрослым необходимо создать благоприятную речевую среду, чтобы дети овладели необходимыми речевыми навыками и умениями, которые помогут развиваться и адаптироваться к ней в реальной среде. В любом случае речь родителей должна быть образцом для детей.

Учителя и родители должны своевременно оказывать ребенку помощь в преодолении речевых недостатков, тем самым предотвращая дальнейшие трудности в школьном обучении. Это также положительно скажется на психическом развитии ребенка, формировании его характера и манерах поведения. Каким бы ни был ребенок, он должен признавать свою индивидуальность и поддерживать любящих родителей. Постарайтесь сделать так, чтобы ваши дети не держали на вас зла всю оставшуюся жизнь. Сделайте все, что в ваших силах, чтобы речь ребенка была естественной – пусть ничто не мешает ему учиться, работать и полноценно жить [4, С. 46].

В целом можно сделать вывод, что работа по развитию связной речи в семье должна проводиться системно, последовательно и целенаправленно, методы и приемы формирования речевой культуры и фонетического восприятия должны зависеть от уровня речевого развития ребенка. Родители должны помнить, что в развитии связной речи у их ребенка необходимо соблюдать воспитательный принцип «от простого к сложному».

Таким образом, эффективное развитие связной речи в семье возможно при умении родителей строить общение со своими детьми, учитывая его характер, связывая свои требования с его реальными способностями, опираясь на сильные стороны речевого развития.

Список литературы

1. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях, - М.: Сфера, 2017. – 192 с.
2. Развитие речи детей 6-7 лет в свободной деятельности: методические рекомендации / О. С. Рудик. – Москва: Сфера, 2009. - 175
3. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Стародубова. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
4. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : курс лекций / авторы-составители: И. Н. Батура, Н. Г. Здорикова. – Могилев: МиБГУ имени А.А. Кулешова, 2015 - 88 с.

УДК 614.84

АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ НА ТЕРРИТОРИИ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ANALYSIS OF FIRE SAFETY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE STAVROPOL TERRITORY

Маяков Александр Олегович,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Чимонина И.В.,
кандидат биологических наук, доцент
Mayakov A.O.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: maiakov.oliegh@mail.ru

Аннотация: в исследовательской работе проведен анализ обеспечения пожарной безопасности в образовательных учреждениях на территории Ставропольского края. Рассмотрен комплекс профилактических пожарных мероприятий, направленный на снижение числа пожаров в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: пожарная безопасность, образовательные учреждения, профилактические пожарные мероприятия.

Abstract: the research work analyzes the provision of fire safety in educational institutions on the territory of the Stavropol Territory. The author considered a set of preventive fire measures aimed at reducing the number of fires in educational institutions.

Index terms: fire safety, educational institutions, preventive fire measures.

Актуальность вопроса обеспечения пожарной безопасности в образовательной среде вызвана тем, что на территории Российской Федерации каждый учебный год по различным причинам в образовательных учреждениях возникают пожары. Это приводит к травматизму, а зачастую влечет за собой гибель обучающихся и рабочего персонала. На сегодняшний день обеспечение пожарной безопасности образовательных учреждений является одной из важнейших задач, стоящих перед государством.

Чтобы получить сведения о причинах возникновения пожаров в образовательных учреждениях за 2015-2020 гг. нами проводился анализ различных источников, входе которого были получены статистические данные, представленные в таблице 1.

Согласно проведенному исследованию наивысший процентный показатель пожаров наблюдается в дошкольных и общеобразовательных учреждениях. Неосторожное обращение с огнем является основной причиной возгораний. Виной этому человеческий фактор, так как пожары возникают из-за простого легкомыслия и рассеянности человека.

В учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования показатель возгораний при неправильной эксплуатации электрического оборудования составил 45%. В частности, пожары происходят из-за неисправности электрического оборудования и электрических сетей (электропроводок, розеток и щитков), которые могут вызвать короткое замыкание или перегрузки. [1]

Анализ показал, что наиболее часто поджоги наблюдаются в общеобразовательных учреждениях и учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования. Как правило, поджог совершается из-за каких-либо корыстных побуждений, жажда мести, негативное влияние окружающих или самоутверждение. [3]

Таблица 1. Причины пожаров в образовательных учреждениях за 2015-2020 гг. в РФ

Образовательные учреждения	Неосторожное обращение с огнем	Не правильная эксплуатация электрического оборудования	Поджоги
Дошкольные образовательные учреждения	45%	35%	20%
Общеобразовательные учреждения	40%	35%	25%
Учреждения начального, среднего и высшего профессионального	35%	45%	20%

образования			

Касательно пожаров в образовательных учреждениях на территории Ставропольского края за 2015-2020 гг., проводимый анализ позволил выявить, что пожары являются характерными в основном для средних общеобразовательных школ региона. В учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования за исследуемый период наблюдалось 4 возгорания. Меньше всего наблюдалось пожаров в дошкольных образовательных учреждениях. Все статистические данные представлены в таблице 2.

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет выявить, что наибольшее количество пожаров в образовательных учреждениях было зафиксировано за 2019 г. (4 пожара). В 2015, 2016 и 2018 гг. число пожаров снизилось до 2 единиц. В 2017 и 2020 гг. были обнаружены только единичные случаи возгораний в образовательных учреждениях. За исследуемый период (2015-2020 гг.) в образовательных учреждениях на территории Ставропольского края было выявлено 11 пожаров. Связано это, в первую очередь с нарушениями правил и недостаточно развитой системой пожарной безопасности в данных заведениях. К нарушениям относятся:

- недостаточная укомплектованность средствами пожаротушения;
- наличие металлических решеток на окнах и дверях запасных выходов;
- отсутствие каких-либо противопожарных сигнализаций;
- необеспеченность огнезащиты деревянных конструкций;
- несоблюдение правил эксплуатации электрооборудования;
- недостаточная подготовка персонала по соблюдению мер пожарной безопасности.

Таблица 2. Статистика пожаров в образовательных учреждениях на территории Ставропольского края за 2015-2020 гг.

	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	Итого
Дошкольные образовательные учреждения	-	-	-	-	1	-	1
Общеобразовательные учреждения	2	1	1	-	2	-	6
Учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования	-	1	-	2	1	-	4
Итого	2	2	1	2	4	0	11

Для снижения числа пожаров в образовательных учреждениях следует проводить профилактические мероприятия. Профилактические пожарные мероприятия представляют собой комплекс инженерно-технических мер, направленных на снижение и предотвращения числа пожаров, а также создание благоприятных условий для успешного тушения пожаров. Вдобавок следует обучать учащихся и рабочий состав как личной, так и пожарной безопасности.

Обучение пожарной безопасности является одним из требований пожарной безопасности как для педагогов, так и для обучающихся. Образовательные учреждения обязаны помочь детям и молодым людям развить необходимые знания, навыки и отношения, необходимые им для обеспечения безопасности сейчас и в будущем.

Особенно следует уделять внимание персоналу, поскольку большое количество детей собирается на занятиях. Большинство смертей и травм в результате пожаров происходит из-за того, что люди не знают надлежащей пожарной безопасности и стратегии выхода.

Для работников инструктаж проводится администрацией образовательного учреждения. Инструктаж содержит следующие этапы: 1) вводный; 2) первичный; 3) повторный; 4) внеплановый; 5) целевой. Для обучающихся образовательных учреждений противопожарная подготовка включает: 1) изучение курса БЖ в области пожарной безопасности; 2) проведение практических занятий по эвакуации; 3) просмотр видеоматериала; 4) создание специальных формирований (кружков и различных пожарных отрядов).

Особое внимание следует уделять системам пожарной сигнализации, так как это один из основных элементов противопожарной безопасности. В каждом образовательном учреждении должна быть установлена система специальной связи, которая обеспечивает передачу сообщений о пожарах на объектах персоналу пожарного управления. Устанавливаются они в легко доступных для человека местах, обычно это проходы. Поступивший сигнал персонал пожарного управления обязан принять и обработать, своевременно направить пожарных на место возгорания.[2]

Системы автоматического пожаротушения также должны быть установлены в образовательном учреждении. Автоматические системы пожаротушения подразделяются на водяные, пенные, порошковые, газовые и аэрозольные. Чаще всего для тушения пожаров используется водяная система, так как она легко доступна и разрешена для тушения возгораний в помещениях с людьми.

Образовательные учреждения должны быть обеспечены первичными средствами пожаротушения. Они должны располагаться в доступных местах на щитах или стендах. К первичным средствам пожаротушения относят: пожарные щиты, огнетушители, вода (в бочках), песок, несгораемые полотнища, инструменты (ломы, топоры, ведра, багры, лопаты).

К эвакуационным выходам и путям эвакуации в образовательных учреждениях предъявляются особые требования. Высота выхода должна быть не менее 2 метров, а ширина 0,7 (1,2) метров. Запрещается устанавливать раздвижные, вращающиеся, подъемно-опускные двери и турникеты. На эвакуационных выходах двери не должны оборудоваться сложно открываемыми замками (запорами) и не зависимо от того где они установлены, двери должны открываться в сторону выхода. На всем пути эвакуации обязательно должно быть освещение. [5]

Рассмотренный комплекс профилактических мероприятий позволит руководителям образовательных учреждений при правильном его выполнении исключить всевозможные чрезвычайные ситуации, связанные с пожаром. Кроме того, обеспечит строгое соблюдение правил пожарной безопасности на территории и в здании, а также научит обучающихся и работников главным правилам пожарной безопасности.

Список литературы

1. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Н.Г. Занько, К.Р. Малаян, О.Н. Русак - 12 издание, пер. и доп. – СПб: Лань, 2008. – 602 с.
2. Иванов Е.Н. Расчет и проектирование систем противопожарной защиты - 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Химия, 2003.
3. Пожарная безопасность: Учебник / В.А. Пучков, 2014 – 192 с.
4. Статистика пожаров за 2019 год. Статистический сборник: Пожары и пожарная безопасность в 2019 году. Под общей редакцией Гордиенко Д.М. – М.: ВНИИПО, 2020.
5. Противопожарная профилактика в образовательном учреждении: Пособие / М.С. Тевдоршвили, 2015.

КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БАСКЕТБОЛУ

CIRCULAR TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING THE MOTOR ABILITIES OF STUDENTS IN BASKETBALL CLASSES

Михайлюк Артем Федорович,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Научный руководитель: Алексеева Е.Н.,
канд. пед. наук, доцент
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Mikhailyuk Artem Fedorovich,
SSPI branch in Yessentuki

Аннотация: Специалисты по физической культуре считают, что метод круговой тренировки, по сравнению с другими методами, более полно позволяет реализовать образовательную направленность урока в сочетании с высокой моторной плотностью и служит эффективным способом в комплексном развитии двигательных способностей. По характеру мышечного сокращения в круговой тренировке применяются в основном динамические упражнения, но наряду с ними имеют место статические и упражнения с комбинированным режимом работы мышц.

Ключевые слова: физическая культура, баскетбол, метод круговой тренировки.

Abstract: Experts in physical culture believe that the method of circular training, in comparison with other methods, more fully allows you to realize the educational orientation of the lesson in combination with high motor density and serves as an effective way in the complex development of motor abilities. By the nature of muscle contraction, mainly dynamic exercises are used in circular training, but along with them there are static and exercises with a combined mode of muscle work.

Keywords: physical culture, basketball, circular training method.

С каждым годом происходит ухудшение здоровья детей и подростков. Причинами являются ухудшение экологии, стрессы, экономические факторы, снижение двигательной активности школьников. Повышение качества процесса физического воспитания школьников находится в центре внимания педагогов. Формирование у обучающихся потребности в здоровом образе жизни и забота о здоровье – задачи государственной важности, а оздоровительная деятельность образовательного учреждения – это долгосрочная перспектива вырастить здоровое поколение.

В развитии школьников большая роль принадлежит спортивным играм, в частности баскетболу. Занятия баскетболом положительно влияют на развитие всего организма: функциональных систем, физического развития, двигательных способностей; формируют морально-волевые и нравственные качества личности.

В настоящее время значительно повысились требования, предъявляемые к баскетболистам. Современный баскетбол – это атлетическая игра и чтобы достичь высокого мастерства, спортсмену, прежде всего, необходим высокий уровень развития двигательных способностей.

Все чаще в учебно-тренировочном процессе используют метод круговой тренировки. Метод круговой тренировки – это форма организации занятия, которая предусматривает поточное, последовательное выполнение специально подобранного комплекса физических упражнений для развития и совершенствования двигательных способностей [9, с. 45].

В основе организации обучающихся методом круговой тренировки лежит мелкогрупповой поточный способ [5]. Круговая тренировка, применяемая на занятиях, даёт возможность самостоятельно приобретать знания, формировать физические качества, совершенствовать отдельные умения и навыки [3, с. 35].

Специалисты по физической культуре считают, что метод круговой тренировки, по сравнению с другими методами, более полно позволяет реализовать образовательную направленность урока в сочетании с высокой моторной плотностью и служит эффективным способом в комплексном развитии двигательных способностей. По характеру мышечного сокращения в круговой тренировке применяются в основном динамические упражнения, но наряду с ними имеют место статические и упражнения с комбинированным режимом работы мышц [1, с. 41].

Круговая тренировка является методом комплексного воздействия различных тренировочных средств на развитие и укрепление всего организма: органов, систем и функциональных возможностей организма. Направленность упражнений, дозирование нагрузки и другие черты круговой тренировки зависят от возрастных особенностей и уровня подготовленности обучающихся.

Кроме того, включение в соответствующий комплекс разнообразных по своей форме и структуре упражнений способствует формированию у школьников интереса к урокам физической культуры.

Использование метода круговой тренировки в условиях урока физической культуры приобретает особое значение, так как позволяет большому количеству обучающихся упражняться одновременно и самостоятельно, используя максимальное количество инвентаря и оборудования. Время, планируемое на уроке для проведения «круговой тренировки», определяется из расчета всего общего времени, выделенного планом урока для проведения ОФП и СФП, исходя из задач урока и колеблется от 10 до 15 мин. «Круговая тренировка» в зависимости от количества станций укладывается в этот лимит времени при большой моторной плотности, что особенно важно на уроках физкультуры.

Обучению приемам баскетбола и развитию двигательных способностей обучающихся на занятиях по баскетболу методом круговой тренировки уделяли большое внимание Ларионова М.Н., Зароднюк Г.В., Шолих М., Шарманова С.Б., Худолеева О.В., Сальникова Е.А., Болдышева М.В., Скворцова М.Ю., Лукьянова Л.М., Чернова А.А. и др.

Сальникова Е.А., Болдышева М.В. считают, что использования метода круговой тренировки способствует формированию у обучающихся самостоятельного мышления, организованности и собранности при выполнении упражнений [8, с. 189].

В зависимости от задач урока «круговую тренировку» можно планировать как в подготовительной и основной, так и в заключительной части урока.

Включение в подготовительную часть «круговой тренировки» играет роль в подготовке организма к предстоящей работе и носит характер подводящих упражнений к основной части урока.

Применение «круговой тренировки» в основной части урока связано с развитием физических качеств в условиях, когда организм еще не устал и готов выполнить работу в большем объеме и оптимальных условиях нагрузки. Комплексы, входящие в основную часть урока, носят общеразвивающий характер с силовой направленностью. В них достаточно силовых и скоростно-силовых упражнений.

Л.М. Лукьянова, А.А. Чернова считают, что комплекс упражнений круговой тренировки составляют из 8-10 упражнений относительно нетрудных, хорошо знакомых и воздействующих на определенные мышечные группы рук, ног, спины и брюшного пресса. Движения выполняют по несколько раз, разным темпе и из различных исходных положений [6, с. 49].

В заключительной части урока комплексы «круговой тренировки» планируются реже и в основном тогда, когда плотность нагрузки на уроке недостаточна. Цель таких

комплексов – совершенствование, закрепление и повторение пройденного материала основной части урока. «Круговая тренировка» хорошо увязывается с программным материалом по легкой атлетике, спортивным играм, лыжной подготовке и особенно гимнастике. Эффективность концентрации нагрузки позволяет в кратчайший срок успешно развивать общую и специальную физическую подготовку.

Содержание «круговой тренировки» на игровых уроках составляют (в основном) игровые станции. В течение выполнения задания, обучающиеся в определенной последовательности переходят от одной станции к другой, выполняя на каждой из них игровые задания вперемежку с целевыми упражнениями, направленными на обучение, воспитание и совершенствование конкретных физических качеств. В процессе занятий не только происходит развитие физических качеств, но и совершенствуется техника приемов игры.

Белькова А.В., Галицин А.Г., Прохорова О.И., Малозёмов О.Ю., Давыдова Е.Ю. считают, что проводить круговую тренировку необходимо интервальным способом, а время, затраченное на работу на станции, переход между станциями и отдых составляет 30 секунд [7, с. 410].

По мнению А.А. Головкиной, Н.Б. Павлюка, В.В. Денисовой, моторная плотность занятий с использованием метода круговой тренировки составляет в среднем от 75% до 87%, а частота сердечных сокращений (ЧСС) у занимающихся от 140 до 160 уд/мин [2, с. 50].

Солодовник Е.М. считает, что спортивный инвентарь необходимо заранее подготовить для каждой «станции». Учитель, постоянно перемещаясь по кругу, контролирует и корректирует правильность выполнения заданий на станциях, выявляет и исправляет ошибки [2, с. 152].

Предлагаемые упражнения должны подбираться так, чтобы каждое из них воздействовало на отдельные группы мышц и было рассчитано на развитие определенных физических качеств. Для совершенствования технических приемов можно использовать комплексные упражнения, состоящие из предварительно хорошо изученных игровых элементов.

Соотношение количества станций по развитию физических качеств с игровыми станциями, направленными на совершенствование умений и навыков технических элементов, составляет 1:3.

Зайцева Г.А., Буслаков А.П. считают, что нецелесообразно применять новые упражнения-задания на каждой круговой тренировке, так как это увеличит время на ознакомление и разучивание новых упражнений и снизит моторную плотность урока [4, с. 33].

На конкретном этапе обучения необходимо определить конечную цель развития физических качеств. Комплекс упражнений обязательно должен вписаться в запланированную часть урока с учетом физической подготовленности, полового и возрастного состава класса.

При использовании на занятии метода круговой тренировки необходимо определить объем работы и отдыха на станциях.

Необходимо строго соблюдать последовательность выполнения упражнений и переход от одной станции к другой, а также интервал между кругами при прохождении комплекса повторно.

Подбирая и составляя комплексы физических упражнений для «круговой тренировки», следует помнить, что практически ни одно физическое качество не существует в чистом виде. Поэтому взаимосвязь между силой, быстротой, выносливостью, гибкостью, ловкостью на занятиях «круговой тренировки» очень тесна.

Круговая тренировка позволяет моделировать игровую ситуацию. Поэтому очень важно подбирать упражнения для круговой тренировки, проводить комплексы упражнений в необходимом временном режиме.

Примерный комплекс упражнений методом круговой тренировки на уроках по баскетболу:

1. В парах лицом друг к другу на расстоянии 3-4 м – передачи мяча двумя руками от груди с продвижением вперед. Один из партнеров передвигается спиной, второй – лицом вперед (2х3 мин).
2. У стены передачи мяча двумя руками от груди на расстояние 3-4 м.
3. Передача мяча в парах с продвижением вперед (5 мин).
4. Ведение мяча на дистанции 30-150 м (5 мин).
5. Челночный бег на дистанции 50-100 м с ведением мяча (10 мин).
6. Броски из-под щита (5х30 сек – 5 мин).
7. Ведение мяча по кругу по баскетбольной площадке, два шага бросок в кольцо – 2 кольца (3х1 мин – 10 мин).
8. Стоя, ноги на ширине плеч, передача баскетбольного мяча вокруг себя.
9. Подвижная игра «Мяч ловцу» (10 мин). Класс делится на две команды. В самом углу – место для ловца (гимнастический обруч). В команде выделяют игроков поля и защитников, а также ловца. Полевые игроки, водя и передовая мяч друг другу, стараются перебросить мяч ловцу. Если это им удастся – команда получает очко. Мяч не засчитывается, если он отскочил ловцу от пола или ловец вышел из обруча.
10. «Пятнашки с ведением» (10 мин). Два игрока, передвигаясь в одном направлении вокруг стойки или стоящего в центре круга третьего игрока и ведя мяч дальней рукой от соперника, стараются осалить свободной рукой друг друга в плечо и при этом не потерять мяч. Игрокам разрешается, чтобы избежать осаливания, отводить своей рукой свободную руку соперника. Тот, кому удалось дотронуться до плеча соперника и не потерять права на ведение, получает 1 очко. При утрате контроля над мячом 1 очко присуждается сопернику и игрок, допустивший ошибку, меняется местами с партнером, стоящим в круге.

Таким образом, метод круговой тренировки позволяет более полно реализовать образовательную направленность урока по формированию двигательных умений и навыков, способствует повышению моторной плотности и служит эффективным способом в комплексном развитии двигательных способностей.

Список литературы

1. Волков В.М. К проблеме развития двигательных способностей // теория и практика физической культуры. – 1993. – № 5. – С. 41.
2. Воронцов Н.Д., Павлов П.В., Железняков А.Г. Применение метода круговой тренировки в физической подготовке баскетболистов спортивной секции // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. - 2017. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/Rebeh> (дата обращения 20.03.2020).
3. Григорьев Г.Н. Баскетбол 6 класс // Физическая культура в школе. – 1986. – № 5. – С. 35-37.
4. Зайцева Г.А., Буслаков А.П. Круговая тренировка на занятиях по баскетболу со студентами-первокурсниками // Физическая культура, спорт и здоровье. – 2015. – № 26. – С. 32-34.
5. Круговая тренировка как метод индивидуального развития основных двигательных качеств. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/RXtKp> (дата обращения 15.03.2020).
6. Лукьянова Л.М., Чернова А.А. Использование кругового метода тренировки в физической подготовке баскетболистов // Наука-2020.– 2019. – № 11 (36). – С. 48-50.
7. Малозёмов О.Ю., Прохорова О.И., Белькова А.В., Давыдова Е.Ю., Галицин А.Г. Возможности метода круговой тренировки в развитии скоростно-силовых способностей

школьников (на примере игры в баскетбол) // Форум молодых ученых. – 2019. – № 10 (38). – С. 407-411.

8. Сальникова Е.А., Болдышева М.В. Моделирование учебных занятий по баскетболу в процессе физического воспитания учащихся колледжа на основе метода круговой тренировки // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 1. – № 3. – С. 189-191.

9. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 5-е изд., М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – 480 с.

УДК 372.861.4

ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЖ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РФ

EDUCATION OF STUDENTS IN OBZH LESSONS AS PART OF THE STRATEGY FOR RAISING CHILDREN IN THE RUSSIAN FEDERATION

Подлабошникова Вера Дмитриевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Podlabochnikova V.D.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: podlaboshnikova.2000@inbox.ru
Научный руководитель: Иванов В.М.,
профессор

Аннотация: в статье изложены основы воспитания детей в РФ на основе гражданского, патриотического, нравственного, духовного и культурного начала с учётом общечеловеческих ценностей и российского варианта их воплощения. Поэтому важно правильно определить ценности и идеалы, к которым должно стремиться подрастающее поколение.

Ключевые слова: воспитание, стратегия, образование, ценности, гуманизм, психологи, задача, приоритетная.

Abstract: the article describes the basics of raising children in the Russian Federation on the basis of civil, patriotic, moral, spiritual and cultural principles, taking into account universal values and the Russian version of their implementation. Therefore, it is important to correctly identify the values and ideals that the younger generation should strive for.

Key words: education, strategy, education, values, humanism, psychologists, task, priority.

Современное Российское образование выделяет проблему воспитания в школах как приоритетную задачу. Поэтому вопрос о воспитании подрастающего поколения учёные – педагоги, психологи, социологи связывают с созданием системы ценностей в обществе, что нашло отражение в недавно разработанной стратегии воспитания детей в РФ. Данное положение определяет гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, воспитания гражданственности и любви к Родине. Последний программный документ в сфере образования «Концепция модернизации российского образования» заявляет о том, что в школу возвращается гражданское, патриотическое, нравственное, духовное, культурное и другое воспитание с учётом общечеловеческих ценностей и российского варианта их

воплощения. Поэтому важно правильно определить ценности и идеалы, к которым должно стремиться подрастающее поколение [4,5].

Ценности занимают ведущее место в формировании жизненных стратегий молодого человека. В настоящее время невозможно представить себе ученика, который не строит планов на жизнь и не борется за что-то более серьезное и совершенное, чем, скажем, новый сотовый телефон или новая одежда[1].

Формирование жизненных планов, эффективных стратегий в сознании и воспитании современной молодежи является важнейшей задачей общества и государства, особенно в период экономических и политических реформ, когда разовые или меновые ценности могут заменить подлинные, когда акцент в обществе делается на конкуренцию, а успех измеряется деньгами. Поэтому воспитание нового поколения на традиционных российских ценностях поможет преодолеть кризисные явления, охватывающие важные сферы существования современного общества[3,6].

Ценность порождается не человеком, а обществом. Человечество задаёт критерии выбора, внедряет единую систему ценностей. Личность должна чётко усвоить, что есть самое ценное в жизни, к чему надо стремиться, в конечном счёте, и каким способом это достичь. Ценности не выдумываются людьми, и не являются каким – то предначертанием. Они целиком и полностью зависят от обстоятельств и объективных условий. Эффективными они становятся только тогда, когда полностью осмысливаются и сознательно используются людьми. Ценности – это стержень культуры общества, объединяющее звено всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания[2,7].

Современные социальные изменения в Российской Федерации позволяют обществу осознать цели развития и задачи формирования системы ценностей, затрагивающих все стороны жизни общества. Поэтому успешное развитие личности будет зависеть от определения системы ценностей, которая будет использоваться для воспитания учащихся в современной школе.

Цель нашей работы – разработка методики воспитания обучающихся на уроках ОБЖ на основе системы ценностей. При этом решались следующие задачи:

- изучить влияние духовно-нравственных ценностей на воспитание учащихся на уроках ОБЖ;
- оценить влияние культурных ценностей на воспитание учащихся;
- определить влияние интеллектуальных ценностей на воспитание учащихся;
- оценить результаты воспитания учащихся старших классов на уроках ОБЖ на основе системы ценностей.

Исследования по разработке методики воспитания учащихся на уроках ОБЖ на основе системы ценностей проводились в двух 11-ых классах общеобразовательной средней школы № 23 города Ставрополя.

Старшеклассники указанного возраста учились в двух параллельных классах – «А» и «Б», по 26 человек в каждом классе. В «А» классах воспитательная работа оценивалась на основе повседневной учебной, научной, спортивной и других видах деятельности с учащимися. В «Б» классах изучалась эффективность работы по воспитанию обучающихся старших классов на основе системы ценностей: духовных, нравственных, культурных и интеллектуальных.

На основании проведенных исследований делались выводы об эффективности новой методики воспитания учащихся на уроках ОБЖ.

1. Российскими ценностями всегда были патриотизм, коллективизм, соборность, широта души и взаимопомощь. Воспитание духовности в нашей стране традиционно занимало ключевое место, так как определяло направленность усилий и содержание жизнедеятельности людей, проявляющееся в стремлении человека сеять разумное, доброе, вечное. Поэтому важно правильно определить духовные ценности и идеалы, к которым должно стремиться молодое подрастающее поколение.

2. Формирование культурных ценностей у учащихся должно осуществляться путём изучения языков, фольклора, декоративно – прикладного искусства, национальной музыки, литературы, поэзии, видов спорта, обычаев, народной философии, мировоззрения, через практическое освоение промыслов и ремёсел.

3. Изучение культурных потребностей молодежи предполагает также обязательное раскрытие содержания нравственных потребностей. Это наиболее сложная категория, которая с трудом поддается эмпирической фиксации, а проявляется в идеологических взглядах и мировоззренческой культуре личности.

4. Интеллектуально – образовательные ценности молодёжи следует рассматривать, прежде всего, в ракурсе её умственного и творческого потенциала. Особое место среди жизненных ценностей молодёжи занимает образование. В условиях изменения жизни россиян обостряется вопрос о ценности образования. Для чего нужны школьные знания, что даёт высшее образование? Известно, что многие выпускники вынуждены работать не по специальности, так как работу найти нелегко. В настоящее время, когда гарантий работы по специальности никто не даёт, возрастает ценность высшего образования как такового, следовательно, должна изменяться и ориентация старшеклассников на учёбу.

5. Проводимые в школе инновации должны создать новую модель формирования интереса к учёбе, на основе развития у детей культурных навыков взаимодействия с природой, людьми, с самим собой не в отдалённом будущем, а в повседневной жизни учащегося. Тогда можно надеяться на то, что дети будут учиться не только ради приобретения профессии, а, прежде всего, для того, чтобы постоянно совершенствоваться и тем самым всегда соответствовать времени.

6. У молодёжи всегда самые близкие и непосредственные отношения с будущим общества, поэтому необходимо взять курс на повышение ответственности и самостоятельности, расширения прав молодёжи, так как жизненные ценности сегодняшней молодёжи определяют наше «завтра».

Результаты исследований по формированию новой методики воспитания учащихся на уроках ОБЖ на основе системы ценностей (духовно – нравственных, культурных, интеллектуальных) показали следующие результаты. Ученики опытной группы (где применялась новая методика воспитания) превосходили контрольных по таким важным показателям как стремлении приобрести хорошую профессию на 6%, стать образованным на 8%, готовности к самостоятельной жизни на 8%, но уступали им по таким показателям как желании стать богатым, быть не хуже других и утвердиться среди близких.

Учащиеся, с которыми применялась новая методика воспитания, показывали лучшие знания по русской культуре, истории, ориентировались в жизни на идеалы. Они меньше совершали безнравственные поступки, имели более высокие показатели по учебным дисциплинам, были более культурными и воспитанными как в стенах школы, так и вне школы.

Таким образом, методика воспитания учащихся на уроках ОБЖ на основе системы ценностей (духовно – нравственных, интеллектуальных и культурных) способствует формированию у учащихся патриотических, нравственных принципов, стимулирует повышению качества подготовки выпускников школ и повышает их культурный уровень.

Список литературы

1. Габдуллина, Л.Б. Национальные культурные ценности в образовательной системе многонационального города [Текст] /Л.Б. Габдуллина// Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Набережные Челны, 2002. - С.160 – 165.

2.Гежа, А. Г. Особенности структуры социальных ценностей студенческой молодежи как социально-деятельностной группы обществ [Текст] / А. Г. Гежа// Известия Вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки, 2007. - № 2. - С. 27 - 31.

3. Гаврилюк, В. В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи [Текст] / В. В. Гаврилюк, В. В. Маленков // Социологические исследования, 2007. - № 4. - С. 44 - 50.
4. Дубко, Е.Л. Стоимостная концепция моральных ценностей [Текст] \Е.Л. Дубко // Вестник Московского университета. Сер.7 Философия, 2005. - №3. - С.37 – 47.
5. Есина, Е. А. Психолого-педагогические условия патриотического воспитания студенческой молодежи [Текст] / Е. А. Есина // Высшее образование сегодня, 2008. №8. – С. 39-41.
6. Зосимовский, А.В. Критерии нравственной воспитанности [Текст] А.В. Зосимовский // Педагогика, 2002. - №11/12. - С.22 - 26.
7. Ковалёва, О.И. “Эстетическое воспитание молодёжи средствами национальной культуры и искусства”, Эстетическое образование, материалы девятой региональной научно-практической конференции (25-27 марта 2006г), Ставрополь. - С.124 - 126.

УДК 372.851

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL

Польшакова Анна Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Polshakova A.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: anna_ribitan@mail.ru
Научный руководитель: Киричек К.А.,
доцент

Аннотация: в статье рассматриваются информационные технологии, которые можно использовать при обучении математике в начальной школе, в том числе при обучении решению текстовых задач. Описывается структура каждой информационной технологии, ее особенности применения на уроках математики.

Ключевые слова: информационные технологии; образовательные сервисы; математика; начальная школа; младший школьник.

Abstract: the article discusses information technologies that can be used in teaching mathematics in elementary school, including in teaching word problem solving. The structure of each information technology, its features of application in mathematics lessons are described.

Index terms: information technology; educational services; mathematics; elementary school; junior high school student.

На современном этапе развития начального общего образования все больше внимания уделяется информатизации и активному использованию информационных технологий в психолого-педагогической деятельности. Практико-ориентированная деятельность младших школьников также предполагает использование средств ИКТ в процессе изучения учебных дисциплин [3, С. 135].

Информационные технологии в процессе обучения математике в начальной школе выполняют следующие функции: благодаря разнообразным мультимедийным

технологиям осуществляется повышение и стимуляция интереса обучающихся к изучаемой дисциплине; благодаря интерактивности в ходе проведения урока активизируется интеллектуально мыслительная деятельность, повышается эффективность усвоения учебного материала; компьютерные технологии в ходе образовательного процесса позволяют моделировать и визуализировать процессы, которые сложны для демонстрации в реальной действительности [1, С. 293 – 315].

Важно подчеркнуть то, что активное использование информационных технологий в психолого-педагогической деятельности становится средством для активизации познавательной активности обучающихся и достижения ими высоких образовательных результатов. Мультимедийные технологии необходимы для автоматизирования всех основных этапов обучения – от теоретического изложения учебного материала до контроля знаний и выставления отметок [2].

Информационные технологии позволяют педагогу начального общего образования создавать системы для контроля знаний обучающихся. Тест, как система контроля, позволяет определить уровень знаний, умений и навыков обучающихся. В настоящее время существует большое количество систем для разработки тестов, например: OnlineTestPad (<https://onlinetestpad.com/>); MyTestXPro (<http://mytest.klyaksa.net>); Мастер-Тест (<https://master-test.net/>) и др.

В практике обучения математике популярны следующие тесты: тесты на установление истинности (ложности) утверждений; тесты с выбором одиночного верного ответа из нескольких заданных; тесты на заполнение пропусков в заданном предложении; тесты на установление соответствий между множествами; тесты на установление правильной последовательности элементов множества [4, С. 854 – 857].

Компьютерная технология для интерактивного взаимодействия с обучающимися Информационный Источник Сложной Структуры (ИИСС) «Математика на компьютерах».

(<http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/a1a47299-4962-459e-9cac-b48c23159c3a/114286/>)

Включает в себя три основных раздела: «Инструменты», «Программные модули», «Материалы для учителя».

Раздел «Инструменты» содержит в себе: графический редактор МАТГРАФ, который предназначен для создания графических изображений к уроку; справка – содержится основная информация о программе, рассматриваются основные форматы графических файлов (BMP, JPG, GIF), основные этапы начала работы, подробно рассматривается панель инструментов и панель свойств, проиллюстрированы примеры созданных графических изображений; универсальная оболочка для создания тестов – это программное средство для создания тестовых заданий с выбором варианта ответов, имеется возможность подключения графических файлов и возможность настройки времени прохождения тестирования.

Раздел «Программные модули» содержит в себе: демонстрационные и обучающие программы – обучающая программа «Шкалы и координаты» (модель координатной плоскости), геометрические фигуры «Длина окружности и площадь круга», обучающая программа «Геометрические тела» и «Решение линейных уравнений», демонстрационная и тестирующая программа «Задачи на движение»; тренажеры и тестирующие программы – «Действия с натуральными числами и десятичными дробями» и «Действия с обыкновенными дробями», «Координатная прямая и координатная плоскость», «Площадь и периметр фигур», «Делимость чисел», «Диаграммы», «Линейные уравнения», «Задачи на движение» и т.д.

Раздел «Материалы учителя» содержит в себе: общая характеристика ИИСС «Математика на компьютерах»; краткое описание программных модулей; методические рекомендации по использованию ИИСС «Математика на компьютерах» на уроках; примеры сценариев урока – содержатся разработанные уроки в соответствии с ФГОС,

элементы которых педагог начального образования может использовать в психолого-педагогической деятельности.

В процессе создания и проведение урока с использованием ИИСС «Математика на компьютерах», педагог выбирает те основные разделы данного источника, которые будут способствовать достижению поставленных целей. Важно отметить, что урок не должен исключительным образом базироваться на данном источнике, так как его главная особенность – это фрагментарное использование ИКТ в ходе урока.

Таким образом, активное использование ИИСС «Математика на компьютерах» в процессе обучения математике в начальной школе помогает педагогу начального общего образования получить следующие результаты: происходит оптимизация процесса преподавания учебной дисциплины – за счет использования вычислительных, графических, информационных возможностей происходит уменьшение учебной нагрузки на младших школьников; преобладает развивающий характер обучения – создаются оптимальные условия для проявления познавательной активности обучающихся, появляется возможность для перехода от учебной деятельности к поисково-исследовательской.

Для формирования умения решать текстовые задачи в начальной школе педагог начального общего образования может использовать цифровую образовательную платформу (ЦОП) «Яндекс. Учебник» (<https://education.yandex.ru/main/>). В данной платформе педагог выступает посредником между системой и обучающимся.

Выделяются следующие характеристики текстовой задачи в цифровом формате в ЦОП «Яндекс. Учебник»: цифровая форма (вид самой текстовой задачи), способ взаимодействия обучающегося (педагога) с системой, структура задания, приемы работы с текстовой задачей.

Педагог при составлении разнообразных дифференцированных карточек с текстовыми задачами обязан помнить об основных особенностях представления задач в цифровом формате: с выбором правильного ответа, с множественным выбором, на завершение заранее заданного предложения (задачи), установление взаимосвязей между компонентами текстовой задачи, установление соответствия между элементами двух и более множеств, открытая (развернутая) форма ответа.

Каждая текстовая задача в данной платформе имеет свою структуру: инструкция (краткое предписание того, что следует сделать, каким методом или способом выполнить задание); текстовая задача (текст самой задачи, основной вопрос и условие); рисунок, схема, таблица, чертеж и т.д. (при необходимости); интерактивный блок (ряд действий обучающегося с системой: ввод текста с виртуальной клавиатуры, выбор элементов из ряда предложенных, перетаскивание объектов, соединение объектов по заранее заданному правилу).

Выделяется ряд приемов работы с текстовой задачей на ЦОП «Яндекс. Учебник»: выделение основных структурных компонентов текстовой задачи; составление текстовых задач; соотнесение текста задачи с заранее заданной моделью; составление графической или знаковой модели текстовой задачи; выбор верного выражения к текстовой задаче; решение текстовой задачи различными способами; составление и решение обратной текстовой задачи.

Таким образом, педагог может составлять задания для повторения и контроля знаний уже пройденных текстовых задач благодаря применению ЦОП «Яндекс. Учебник» в психолого-педагогической деятельности. Обучающиеся могут использовать оптимальные для себя темпы работы и следить за количеством выполненных заданий.

Для оптимизации образовательного процесса по учебной дисциплине «Математика» педагог может использовать цифровой образовательный ресурс для создания мультимедийных упражнений LearningApps.org (<https://learningapps.org/>).

Данный образовательный ресурс находится в открытом доступе, после регистрации на сайте педагог может пополнять копилку своих упражнений для интерактивной работы на уроках при изучении текстовых задач.

Данный сайт содержит три основных раздела: «Поиск», «Все упражнения» (осуществляется предварительный просмотр готовых упражнений), «Новое упражнение».

Обратить внимание следует на раздел «Новое упражнение», который содержит в себе большое количество макетов для создания интерактивных заданий: «Найти пару»; «Классификация»; «Хронологическая линейка»; «Простой порядок»; «Ввод текста»; «Сортировка картинок»; «Викторина с выбором правильного ответа»; «Заполнить пропуски»; «Сетка приложений»; «Аудио/видео контент»; «Кто хочет стать миллионером?»; «Пазл «Угадай-ка»; «Кроссворд»; «Слова из букв»; «Где находится это?»; «Угадывание слов»; «Скачки»; «Игра «Парочки»; «Оцените» и т.д. При создании заданий педагог должен внимательно оценить целесообразность того или иного макета для текстовых задач.

Таким образом, каждый из перечисленных макетов педагог может использовать в создании карточек для изучения текстовых задач. Также данные макеты подходят для коллективной работы в процессе изучения текстовых задач.

Босова Л. Л. в процессе обучения математике в начальной школе выделяет психолого-педагогические аспекты использования компьютера: мотивационный аспект, учет индивидуальных особенностей младших школьников, расширение возможностей подачи учебной информации, контроль за практико-ориентированной деятельностью обучающихся [3, С. 141].

Таким образом, использование информационных технологий в процессе обучения математике улучшает восприятие и повышает качество усвоения учебного материала, способствует развитию навыков контроля, самоконтроля, делает уроки наглядными, способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Информационные технологии в условиях реализации ФГОС НОО кардинально изменяют образовательный процесс начального образования и вносят изменения в психолого-педагогическую деятельность учителя.

Список литературы

1. Зайцев В. С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ, 2012 – 411 с.
2. Кашицына Ю.Н., Васильева М.В. Методика обучения решению текстовых задач по математике с использованием средств ИКТ // Мир науки, культуры, образования. – 2020.
3. Пащенко О. И. Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.
4. Перекрестова К. О. Использование информационных технологий при обучении младших школьников математике / К.О. Перекрестова, С. В. Проценко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. - № 8 (67) С. 854 – 857.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА КАК СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ДОШКОЛЬНИКА

DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AS A JOINT ACTIVITY OF A TEACHER AND A PRESCHOOLER

Рыбкина А.П.
Филиал СГПИ в г. Железноводске

Научный руководитель: Хутиева О.А.
кандидат философских наук, доцент
кафедры дошкольного и начального
образования
Филиал СГПИ в г. Железноводске

Аннотация: проблемы дошкольного образования, такие как индивидуализация, могут быть решены при условии, что индивидуальные образовательные маршруты разработаны с достаточным качеством и учитывают все особенности и возможности ребенка. Общение и взаимодействие с ребенком – это процесс обучения, в котором педагог помогает дошкольнику установить социальные контакты и узнать себя с совершенно другой стороны.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное учреждение.

Abstract: problems of preschool education, such as individualization, can be solved provided that individual educational routes are developed with sufficient quality and take into account all the features and capabilities of the child. Communication and interaction with a child is a learning process in which a teacher helps a preschooler to establish social contacts and get to know himself from a completely different side.

Keywords: preschool education, preschool institution.

Разработка индивидуального образовательного маршрута обучения детей дошкольного возраста очень важна в учебном процессе. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, верное построение ИОМ, учитывающее особенности и способности ребенка, приводит к отличным личностно-ориентированным результатам [1, с. 10]. Кроме того, проблема социально-личностного развития дошкольников может быть восстановлена путем грамотного построения ИОМ.

Анализ научной литературы позволил нам более глубоко исследовать вопрос о развитии индивидуального образовательного маршрута в совместной деятельности воспитателя и ребенка.

Проблемы дошкольного образования, такие как индивидуализация, могут быть решены при условии, что индивидуальные образовательные маршруты разработаны с достаточным качеством и учитывают все особенности и возможности ребенка. В основе ИОМ лежит концепция индивидуально-ориентированного обучения и теоретическое обоснование, отраженное в работах Т. М. Ковалевой, Н.Б. Крыловой, А. Пинского. Н. Б. Крылова отмечает, важность индивидуального обучения и его успешность, которая заключается в том, что учитель работает совместно с учеником, учитывая его интересы, возможности и возможные отклонения в развитии [4, с.87].

Мы считаем, что воспитатель дошкольного учреждения играет очень важную роль в развитии ребенка как личности. Общение и взаимодействие с ребенком - это процесс обучения, в котором педагог помогает дошкольнику установить социальные контакты и узнать себя с совершенно другой стороны. Задача воспитателя - построить свою работу так, чтобы ребенку было в первую очередь комфортно и спокойно, тогда усвоение знаний будет гораздо эффективнее.

Для начала нужно изучить особенности развития ребенка. Далее педагог уже может начать формировать ИОМ, который включает в себя:

- выбор материала на основе ДООУ
- постановка задач по работе с дошкольниками
- определение метода обучения с учетом способностей ребенка
- подготовка ожидаемых результатов и примерных сроков их достижения

От воспитателя дошкольного учреждения зависит, насколько высок результат совместной работы. В процессе работы педагог уверен в успехе ребенка и проявленной им

инициативе. Благодаря этому дошкольник чувствует себя более уверенно и лучше расположен к контакту с воспитателем, что также влияет на эффективность ИОМ [3, С. 53].

Благодаря индивидуальному образовательному маршруту ребенок развивается не только интеллектуально, но и физически, эмоционально и эстетически. В ДОО все должно быть сделано для того, чтобы у детей дошкольного возраста развивались культурно-гигиенические навыки, речь и понимание окружающего мира. «ИОМ - это собственное движение ученика от непонимания к пониманию, от неумения к способности, от незнания к знанию» [2, с. 39].

Роль педагога в обучении и воспитании ребенка невероятно важна, но родители также играют важную роль в этой деятельности. Для достижения запланированных результатов ИОМ, воспитателю необходима поддержка и помощь семьи ребенка. Родители должны поддерживать слова и действия педагога, работа в дошкольном учреждении и в семье должна иметь одну цель-психическое, физическое и эмоциональное развитие здорового ребенка. Только единство педагога, родителей и ребенка может привести к желаемым результатам [7, С. 40].

Таким образом, ИОМ представляет собой нормативное описание метода содействия воспитанию, с помощью которого дошкольник в сотрудничестве с педагогом может достичь высокого уровня в различных видах деятельности. В нашем понимании индивидуальный образовательный маршрут обучения реализуется в ряде социокультурных практик, в ходе которых ребенок переживает индивидуальное развитие. Мы можем сделать вывод, что участие ребенка в разработке ИОМ возникает из непосредственного желания самого дошкольника совершать совместные действия с педагогом. В свою очередь, педагогическое планирование позволит оптимизировать процессы обучения и воспитания в детском саду, значительно увеличить личностные достижения дошкольников и повысит роль взаимодействия и сотрудничества детей и педагогов.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Просвещение, 2010. - 31 с.
2. Даль В. И. // «Толковый словарь русского языка». – М.: «Родное слово», 1997. - 341с.
3. Образовательная программа – маршрут ученика / под ред. А.П. Тряпицыной. Ч. 1. –СПб., 1998.
4. Розин В.М. Психология судьбы: программирование или творчество // Вопросы психологии. – 1992. – № 1.
5. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию [Текст] / Н.А. Лабунская // Известия Российского гос. пед ун-та им А.И. Герцена. – 2002. – No2(3). – С. 79-90.
6. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Архангельск, 2001. – 202 с.
7. Суртаева, Н.Н. Технология индивидуальных образовательных траекторий [Текст] / Н.Н. Суртаева // Химия в школе. – 1998. – No4. – С. 13-17.
8. Хутиева О.А.Инклюзивное образование – путь к обеспечению высококачественного образования «на равных» //II Всероссийская научно-практическая конференция «ЗАЩИТА ДЕТСТВА: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ»//, Россия, г. Железноводск, апрель, 2019
9. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – No2. – С. 64-67.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH OF THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A YOUNGER STUDENT

Савенкова Дарья Александровна
Филиал СГПИ в Железноводске
Savenkova D.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Zheleznovodsk
E-mail: svnkvvv@mail.ru
Научный руководитель: Юндин Р.Н.,
доцент

Аннотация: Поступление в школу влечет за собой перемены в образе жизни, изменяется не просто режим дня, ребенок знакомится с новой социальной ролью, к нему предъявляются более высокие требования. Учебная деятельность усложняется, общественная жизнь ребенка переходит на новый уровень. В этой связи, особый интерес вызывает исследование становления личности ребенка именно на этом возрастном этапе.

Ключевые слова: младший школьник, личность, обучение в школе.

Abstract: Entering school entails changes in the way of life, it is not just the daily routine that changes, the child gets acquainted with a new social role, higher requirements are imposed on him. Educational activity becomes more complicated, the social life of the child moves to a new level. In this regard, the study of the formation of the child's personality at this particular age stage is of particular interest.

Index terms: junior student, personality, schooling.

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает собой период с 6-7 до 9-11 лет. Границы нового этапа подвижны и зависят от поступления ребенка в школу. Подобно любому другому началу нового возрастного периода, он также начинается с кризиса, который условно называют кризисом 7 лет, который благополучно разрешается с появлением чувства ученика, внутренней позиции школьника.

С этого момента школьное окружение берет на себя часть обязанностей по воспитанию ученика и становится важнейшим участником его личностного развития или другими словами становится новой социальной ситуацией развития. Ведущая деятельность соответственно меняется с игровой на учебную, значимость которой признают все окружающие. В связи с этим система ценностей ребенка и его интересы также меняются, он по-новому относится к себе и окружающим и с этого момента занимает другое место в системе общественных отношений.

Теперь он непросто учится чему-то новому, результаты его работы становятся объектом пристального внимания и оценки окружающих. Это принципиально новая позиция для ребенка по отношению к окружающим его взрослым и сверстникам.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность разделена между ребенком и взрослым, учитель разделяет с учеником ответственность за компоненты учебного процесса. Основы учебной деятельности закладываются именно на данном этапе, в

первые два года обучения. Успешность ее формирования зависит от грамотного построения учебного процесса с учетом возрастных особенностей учащихся. В то же время обучение должно обеспечить детей необходимым набором умений и знаний, который станет основой дальнейшего развития.

По А. Н. Леонтьеву все мотивы обучения можно разделить на две большие группы: это понимаемые мотивы и реально действующие мотивы. Школьник осознает, что учеба теперь является обязательной и необходимой частью его жизни, но одного этого может быть недостаточно, чтобы ребенок стал заниматься учебной. Но в ряде случаев понимаемые мотивы становятся мотивами реально действующими. [2].

Так ученики часто откладывают выполнение домашнего задания, хотя понимают, что рано или поздно им все равно придется это сделать. В противном случае он получит плохую отметку, чем расстроит своих родителей. Но подобной мотивации часто оказывается недостаточно и родителям необходимо найти действенные мотивы: например ребенок получит возможность погулять, увидаться с друзьями в качестве вознаграждения. Или же после уроков посмотреть мультфильм, поиграть с родителями в любимую игру и т.д. Безусловно, ученик осознает понимаемые мотивы: что приготовление уроков это его обязанность, но на сегодняшний день они могут быть недейственными психологически, а по-настоящему действенным мотивом является возможность поиграть с друзьями или посмотреть мультфильм. Подобное побуждение к действию срабатывает и в результате ребенок не только удовлетворил свою потребность, но и выполнил свой долг. В большинстве случаев, спустя небольшой промежуток времени ученик выполняет домашнее задание по собственной инициативе и мотив сделать уроки, для того чтобы получить хорошую оценку, быть успешным в школе становится не только понимаемым, но и действенным.

По мнению А. Н. Леонтьева вся суть воспитания ребенка заключается в умелом сочетании понимаемых и действенных мотивов. В то же время мудрый родитель своевременно придаст больший смысл результатам проделанной работы и тем самым, поможет осуществить переход на следующую ступень развития личности.

Но обучение в школе не только имеет высокий уровень социальной значимости, оно играет важную роль в опосредованном усвоении шаблонов и правил из более взрослой жизни.

На этапе становления личности в младшем школьном возрасте в результате активной учебной деятельности формируются следующие психические новообразования: все психические процессы становятся сознательными и подконтрольными, произвольными, происходит их интеллектуализация. Появляется личностная и интеллектуальная рефлексия, говоря бытовым языком, ученик может ответить сам себе на вопросы: «Кто я и что я знаю?»

Развитие речи. Активный словарный запас ребенка растет благодаря освоению новых учебных предметов и расширению круга общения и достигает объема около 7 тысяч слов. Ребенок овладевает звуковым анализом слов, начинает понимать, что речь состоит из слов, а слова в свою очередь отдельных звуков и сможет определить с какого звука начинается слово.

На смену эгоцентрической речи вслух приходит внутренняя форма речи. Также появляется письменная форма речи. Большинство учеников овладевают чтением в первом классе, хотя некоторым это удастся сделать раньше. Речь начинает соответствовать литературным нормам.

Развитие мышления. Мышление является ведущим познавательным процессом в младшем школьном возрасте. В начале периода преобладает наглядно-образный тип мышления, на смену которому постепенно приходит словесно-логический. К концу возраста ребенок учится мыслить понятиями, закладываются основы теоретического мышления. Формируются такие мыслительные операции как обобщение, классификации, аналогии, установление причинно-следственных связей.

Также становятся заметными индивидуальные различия в мышлении: гибкость, быстрота и самостоятельность мысли, широта и глубина мышления. То есть представляется возможным определение типа мыслительной деятельности ребенка: образный, мыслительный или смешанный.

В конце младшего школьного возраста появляется интеллектуальная рефлексия. Ребенок понимает и может объяснить что он уже знает и чего еще не знает.

Развитие памяти, как и всех остальных психических процессов, характеризуется ярко выраженным переходом к произвольности. При умелой поддержке учителя школьники осваивают мнемические приемы, дети учатся осмысленно запоминать новую информацию. Активно формируется произвольное запоминание. Происходит развитие всех видов памяти: кратковременной, долговременной и оперативной[1].

Развитие внимания. В начале периода, внимание, как и все остальные познавательные процессы младшего школьника, отличается непроизвольностью: ребенок не способен длительное время сосредоточить внимание на одном объекте, особенно если он не представляет для него интереса. Пока ребенок способен сконцентрироваться, лишь под воздействием требований учителя или родителей. Активизация и удержание внимания возможны благодаря волевым усилиям и при условии высокого уровня мотивации, характеризуются нестабильностью.

Учебная деятельность будет способствовать интенсивному развитию всех свойств внимания: объема, распределения, переключения, устойчивости и самое главное произвольности.

Развитие восприятия. Отдельные элементы произвольного восприятия могут встречаться уже в дошкольном возрасте, однако в целом оно непроизвольно. Вырабатываются внутренние перцептивные действия. К концу периода восприятие становится осмысленным и произвольным, формируется наблюдательность.

Начинается активное усвоение различных сенсорных эталонов, первыми ребенок понимает эталоны цвета и эталоны формы. Эталоны размера, времени, пространства также начинают усваиваться с дошкольного детства, а в младшем школьном возрасте ребенок овладевает их научной классификацией.

Развитие воображения. Младший школьный возраст психологи отмечают как один из наиболее благоприятных периодов для развития данной высшей психической функции, родителям стоит уделить этому особое внимание, так как в современных школьных программах количество специальных приемов и методов развития когнитивной сферы ребенка недостаточно. Начало сензитивный период для развития воображения берет в дошкольном возрасте, в условиях ведущей деятельности, сюжетно-ролевой игре[4].

Ученые придерживаются мнения, что развитие воображения тесно связано с развитием всех остальных высших психических функций (мышления, памяти, восприятия, внимания), которые помимо всего прочего, активно участвуют в учебной деятельности, качество которой заметно снижается, если игнорировать данную особенность.

Развиваясь, воображение проходит две стадии. Сначала формируется воссоздающее воображение или репродуктивное, а затем продуктивное. В первом классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает слово, дающее простор фантазии. [3].

Развитие личности и общения. В 1-2 классах мнение учителя и его отношение к ребенку является доминирующим фактором в формировании личности младшего школьника. Учитель становится новым референтным лицом маленького ученика и по большей части именно он определяет статус ребенка в классе. Мнение учителя и его отношение к классу оказывает серьезное влияние на становление самооценки каждого из них. Уровень самооценки коррелирует с уровнем успеваемости: часто у отличников складывается завышенная самооценка и наоборот. У неуспевающих учеников складывается компенсаторная мотивация, дети добиваются успеха в других областях, спорте, музыке. К концу периода интерес постепенно переключается на сверстников.

Самосознание ребенка претерпевает различные изменения. Школьник открывает для себя наличие общественного семейного имени: Петровы, Ивановы и т. д. Также в этом возрасте дети начинают придумывать клички, сравнивая друг друга и выделяя специфические особенности. Половая идентификация на данном этапе развития четко сформирована, дети хорошо знают, какими качествами обладают мальчики и девочки. Происходит расширение образа Я – появляется новая социальная роль «Я – ученик», «Я – школьник».

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]: серия «Мастера психологии» / Л. И. Божович – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики [Текст]: Академия педагогических наук. Труды действительных членов академии / А.Н. Леонтьев – 3-е изд. М.: Изд-во академии педагогических наук, 1959. – 513 с.
3. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология [Текст]: Учебник / Л. Ф.Обухова – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
4. Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности [Текст]: Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 419 с.

ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ РАЗНОУРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

TECHNOLOGIES OF MODULAR TEACHING OF MATHEMATICS USING MULTI-LEVEL DIFFERENTIATION

Салий Вероника Сергеевна
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Научный руководитель: Ботвинёва Н.Ю.,
доцент, кандидат педагогических наук
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Saliy Veronika Sergeevna
SSPI branch in Yessentuki

***Аннотация:** Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения, позволяющим осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала. Модули позволяют перевести обучение на субъект - субъективную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить форму общения преподавателя и студента.*

***Ключевые слова:** Технология модульного обучения, самообучение, общение преподавателя и студента.*

***Abstract:** The technology of modular training is one of the directions of individualized training, which allows self-learning, regulating not only the pace of work, but also the content of the educational material. The modules allow you to transfer training to a subject-subjective basis, individualize work with individual students, dose individual assistance, change the form of communication between the teacher and the student.*

***Keywords:** Modular learning technology, self-learning, teacher-student communication.*

Педагогика одна из самых сложных областей человеческой деятельности. Молодой преподаватель, начиная свою деятельность, сталкивается с рядом жестких требований: это, прежде всего, знания в области своего предмета. Материалом, изученным в высшем учебном заведении не обойтись в процессе педагогической деятельности. Необходимо постоянно развивать себя путем самообразования. Молодой специалист должен научиться эффективно, управлять поведением студентов, добиваться их активности на занятиях. Способы организации образовательного процесса влияют на качество образования. Многие преподаватели находятся в состоянии поиска построения учебного процесса, эффективного в условиях массового обучения.

Большое развитие за последние годы получили предметные методики, которые представляются и как совокупность методов и приемов обучения, и как наука о методах обучения предмету, но с появлением технического устройства для проверки знаний начали говорить о технологии обучения. Например, А. Кушнир, рассматривая отличие технологии от методики, считает, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий и ориентируется на заданный результат.

Технология обучения – это совокупность форм, методов, приемов и средств передачи социального опыта, а также технического оснащение этого процесса. Технология - учение о мастерстве, выявляющая закономерности, принципы, правила, методы и формы построения педагогических процессов и систем, гарантирующих студенту доступное и качественное образование. Технология должна предусматривать объективные методы контроля достижения цели. Технологизация учебного процесса происходит только в том случае, когда заранее составлен план, определены ожидаемые результаты и средства их достижения.

Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения, позволяющим осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала. Модули позволяют перевести обучение на субъект - субъективную основу, индивидуализировать работу с отдельными учащимися, дозировать индивидуальную помощь, изменить форму общения преподавателя и студента. При переходе на модульное обучение следует разработать модульную программу, которая состоит из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. В модули входят крупные блоки учебного содержания. Ведущим принципом модульного обучения является принцип сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей. Сам модуль может представлять содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном.

Модульная программа составляется преподавателем. В ней прописываются цели обучения и последовательность изучения каждой темы. Нельзя сказать, что система модульного обучения идеальна, но с ее помощью можно вызвать у студентов интерес к предмету.

Введение модулей в учебный процесс надо осуществлять постепенно. Можно сочетать традиционную систему обучения с модульной. Традиционное обучение имеет много минусов. Очень тяжело сломать стереотипы мышления и ведения урока. Важнейшая отличительная черта технологии модульного обучения с применением разноуровневой дифференциации – полное усвоение базового материала, т. е. уровня обязательного для всех студентов. Для проверки эффективности действия данной методики, была выделена группа студентов. В данной группе занятия проводились по технологии модульного обучения с применением разноуровневой дифференциации. При дифференцированной форме обучения каждому студенту определяется вариант задания, который он должен выполнить. [1] Одновременно сообщается, что его успешная деятельность позволит ему избрать другой вариант. Перед каждым студентом раскрывается возможность проявить себя при выполнении сложных заданий. Такая

дифференцированная работа со студентами вызывает повышенный интерес у них к предмету, активизирует их деятельность.

Оценка студента формируется по следующей схеме:

1. При наблюдении за работой студента, оценка выставляется «+», если студент принимает активное участие в работе и «-» если студент пассивен (при наличии трех минусов ставится оценка 2;

2. При устном опросе (индивидуальный, фронтальный, уплотненный), оценка выставляется по пятибалльной системе;

3. При проверке домашнего задания по уровням 1), 2), 3) выставляется оценка «удовлетворительно», «хорошо» или «отлично» соответственно.

Сложность заданий пропорциональна уровню: чем выше уровень, тем сложнее задания, чем ниже уровень, тем задания упрощаются.

4. При проведении контрольных, самостоятельных работ, математического диктанта оценка выставляется по пятибалльной системе.

5. Работа в группе оценка выставляется по пятибалльной системе

Работа в группе заключается в том, что группа делится на подгруппы. Преподавателем выдается задание каждой подгруппе индивидуально. После окончания работы преподаватель опрашивает представителей подгрупп.

6. Защита тем выданных на СРС и защита заданий, выданных на СРСП (оценивается в форме «зачет», «незачет»).

За первоначальный контроль были взяты, данные, полученные студентами на первом занятии (по математике), итоговые данные, полученные этими же студентами на экзамене. С целью проверки эффективности данной методики был использован критерий Стьюдента. [3] Для удобства данные были занесены в таблицу 1, в которой были произведены вспомогательные расчеты.

Таблица 1

№	Баллы		Вспомогательные расчеты		
	x	y	x*y	x*x	y*y
1	14	18	252	196	324
2	20	19	380	400	361
3	15	22	330	225	484
4	11	17	187	121	289
5	16	24	384	256	576
6	13	21	273	169	441
7	16	25	400	256	625
8	19	26	494	361	676
9	15	24	360	225	576
10	9	15	135	81	225
Сумма	148	211	3195	2290	4577
X (среднее)	14,8	21,1	319,5	229	457,7
SS	99,6	124,9			

Первый шаг - находим суммы квадратов отклонений по формуле

$$SS_x = \sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}, SS_y = \sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n}, \text{ где } n - \text{количество студентов.}$$

Второй шаг – находим сумму с скорректированным произведением по x, y

$$SP_{xy} = \sum xy - \frac{\sum x \cdot \sum y}{n}. \quad SP_{xy} = 3195 - \frac{148 \cdot 211}{10} = 72,20$$

Третий шаг – находим коэффициент корреляции по формуле

$$r = \frac{SP_{xy}}{\sqrt{SS_x \cdot SS_y}}, \quad r = \frac{72,2}{\sqrt{99,6 \cdot 124,4}} = 0,647$$

Если связь между начальными и конечными результатами подтверждается, то стандартная ошибка разности средних арифметических рассчитывается по следующей формуле

$$S_{\bar{x} - \bar{y}} = \sqrt{S_x^2 + S_y^2 - 2rS_x^2 \cdot S_y^2},$$

как видно из данной формулы необходимо рассчитать стандартные ошибки разности средних арифметических, они находятся по следующей формуле

$$S_x = \sqrt{\frac{SS_x}{n(n-1)}}; \quad S_y = \sqrt{\frac{SS_y}{n(n-1)}}.$$

$$S_x = \sqrt{\frac{84,9}{11(11-1)}} = 0,772$$

$$S_y = \sqrt{\frac{292,182}{11(11-1)}} = 2,656$$

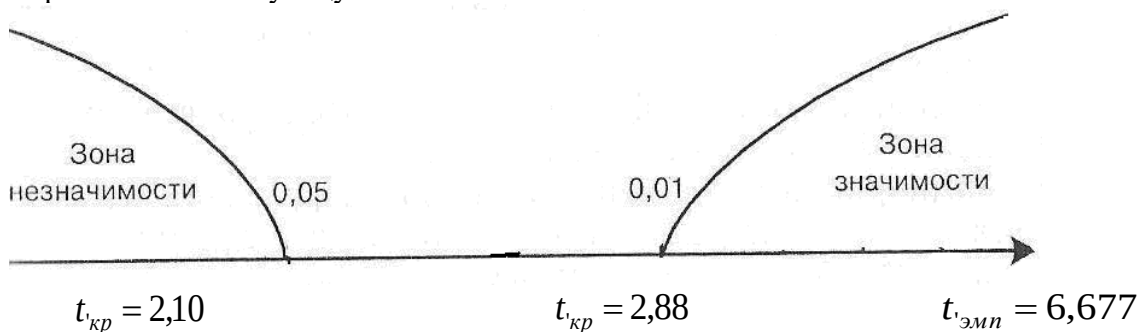
$$S_{\bar{x} - \bar{y}} = 0,944$$

Все необходимые данные для получения критерия Стьюдента имеются

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{S_{\bar{x} - \bar{y}}}. \quad t = \frac{14,8 - 21,1}{0,944} = -6,677$$

Поскольку учитывается только абсолютное значение $t = |6,677|$ то видно, что оно довольно значительно превышает табличное, т.е. теоретическое значение, t распределения значения Стьюдента (с учетом степеней свободы) $df = N_1 + N_2 - 2$, $df = 18$., табличное t равно 2,10 на 5% и 2,88 на 1% уровне значимости [2] экспериментальное $t = 6,677$.

Строим соответствующую «ось значимости»:



Следовательно, можно сделать вывод об эффективности, данной методики.

Список литературы

1. Осмоловская И.М. Как организовать дифференцированное обучение. – М., 2002.

2. Сидоренко Е.В., Методы математической обработки в психологии. С. Петербург., 2019.
3. Новорискина Л.И., Морозова З.А. Основы статистики с элементами теории вероятности. Ростов –на - Дону 2018

СООТВЕТСТВИЕ АНАТОМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОРГАНОВ РЕЧИ И ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

CORRESPONDENCE OF ANATOMICAL CHARACTERISTICS OF SPEECH ORGANS AND LANGUAGE FEATURES OF A PERSON

Скуратова Марина Алексеевна,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Цвирко Н.И.,
канд. биол. наук, доцент

Аннотация: При исследовании механизмов тонкой регуляции анатомических особенностей различных органов обращает на себя внимание то, что до сих пор малоисследованной остается проблема соответствия анатомических характеристик органов речи и языковых особенностей человека, которая и анализируется в данной статье. Особое внимание в статье уделяется не только отличиям частных особенностей строения органов речи у различных народов (например, твердого неба), но и влиянию факторов внешней среды (например, влажности) на ряд физико-анатомических характеристик человеческих органов звукопередачи.

Ключевые слова: анатомия, органы речи, языковые особенности, звукопередача, голосовые складки, твердое небо, фонация.

Abstract: When studying the mechanisms of fine regulation of the anatomical features of various organs, attention is drawn to the fact that the problem of the correspondence of the anatomical characteristics of the speech organs and the language features of a person remains poorly studied, which is analyzed in this article. Special attention is paid in the article not only to the differences in the particular features of the structure of the speech organs of different peoples (for example, the hard palate), but also to the influence of environmental factors (for example, humidity) on a number of physical and anatomical characteristics of human sound transmission organs.

Keywords: anatomy, speech organs, language features, sound transmission, vocal folds, hard palate, phonation.

Анатомия человеческих органов речеобразования такова, что они высокоспециализированны для создания широкого спектра звуковых частот, фонов и интонаций. И тот факт, что мы связываем звуки вместе, чтобы передавать мысли от одного мозга к другому, является довольно впечатляющим достижением в эволюции животного мира. Не менее удивительно, что при наличии по сути единой системы органов звукопередачи, каждый народ, а то и небольшая географическая или социальная группа населения, использует собственный язык, и тем создает уникальную языковую картину мира. По приблизительным оценкам, в мире существует около 6-7 тысяч различных языков, порой радикально отличающихся своей звуковой системой [2]. Достаточно вспомнить щелкающий язык бушменов или язык свистов аборигенов Канарских островов. Почему языки звучат так по-разному, когда люди во всем мире имеют примерно одинаковые органы речи (рот, губы, язык и челюсть)? Есть ли в этом «заслуга» анатомических особенностей?

Речевой аппарат состоит из двух частей, тесно связанных между собой: 1) центрального (или регулирующего) речевого аппарата и 2) периферического (или исполнительного). Центральный речевой аппарат находится в головном мозге [3]. Периферический речевой аппарат по сути и представлен органами, посредством которых человек может говорить [1].

Голосовой тракт состоит из множества мышц и структур, которые могут препятствовать потоку воздуха в различных точках его пути, создавая звуки, составляющие языки, на которых говорит человечество. Путем регулирования напряжения голосовых связок и изменения объема пространства между ними (голосовая щель), происходит модулирование высоты, громкости и тональности голоса. Вибрация голосовых связок называется фонацией. Существует целый континуум типов фонации - от шепота до «скрипучего голоса».

Язык – орган, состоящий из множества мышц – один из самых активных артикуляторов в голосовом тракте. Он может препятствовать потоку воздуха, соприкасаясь со стенкой ротоглотки, мягким небом, твердым небом и альвеолярным гребнем (частью твердого неба сразу за передними зубами). Любой из этих органов в чем-то отличный у какого-либо из народов может разительно повлиять на звучание их языка.

Еще в середине XIX века английский медик и анатом Дункан Джибб собственноручно обследовал сотни человека и с удивлением обнаружил, что строение гортани у негроидов и европеоидов отличается [7]. Например, у выходцев с африканского континента в гортани почти всегда присутствовали такие анатомические структуры, как хрящи Врисберга. Кроме того, если у европейцев голосовые связки имеют горизонтальную или плоскую поверхность, то у африканцев плоскость голосовых связок оказалась более или менее наклонена изнутри наружу [7]. Кроме того, различается и анатомическое строение языка людей различных рас, который достигает наибольшей толщины у негроидов. Естественно, такие отличия сказывались на самой возможности произнесения тех или иных звуков и языковых особенностей, присущих различным расам.

И хотя сегодня в обществе сама идея о том, что «черная речь» имеет особое звучание, преподносится как расистская, это никак не отменяет тот факт, что такие способности присутствуют по причине наличия анатомических отличий органов речи у разных народов и рас. Исследования лингвиста Джон Макуортер подтвердили то, что американцы, как белые, так и черные очень хорошо распознают «черную речь», даже по отдельному изолированному слову [8]. И для этого существуют явные маркеры. Для негроида (за исключением бушменов) почти невозможно произнести английское *th*, которое он превращает в *d*, кроме того он отличен и в аспектах интонации, а так же в той неуловимой вещи, известной как тембр, наиболее знакомой певцам, связанной со степенью придыхания, «зернистости», хрипоты, «пространства звука».

Но мелкие анатомические отличия в устройстве органов речи, связанные с языковыми особенностями, могут наблюдаться, далеко не только на уровне рас, но и на уровне довольно этнически близких народов. Так, недавно было установлено, что различные формы твердого неба приводят к тонким различиям в акустике и артикуляционных стратегиях произносимых гласных, причем индивидуальные речевые особенности усиливаются повторной передачей языка через поколения. А это создает явную основу для анатомического влияния на возрастание речевых различий до уровня сначала диалектов, а затем и языков [4].

Другой аспект, который может изменить звучание голоса человека, - это результат навыка в использовании собственного речевого аппарата. Например, во многих азиатских культурах привычно, чтобы женщины говорили более высоким, «более легким и звенящим» голосом, даже относительно их собственного естественного диапазона речи. Путем постоянной тренировки в произношении столь необычного европейскому уху, почти «птичьего» звучания когда многие из этих женщин становятся взрослыми, они, благодаря практике, значительно изменяют свою собственную структуру гортани. Зато в

современных западных обществах наблюдается противоположная тенденция и женщины, намеренно понижают и углубляют свой голос, например, в Австралии [9]. В результате у многих западных женщин развилась более толстая часть внутренних мышц гортани (тиреоидная мышца), огрубляя голос.

Необходимо учитывать даже то, что биомеханические свойства голосовых складок напрямую зависят от уровня гидратации. Например, обезвоживание голосовых складок приводит к снижению амплитуды вибрации голосовых складок [5]. Основная частота зависит от гидратации или обезвоживания в соответствии с различными факторами, как внешней среды (температура воздуха, давление, ветреность), так и личностными характеристиками человека (преимущество носового или ротового дыхания, частот речи и др.). При этом если подходить, к вопросу с атомического ракурса, то повышенная гидратация связана с повышенной вязкостью голосовых складок, а так же неба и языка, что вызывает относительную легкость фонации. Напротив, обезвоживание голосовых складок связано с повышением порогового давления фонации и увеличением воспринимаемого усилия фонации. Исходя из этого обнаружено, что языковые особенности людей коррелируются со средовыми показателями влажности воздуха, к которой столь чувствителен человеческий голосовой аппарат. Языки со сложным тоном явно маловероятны в регионах с чрезвычайно низким показателем влажности, они четко распределяются в районах с более высокими значениями влажности [6]. Жидкость на поверхности голосовой складки частично поддерживается потоками соли и воды через эпителий, причем у людей, живущих в засушливом климате, этот механизм работает более эффективно, в некоторой степени именно благодаря языковой специфике различных народов.

Таким образом, тонкие анатомические различия, присущие органам речи различных народов играют собственную роль в специфике того или иного языка (на уровне носителей данного языка в длительной череде поколений). На языковые особенности могут влиять даже факторы внешней среды (например влажность), непосредственно воздействующие на человеческие органы звукопередачи.

Список литературы

1. Дудьев В. П. Психомоторика: слов. - М. : ВЛАДОС, 2008. - 366 с.
2. Паршин А.Н., Чунин Д.А. Языковое разнообразие - фактор вариативности языковой картины мира // Инновационная наука. 2015. №12-2. - С. 179-181.
3. Сова Л. 3. Аналитическая лингвистика. - М. : Директ-Медиа, 2014. - 318 с.
4. Dediu, D., Janssen, R. & Moisik, S.R. Weak biases emerging from vocal tract anatomy shape the repeated transmission of vowels // Nature Human Behaviour. Vol. 3. 2019. - pp. 1107–1115.
5. Erickson-Levendoski E, Sivasankar M. Investigating the effects of caffeine on phonation // Journal of Voice, Vol. 25. No. 5. 2011. e215-219.
6. Everett, C. Languages in drier climates use fewer vowels // PNAS. Vol. 112. Iss. 5. 2015. - pp. 1322-1327.
7. Gibb George Duncan. Essential points of difference between the larynx of the negro and that of the white man // Transactions of the Anthropological Society. - London : T. Richards. 1865. - 12 p.
8. McWhorter John. Thick of Tongue [Electronic resource] // Guernica Magazine - URL: <https://www.guernicamag.com/thick-of-tongue/> (date of request 22.03.2021)
9. Pemberton Cecilia, McCormack Paul, Russell Alison. Have women's voices lowered across time? A cross sectional study of Australian women's voices // Journal of Voice. Vol. 12, Iss. 2, 1998. pp. 208-213.

**ВСЕРОССИЙСКАЯ ПРОВЕРОЧНАЯ РАБОТА ПО МАТЕМАТИКЕ В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**
**ALL-RUSSIAN TEST WORK IN MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL:
METHODS AND TECHNIQUES OF TRAINING PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Слизская Ольга Валерьевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Киричек К.А.,
канд. пед. наук, доцент
Slizskaya Olga Valeryevna
GBOU VO SGPI, Stavropol

***Аннотация:** Состояние младшего школьника на уроке во многом зависит от правильно организованного занятия, его гигиенической рациональности, что дает возможность продолжительное время поддерживать умственную работоспособность обучающегося и предупредить появление утомления при подготовке к ВПР.*

***Ключевые слова:** оценка качества образования, образовательное пространство, выпускная квалификационная работа.*

***Abstract:** The condition of a junior student in the classroom largely depends on a properly organized lesson, its hygienic rationality, which makes it possible to maintain the mental performance of the student for a long time and prevent the appearance of fatigue in preparation for the CPR.*

***Keywords:** assessment of the quality of education, educational space, final qualification work.*

В развитии системы общего образования Российской Федерации одним из актуальных направлений модернизации является формирование единой системы оценки качества образования [4]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), концепции развития математического образования в РФ от 24.12.2013 г., Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программе РФ «Развитие образования» на период 2013-2020 гг. [6] главной целью начального школьного образования является целостное гармоничное развитие личности обучающегося, его умения учиться и организовать подготовку к самообразованию. В связи с этим была разработана система оценки учебных достижений школьников – всероссийские проверочные работы (ВПР). ВПР – это комплексный проект в области оценки качества образования, акцентирующий свое внимание на развитии единого образовательного пространства в Российской Федерации, формировании единых ориентиров в оценке результатов обучения, единых стандартизированных подходов к оцениванию образовательных достижений обучающихся [5].

Проведенный нами анализ результатов ВПР по математике за 2019-2020 учебный год позволил обобщить затруднения, которые испытывают обучающиеся при выполнении работы:

- недостаточное развитие умения решать практические задачи;
- низкий уровень сформированности самоконтроля, сопоставления действий с условием;
- слабое развитие логического и пространственного мышления;
- недостаточное развитие навыка работы с геометрическими фигурами.

Все вышеперечисленные затруднения говорят о том, что педагог должен формировать не только предметные знания и умения, но и развивать учебно-познавательные действия, различные виды мышления обучающихся.

ВПР не предусматривает отдельную подготовку, поэтому с целью лучшего её написания можно использовать типовые задания на различных этапах урока: устный счет – совершенствование навыка вычислений, закрепление таблицы умножения и правил выполнения действий; повторение пройденного – закрепление изученных формул, математических правил; закрепление изученного материала – практическое закрепление путем решения задач; домашнее задание – закрепление способов решения, оценка уровня усвоения материала.

Все уроки математики следует начинать с математического диктанта, в который можно включить типовые задания, взятые из ВПР. Сюда можно отнести задания на нахождение значений числовых выражений, решение простых текстовых задач. Для развития логического мышления педагог может организовывать регулярное решение стандартных задач на сообразительность. Решение таких задач можно включить во внеурочную деятельность, например, при реализации игры «Что? Где? Когда?».

Домашнее задание в рамках ФГОС НОО является средством достижения предметных, метапредметных результатов и дает младшим школьникам возможность встретиться с поиском информации, ее обработкой, использованием других источников, структурированием информации, методов и приемов ее закрепления, а также осуществлением самопроверки и контроля, что в конечном итоге становится инструментом формирования УУД.

Используя разнообразные приемы обучения, педагог совершенствует методику подготовки младших школьников к ВПР по математике. Приемы подразделяются на: приемы формирования и активизации мыслительной деятельности, приемы создания проблемных ситуаций, здоровьесберегающие приемы, приемы контроля, приемы управления взаимоотношениями обучающихся.

Универсальным способом по подготовке к ВПР и получению новых знаний и умений, построению логических цепочек и применению перечисленного в жизненной ситуации является технология критического мышления. И.В. Муштавинская рекомендует следующие приемы развития критического мышления по формированию УУД:

- систематизация и анализ информации на всех стадиях ее усвоения: Кластер, таблица «Инсерт», прием «Общее – уникальное», стратегия «Фишбон»;
- вдумчивое и осознанное чтение: «Инсерт», чтение с остановками, стратегия «Идеал»; работа с вопросами: «Ромашка Блума», таблица «толстых» и «тонких» вопросов;
- формулирование и решение проблем: стратегии «Идеал» и «Фишбон»;
- работа с понятиями: прием «Выглядит, как... Звучит, как...», синквейн; «Концептуальное колесо», денотатный граф;
- интерпретация, переработка новой информации, рефлексивное оценивание: синквейн, кластеры, эссе и приемы рефлексивного письма, прием «Общее – уникальное», сводная таблица [7].

В процессе подготовки младших школьников к ВПР самое главное для педагога это дать им небольшие задачи и пробудить желание решить их всем классом. Чтобы создать проблемную ситуацию педагог может воспользоваться способами, выделенными М.И. Махмутовым. Создать проблемную ситуацию можно при:

- столкновении учеников с жизненным явлением, фактом, который будет требовать теоретического объяснения;
- формировании гипотез;
- поощрении к сравнению, противопоставлению;
- анализе жизненных ситуаций, которые могут привести ученика в противоречие с прежними представлениями об этих ситуациях [2].

Состояние младшего школьника на уроке во многом зависит от правильно организованного занятия, его гигиенической рациональности, что дает возможность продолжительное время поддерживать умственную работоспособность обучающегося и предупреждать появление утомления при подготовке к ВПР. Этому может помочь использование приемов «Свободный выбор» (свобода творчества, выбор действия и его способов и др.), использование активных методов (ролевая игра, дискуссия, учеба действием), проведение физкультминуток, динамических пауз, минута релаксации, дыхательная гимнастика, массаж активных точек, стимуляция внутренней мотивации (цель узнать больше, позитив от активного труда) и внешней (похвала, поддержка и др.), «Эмоциональные разрядки» (шутка, улыбка, присказка, поучительная история, использование афоризмов с комментарием, музыкальная минутка).

Не менее важно обращать внимание на взаимоотношения обучающихся, так как для достижения целей обучения в ходе подготовки к ВПР по математике целесообразно всем участникам образовательного процесса взаимодействовать друг с другом. Педагог может воспользоваться такими приемами, как: «Какой я?», «Доброе слово», «Путешествие в страну любимых увлечений», «Будем друзьями», беседы «Азбука вежливости», задания творческого характера (обсудить, сравнить, сделать вывод), упражнения «Подарок», «Тень» [1].

Чтобы сформировать у обучающихся необходимые умения анализировать собственную деятельность, умение соотношения деятельности и процесса решения задачи, нахождения и анализа ошибок при подготовке к ВПР по математике педагогу необходимо использовать следующие приемы контроля: «Умышленная ошибка», «Найди ошибку по ориентиру», «Классификация задач по способу решения» (выделение общего способа действия), «Сравнение своих действий и результата по образцу», «Составление задач с ловушками» (выделение проблемных мест, другого способа решения), «Предложи свои способы решения», «Рецензирование текста» [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**].

Цель Всероссийской проверочной работы по математике для младших школьников заключается в том, чтобы оценить уровень подготовки обучающихся 4-х классов в соответствии с требованиями ФГОС НОО по математике, а также диагностировать уровень достижения учениками предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, в том числе сформированность УУД и овладение межпредметными понятиями. Для достижения этой цели педагог может использовать такие педагогические методы и приемы подготовки к ВПР, как: приемы формирования и активизации мыслительной деятельности, приемы создания проблемных ситуаций, здоровьесберегающие приемы, приемы контроля, приемы управления взаимоотношениями обучающихся. Также методы подготовки – домашнее задание, математический диктант, использование типовых заданий ВПР на различных этапах урока.

Список литературы

1. Братчикова Ю.В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций // Педагогическое образование в России. – 2015. – №6. –
2. Галиакбарова Э.Х., Солощенко М.Ю. Использование проблемных ситуаций на уроках математики // MODERN SCIENCE. – 2021. – №1 (2). – С. 265-267.
3. Ибраимова З.А. Опыт использования игровых технологий в обучении младших школьников // Январские педагогические чтения. – 2015. – №1. –
4. Кравцов С. С., Музаев А.А. Роль Всероссийских проверочных работ в системе контроля качества образования в Российской Федерации // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 5 (43) – С. 96–11.
5. Лях Ю.А., Музаев А.А. Всероссийские проверочные работы: результаты хорошие, но не объективные // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №3. – С. 13-19.

6. Нестерук О.В. Всероссийская проверочная работа (ВПР) по математике. Первые итоги // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. – 2016. – №9. – С.150-158.
7. Разливинских И.Н., Кравчук Е.В. Интеллектуальный капитал инновационное развитие общества, науки и образования. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – 192 с.
8. Самочернова А.А. Методические приемы формирования действия контроля у младших школьников на уроках математики // Вопросы педагогики. – 2019. – №9 (1). – С. 108-112.
9. Хомидова М.Н. Дидактическая игра как средство формирования познавательных универсальных учебных действий (на примере игры «Что лишнее?») // Достижения науки и образования. – 2020. – №2 (56).

УДК 614.8.01

ПРОФИЛАКТИКА СПОРТИВНОГО ТРАВМАТИЗМА: МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

PREVENTION OF SPORTS INJURIES: MEDICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Сухоносова Анна Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Сейфулина Г.В.,
к.б.н., доцент
Suchonosova A.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: seif.gala@mail.ru

***Аннотация:** На основе анализа причин и факторов, способствующих спортивным травмам и данных научной литературы, предлагаются медицинские и образовательные рекомендации по профилактике травм в спорте.*

***Ключевые слова:** травматизм, спорт, медицина, педагогика.*

***Abstract:** Based on analysis of causes and contributing factors of sports injuries and scientific literature data, medical and educational recommendations for prevention are proposed injuries in sports.*

***Index terms:** injuries, sports, medicine, pedagogy.*

Спортивная травма – общий термин для всех видов травм, которые происходят во время спортивных мероприятий. Для спортсмена, тренера, педагога знание основ спортивной травматологии не менее важно, чем знание своей профессии.

Советом Европы дано определение спортивной травмы, к которой следует относить «любую травму, полученную в результате спортивной деятельности и имеющую такие последствия: снижение объема или уровня спортивной деятельности; потребность в медицинской консультации или лечении; неблагоприятные социальные или экономические последствия» [5].

Своевременное лечение поможет спортсмену не только восстановить утраченные физиологические функции и работоспособность, но так же позволит избежать осложнений и инвалидизации. Травмоопасными являются все виды спорта, но для каждого характерны

различные виды повреждений. Для спортивного травматизма характерно превалирование ушибов, растяжений (надрывов и разрывов) мышц и связок.

На первом месте по частоте распространения стоят хронические воспалительные и дегенеративные изменения опорно-двигательного аппарата, являющиеся следствием перенесенных и недостаточно излеченных травм, повторных микротравм и физических перегрузок.

До 1999 г. спорт высших достижений в России относился к любительскому спорту, вследствие чего профессиональные заболевания у работников спорта высших достижений практически не регистрировались, а травмы, получаемые спортсменами в процессе тренировочных занятий и соревнований, не рассматривались как несчастные случаи на производстве.

Официальное признание в 1999 г. "Федеральным законом о физической культуре и спорте" статуса профессионального спорта с полным правом может считаться основанием для формирования новой отрасли - индустрии спорта.

Основным неблагоприятным фактором при спортивной деятельности является высокое физическое перенапряжение, которое в некоторые периоды тренировочного процесса равняется 7500 ккал и более, что весьма значительно превышает энергозатраты шахтеров, составляющие в среднем 5000 ккал.

Другие неблагоприятные факторы профессиональной деятельности в спорте - это риск травматизма, повышенное нервно-эмоциональное перенапряжение (особенно, в соревновательном периоде), неблагоприятные метеофакторы и экологические факторы, смена часовых поясов [1,3].

В связи с тем, что медицинское обеспечение спортсменов сборных команд по видам спорта осуществляется специализированными лечебно-профилактическими организациями разных ведомств, имеющими различный уровень оснащения медицинским оборудованием, степень подготовки медицинских кадров и систему организации контроля за этой работой, углубленные медицинские обследования спортсменов проводятся нерегулярно, по разноплановым программам.

По данным Минздрава РФ квалифицированное медицинское обследование проходят лишь 65-80% списочного состава сборных команд.

При этом 11% спортсменов не допускаются к тренировкам по состоянию здоровья, свыше 17% нуждаются в изменении тренировочного режима и только у 3% элитных спортсменов функциональное состояние оценивается как хорошее.

Хронические заболевания выявляются более чем у 60% спортсменов.

Возникновение патологических состояний у профессиональных спортсменов, впоследствии ставших тренерами, преподавателями физической культуры и прочими работниками в сфере физической культуры и спорта, определяется тем, что выполняемая ими тренировочная нагрузка в какой-то определенный момент времени превышала возможности организма [2].

По данным литературы установлено, что многие заболевания, выявляемые у профессиональных работников физической культуры и спорта после их ухода из большого спорта, были «заложены» еще очень в молодом возрасте. В большей степени это касается лиц, имеющих спортивную квалификацию на уровне «мастер спорта» и выше.

Базовые принципы профилактики спортивного травматизма:

1. Профилактика дешевле лечения, как в медицинском, так и в социальном и экономическом планах, первичная профилактика направлена на минимизацию риска получения травм; задача вторичной – недопущение повторной травмы;

2. Здоровье спортсмена превыше результата. Тренер отвечает не только за результат, но и за здоровье спортсмена; вместе с врачом они работают «против» травмы (а не против результата, команды и т. п.). К занятиям спортом после травмы допускается только полностью выздоровевший спортсмен;

3. Просвещение и обучение превентивным мерам атлета, тренера, персонала – основа успешной работы. Новые знания, помноженные на опыт и взаимответственность спортсмена и его окружения, постоянные повышение квалификации и внедрение инноваций должны быть нормой в сплоченном коллективе единомышленников.

В профилактике травм в спорте следует рассматривать преимущественно медицинские и педагогические профилактические мероприятия, т.к. только совместная и согласованная работа врача и тренера, основанная на высоком профессионализме и взаимоуважении, могут стать фундаментом отличного спортивного результата [4,6].

Таким образом, согласованная деятельность спортсмена, тренера и врача являются основой профилактики травматизма в спорте. Культура регулярного самоконтроля и самовоспитания должна воспитываться у спортсменов с юных лет. Это позволит им не только прожить долгую и эффективную «спортивную» жизнь, но и сохранить здоровье после завершения спортивной карьеры.

Список литературы

1. Батукаев А. А., Элипханов С. Б. Методики специальной физической подготовки по профилактики травматизма борцов вольного стиля: учеб. пособие для тренеров спортивных школ, 2017.
2. Бикчурин Н.М., Тахавиева Ф.В. Травмы и заболевания у юных спортсменов, занимающихся художественной гимнастикой // Наука и спорт: современные тенденции - 2018г. №4.
3. Воронков Ю.И. Медико-биологические и психолого-педагогические проблемы здоровья и долголетия в спорте, 2011.
4. Коблев Якуб Камболетович, Элипханов Салман Байсултанович. Педагогическая профилактика травматизма в женском дзюдо (постановка проблемы) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология - 2010г. №1.
5. Локтев С.А., Макарова Г.А. Педагогические и медико-биологические факторы риска в детском и подростковом спорте (аналитический обзор) // Физическая культура, спорт, наука и практика. - 2013г. №4.
6. Ворожбитова А.Л. Генетические исследования в области спорта(по материалам i всероссийского конгресса «медицина для спорта»)//Вестник молодого ученого - 2012г. №1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CURRENT ISSUES IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION

Тишкова А.С.
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Научный руководитель: О. А. Хутиева,
кандидат философских наук, доцент
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Тишкова А.С.
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Tishkova A. S.
Branch of the SSPI in Zheleznovodsk

Аннотация: приоритетность рассматриваемой проблемы в рамках дошкольного образования заключается в том, что этап дошкольного возраста - это основа

обеспечения целостного развития личности ребенка: интеллектуального, эмоционально-нравственного, волевого, социально-личностного.

Ключевые слова: дошкольное образование, эффективное управление, модернизация образования.

Abstract: the priority of the problem under consideration in the framework of preschool education is that the stage of preschool age is the basis for ensuring the integral development of the child's personality: intellectual, emotional and moral, volitional, social and personal.

Keywords: preschool education, effective management, modernization of education.

Дошкольное образование – первое звено современной образовательной системы и основной его целью является обеспечение всестороннего развития дошкольника; первая государственная форма, которая выполняет профессионально педагогическую работу с молодым поколением.

Исследуемый вопрос важен для эффективного управления образованием детских садов, определения целей и задач, функций и полномочий ДОО. Решением проблемы эффективного управления развитием дошкольного образования на муниципальном уровне должно стать постоянное развитие системы управления дошкольным образованием с целью ее совершенствования.

Главная проблема модернизации образования сегодня – это повышение качества и соответствие международным стандартам. Документы, определяющие развитие системы дошкольного образования РФ, свидетельствуют о необходимости усиления заинтересованности государства и общества в таких важных подсистемах, как образование в детском саду.

Для повышения качества дошкольного образования следует разрешить проблемы, формирующиеся в каждой сфере работы детского сада, а именно:

1. Образовательная деятельность;
2. Развивающая среда;
3. Психологический комфорт ребенка;
4. Здоровьесберегающая деятельность;
5. Удовлетворение потребности семьи.

В последние годы формирование и развитие процедур оценивания образовательной деятельности в России обусловлено не только необходимостью регламентации образовательной деятельности, но и вовлечением новых субъектов, предъявляющих отличные от государственных органов власти запросы к качеству образовательной деятельности.

При реализации ФГОС ДО, когда процедура тестирования детей и оценки педагогов по уровню успешности детей в группе уходят в прошлое, показателем качества дошкольного образования становится развивающая предметно-пространственная среда. Анализируя педагогическую практику можно выделить ряд проблем в организации предметной среды детского сада:

1. Предметная среда детского сада архаична и не созвучна времени: - сохранение или доминирование традиционного (с ориентировкой на рекомендации 60–80х гг. прошлого века) или формального (девиз "Куплено – красиво оформлено – расставлено") подхода к определению способов организации пространства, его наполненности, отбору игровых и учебных материалов; - восприятие предметной среды, как фон образовательной деятельности.

2. Стихийность, непродуманность или одно направленность при отборе игровых, дидактических пособий, материалов: - отсутствие качественных и разнообразных материалов и игрушек; - личные предпочтения и запросы педагогов; - формирование банка пособий по одному наиболее знакомому или предпочтительному направлению (например, художественно-эстетическому, познавательному и т. п.).

3. Недооценка необходимости использования разных материалов и пособий (в продуманном и целесообразном сочетании): - использование преимущественно одного вида материалов (печатных наглядных пособий, ограниченного набора предметов народных промыслов, "устаревших" игрушек, дидактических игр – коллекций, составленных за время работы); - перенасыщенность предметной среды (наполненности большим числом однообразных материалов).

4. Непродуманность и нерациональная организация: - создание среды не как целостного пространства, а как механической суммы зон и уголков.

5. Жесткое зонирование пространства, статичность среды.

Создание грамотно организованной РППС позволяет обеспечивать психологический комфорт ребенка, что также является важной задачей дошкольного образования.

Рассматривая актуальность данной темы, хотелось бы подчеркнуть приоритетность данной проблемы в рамках дошкольного образования. Этап дошкольного возраста - это основа обеспечения целостного развития личности ребенка: интеллектуального, эмоционально-нравственного, волевого, социально-личностного.

Понятие «психологическая безопасность» чаще всего раскрывается через использование понятий «здоровье» и «угроза». Само содержание понятия «психологическая безопасность» означает отсутствие угроз (опасностей) или возможность надежной защиты от них.

Отсюда вытекает следующая проблема - не просто обучить подрастающее поколение, но и сохранить у него устойчивое здоровье. Здоровьесберегающая деятельность воспитателя в ДОО является частью учебно-воспитательного процесса.

Стоит подчеркнуть, что необходимо развивать здоровьесберегающую компетентность преподавателей. Существует устойчивая взаимосвязь между отношением преподавателя к своему здоровью, его потребностью в ведении здорового образа жизни, уровнем грамотности в вопросах восстановления всех аспектов здоровья и оказанием соответствующего воспитательного воздействия на детей. Чем ниже уровень грамотности преподавателя в этих вопросах, тем менее он сам мотивирован к ведению здорового образа жизни, тем меньше рассматриваемые вопросы представлены в его воздействии на обучающихся. Отсутствие какой-либо профилактической работы по внедрению здоровьесберегающих технологий, приводит к проблемам с учебной деятельностью, освоением и усвоением знаний воспитанниками.

Также важной проблемой дошкольного образования является работа детского сада с семьей.

Семья как уникальная общность людей, как основная ячейка общества выполняет важнейшие социальные функции, играет особо значимую роль в жизни человека, его защите, формировании и удовлетворении индивидуальных потребностей, обеспечении первичной социализации. Влияние семьи на ребенка огромно, т.к. именно семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, ибо «проводником» его является родительская любовь к детям. В семье ребенок усваивает определенную систему ценностных ориентации, социальных норм, культуру общества на определенном этапе его развития. Только семья приобщает ребенка к традициям нации, народности, к культуре своего народа. Семья дает ребенку ощущение чувства безопасности, защищенности, снижает чувство тревоги в новых для ребенка ситуациях. Семья формирует у ребенка определенную модель родительского поведения через подражание поведению своих родителей. В семье ребенок приобретает огромный жизненный опыт, необходимый ему в будущем (навыки ведения домашнего хозяйства). Семья выполняет дисциплинирующую функцию через регуляцию родителями поведения своего ребенка. Именно в семье ребенок приобретает опыт общения с окружающими, учится взаимодействовать с миром и людьми.

В процессе взаимодействия ДОО и семьи принципиальное значение имеют следующие положения:

- ориентация ДОО на актуальные значимые проблемы, влияющие на развитие детей;
- развитие родительской рефлексии;
- учет личного опыта родителей и постоянная апелляция к нему;
- подвижность образовательных программ, вариативность содержания форм, методов работы с родителями;
- отказ от нравоучительного тона;
- признание свободы волеизъявления родителей участвовать в образовательном процессе.

Повышение качества дошкольного образования и разрешение проблем в каждой из сфер работы детского сада, возможно за счет комплексного использования основных методологических подходов к оценке качества дошкольного образования.

1. Аксиологический подход к оценке предполагает анализ ценностей, которые являются основой при определении структуры и содержания системы качества дошкольного образования.

2. Социокультурный подход к оценке качества образования в дошкольном образовании определяется характером взаимодействия детей со взрослыми, с другими детьми, с предметно-пространственным миром. Оценивается уровень самостоятельного поведения и его способность решать повседневные жизненные ситуации; социальная компетентность в общении с другими детьми и взрослыми.

В связи с этим социокультурный подход предполагает организацию такого образовательного процесса в дошкольном образовании и создание там такой образовательной среды, которая:

- формирование личности ребенка происходило в контексте универсальной культуры с учетом специфических культурных условий жизни человека
- определение содержания дошкольного образования проводилось на уровне содержания современной мировой культуры;
- организация взаимодействия ребенка с миром культуры осуществлялась на всех уровнях (микро-, мезо-, макро), а также во всех возрастных субкультурах (сверстники, старшие, младшие).

3. Компетентностный подход является многообещающим, поскольку в контексте современных представлений о цели образования ключевые компетенции актуальны для дошкольников и фиксируют степень их готовности к включению в новую школьную жизнь.

Современный педагог должен быть готов к гибкой корректировке воспитательного процесса, исходя из интересов и потребностей обучающихся. Целью должно быть не формирование знаний, умений и навыков, а развитие личности ребенка. Главной задачей для педагога современного детского сада является постепенный отход от стереотипов, организация мыслительной деятельности, в ходе которой будет происходить переоценка собственных профессиональных действий, своего отношения к ребенку.

Важной составляющей профессиональной компетентности педагога является постоянное совершенствование своих знаний, овладение прогрессивными педагогическими технологиями обучения и воспитания. Решающим фактором в развитии личности педагога является непрерывное самообразование.

Навыки самоорганизации, умение анализировать и применять необходимую информацию, навыки эффективной коллективной деятельности - вот современные требования к качеству образования.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (с изм. и доп.) // РГ – 30.12.2012 г.
2. Авдеева, И.Л. Анализ системы дошкольного образования в России / И.Л. Авдеева // Вектор экономики. 2018. № 10 (16). – 151 с.
3. Бабунова Т.М. Модернизация содержания образовательного процесса дошкольного учреждения. - 102 с.
4. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ. Анализ, планирование, формы и методы [Текст] // М.: Сфера, 2012. - 96 с.
5. Матвеев, В. Ю., Рожков, А. И. Нормативно-правовые основы деятельности образовательных учреждений. Конкурсные торги и закупки: учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. - М.: АПК и ППРО, 2007. - 58 с.

УДК 372.851

ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

DIGITAL SERVICES IN MATH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Торосян Диана Сааковна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Киричек К.А.,
доцент
Torosyan D.S.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: diana.torosyan1998@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрены наиболее распространённые цифровые сервисы, которые могут быть использованы на уроках математики в начальной школе. Раскрыты основные возможности применения представленных цифровых сервисов на уроках математики.

Ключевые слова: цифровой сервис; образовательный сервис; начальная школа; математика; младший школьник.

Abstract: the article the most common digital services that can be used in mathematics lessons in elementary school are considered. The main possibilities of using the presented digital services in mathematics lessons are revealed.

Index terms: digital service; educational service; primary school; mathematics; Junior high school.

В современном информационном мире с развитием информационных технологий и Интернета человеку требуются навыки саморазвития и самообучения. В свою очередь образовательная система должна помочь сформировать эти навыки. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования является активное использование средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач. Также метапредметным результатом освоения основной образовательной программы начального общего образования является умение использовать различные способы поиска (в справочных источниках и в информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, передачи и интерпретации

информации в соответствии с данными задачами и технологиями учебного предмета [3]. В настоящее время реализуется федеральный проект «Цифровая школа», целью которого является создание безопасной цифровой образовательной среды. В связи со всем вышеперечисленным педагоги все чаще в процессе обучения начинают использовать различные цифровые сервисы и ресурсы.

С развитием Интернета появляется огромное количество сервисов и ресурсов, которые можно использовать в учебной деятельности. Цифровой сервис можно использовать на уроках, во внеурочной деятельности, при подготовке домашнего задания. Ниже перечислены основные сервисы, которые учитель может использовать на уроках математики.

Российская онлайн-платформа «Учи.ру» (<https://uchi.ru/>). Данная платформа существует с 2011 года, и представляет собой сборник интерактивных задач с разнообразным выбором предметов и классов. Он содержит в себе более 30 тысяч заданий. Данный сервис может применяться педагогами как при традиционной форме обучения – на уроке, так и при других формах обучения.

Учителю доступны образовательные ресурсы предметной области математика онлайн-платформы «Учи.ру». В разделе «Программа» представлена структура предмета математика, планируемые результаты освоения учебной программы и интерактивные уроки по математике. В ходе выполнения заданий сервис реагирует на действия обучающегося. При правильном решении хвалит школьника и предлагает новое задание, а при ошибке задает уточняющие вопросы, направляя к верному решению. Интерактивные задания отличаются от типовых задач. Они представлены в понятной игровой форме, и направлены на развитие нестандартного мышления, логики, внимания, и пространственного воображения [4, с.6–7].

Цифровой образовательный ресурс «ЯКласс» (<https://www.yaklass.ru/>). Платформа предлагает широкий спектр интерактивных заданий и видео-уроков по различным предметам и классам [5, с.15]. Каждый урок состоит из четырех этапов: теория, задание, тест и методические материалы. Каждое задание содержит уникальный вариант и шаги решения (алгоритм решения), что позволит обучающимся освоить учебный материал и исключить в дальнейшем ошибки.

На сервисе содержатся готовые уроки математики с различными видами заданий. На платформе имеются задания к каждой теме урока по математике с 1 по 4 классы. Педагог может брать как готовые задания и теоретический материал по той или иной теме, так и разрабатывать свои собственные уроки. На каждую тему приходится несколько различных заданий. Педагог может включать их в различные этапы урока и сделать урок интерактивным.

Сервис «Яндекс.Учебник» (<https://education.yandex.ru/main/>). Яндекс.Учебник – это бесплатная цифровая платформа для обучения основным школьным предметам. Сервис содержит готовые задания, которые разработаны опытными методистами с учетом требования ФГОС НОО. Платформа позволит педагогу: контролировать учебный процесс; выдавать задания из большой пополняющейся библиотеки; общаться с классом и с каждым учеником [4, с.8].

На платформе содержатся различные задания по математике для 1–4 классов. Это позволит учителю брать готовые задания и включать их в свой урок. Педагог может быстро найти необходимое задание, при этом проверять их самому не нужно, результаты автоматически поступят ему. Обучающиеся же решают задания с попытками, подсказками и возможностью ошибаться.

Российская электронная школа (РЭШ) (<https://resh.edu.ru/>). Российская электронная школа – информационно-образовательная среда, которая содержит полный школьный курс уроков. Российская электронная школа позволяет создавать план обучения для школьников в соответствии с их потребностями. Каждый урок математики содержит интерактивные элементы, тренировочные задания и контрольные вопросы по нескольким

вариантам. Педагог может самостоятельно добавлять дополнительные задания на необходимую тему урока по математике.

На платформе содержится курс математики с 1 по 4 класс. Каждый курс содержит разделы, и каждый раздел – темы на каждый урок математики. Педагог может выбрать любой урок, в котором уже содержится видео-урок, конспект, упражнения и задачи, проверочные задания и дополнительные материалы. Учитель может использовать имеющиеся учебные материалы на своих уроках математики без затраты времени на разработку заданий, упражнений и т.п. [4, с.13–14].

Образовательный сервис Online Test Pad (<https://onlinetestpad.com/>). Online Test Pad – это образовательный онлайн-сервис для создания различных интерактивных заданий. На данном сервисе педагог может создать следующие типы заданий для урока математики: тесты, опросы, кроссворды, диалоги и уроки. Сервис имеет достаточно легкий в использовании интерфейс, что позволит педагогу без труда создать различные виды заданий. Данная система может быть использована учителем с целью проверки знаний обучающихся, для обучения и тестирования, а также для проведения проверочных, контрольных и самостоятельных работ. Образовательный сервис предоставляет пользователям доступ к ранее созданным тестам, кроссвордам и опросникам по математике. Это дает возможность педагогу использовать не только созданные им интерактивные задания, но и применять опыт других педагогов.

Образовательный сервис LearningApps (<https://learningapps.org/>). Платформа создана для поддержки обучения и преподавания при помощи небольших интерактивных упражнений. Педагог может создавать упражнения в онлайн режиме, и в будущем может использовать их в учебном процессе. При создании упражнений на сайте предлагаются следующие типы заданий для урока математики: упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором, кроссворды, задания на соотнесение и т.д. Также на сервисе представлен огромный выбор готовых упражнений на любую тему по математике для 1–4 классов [2].

Цифровые сервисы для создания и проведения обучающих игр:

1) Сервис Class Tools.NET (<https://classtools.net/>). Бесплатный сервис для создания обучающих игр, викторин, диаграмм и многого другого. Сервис позволяет учителю и обучающимся создавать интерактивные диаграммы для презентаций, проектов на нужную тему урока по математике. Также платформа предоставляет возможность сохранять игры на компьютер, размещать на страницах сайта или поделиться ссылкой. Все эти интерактивные задания можно использовать на уроках математики, на внеклассных занятиях, что содействует повышению интереса к предмету, развитию внимания и мышления. Это позволит педагогу проводить уроки-игры и сделать процесс учения интересным и увлекательным [1, с.219].

2) Интерактивная игра-тренажер по математике «Учимся делению с Динозавриками» (<https://www.uchportal.ru/load/287-1-0-52940>). Данная игра позволит создать условия для усвоения и закрепления таблицы деления. Он предназначен для обучающихся 3 класса.

3) Интерактивная игра-тренажер «Веселые уроки на полянке». (<https://www.uchportal.ru/load/287-1-0-52939>). Игра направлена на запоминание и закрепление таблицы умножения. Тренажер можно использовать на этапе изучения или повторения в ходе индивидуальной или групповой работы. Реализована возможность выбора ответа, повторного ответа в случае ошибки. Целевая аудитория: 3 класс.

Цифровые сервисы для изучения математики:

1) Школьная математика (<http://math-prosto.ru/index.php>) – сервис для самостоятельной работы по изучению или закреплению определенного учебного материала. Ресурс направлен на помощь в решении заданий по математике для начальной, основной и средней школы. На сайте представлены уроки и задачи по математике начальной школы. Все темы упорядочены по классам.

2) Школьный помощник (<https://school-assistant.ru/>) – электронный учебник–тренажер. Сервис позволит закрепить знания обучающихся по различным темам. Ресурс позволяет изучить теоретический материал и выполнить упражнения или решить задачи.

3) Math.ru (<https://math.ru>) – интернет–сервис посвященный математике. Он предназначен для школьников и учителей. Ресурс содержит книги, видео–лекции, интересные математические факты, различные по уровню и тематике задачи, олимпиады, биографию ученых и многое другое.

4) Математические этюды (<https://etudes.ru/>) – сервис содержит большое количество математических задач. Задачи разных уровней сложности. Положительная особенность данного сервиса в том, что все задачи представлены наглядно, это вызывает у обучающихся интерес их выполнять.

Таким образом, в настоящее время существует большое разнообразие цифровых сервисов и ресурсов, которые позволят сделать традиционный урок интересней и ярче. Использование цифровых сервисов позволяют повышать творческую активность обучающихся, а также расширяют и укрепляют межпредметные связи математики и информатики. Их внедрение в процесс обучения значительно увеличивает уровень усвоения обучающимися нового материала.

Список литературы

1. Давлетшина Л. Х. Возможности онлайн–сервисов при формировании цифровых навыков младших школьников / Л.Х. Давлетшина // Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации. – 2019. – С. 217–220.

2. Киричек К.А., Торосян Д.С. Применение цифровых сервисов на уроках математики в начальной школе / К.А. Киричек, Д.С. Торосян // Вестник Белгородского института развития образования. – 2021. – №1 (19). – С. 57-64. – ISSN: 2410-0366

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) / Министерство образования Российской Федерации. Москва, 2019. 99 с.

4. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования / Э.К. Самерханова, Е.П. Круподерова, И.В. Панова. – Н.Новгород : Мининский университет, 2020. – 50 с. – ISBN 978-5-85219-694-1

5. Экспресс–анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме / И.А. Карлов, В.О. Ковалев, Н.А. Кожевников, Е.Д. Патаракин, И.Д. Фрумин, А.Н. Швиндт, Д.О. Шонов. – Москва : НИУ ВШЭ Институт образования, 2020. – 56 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Тычинская Анна Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Катиловская
Ю.А., доцент, кандидат педагогических
наук
Tychinskaya Anna Alexandrovna

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием мотивационно-целевого компонента творческого потенциала у младшего школьника, который определяет его интерес к определенному виду деятельности, выражается стремлением обучающегося к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: мотивационно-целевой компонент, современное образование, парадигма образования.

Abstract: the article deals with the issues related to the formation of the motivational and target component of the creative potential of a younger student, which determines his interest in a certain type of activity, expressed by the desire of the student to acquire general and special knowledge, skills and abilities.

Keywords: motivational-target component, modern education, educational paradigm.

На протяжении многих лет проблема развития творческих способностей учащихся привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, педагогики, психологии, лингвистики и др. Это связано с постоянно возрастающими потребностями современного общества в активных личностях, способных оперативно решать проблемы, находить качественные решения в условиях неопределенности, множественности выбора, активизировать свой творческий потенциал.

Изменения во всех областях жизни происходят с невиданной скоростью. Объем информации нарастает в геометрической прогрессии, знания устаревают быстрее, чем человек успевает их использовать. Для того, чтобы успешно жить и действовать в современном мире, необходимо быть постоянно готовым к изменениям, сохраняя при этом свою неповторимость. В этой связи развитие творческого потенциала становится одним из ведущих направлений современного образования.

Следует отметить, что положения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) диктуют необходимость расширения спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для учащихся. Федеральный государственный образовательный стандарт нацелен обеспечить рост творческого потенциала, познавательных мотивов, актуальным становится развитие творческой личности. Создание условий, в рамках гуманитарной парадигмы современного образования, способствующих развитию творческой личности, является одной из приоритетных педагогических задач [6].

В результате теоретических и экспериментальных исследований проблемы творчества и творческих способностей в психологической науке (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная и др.) была доказана значимость развития творческого потенциала учащихся в ходе обучения.

В частности, в работах Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского и др. представлен способный подход, который позволяет отождествить творческий потенциал с творческими способностями человека и рассмотреть его как интеллектуально-творческую предпосылку к творческой деятельности [1; 2].

В.А. Крутецкий отмечает, что «творческий потенциал» является сложным интегральным понятием, которое включает в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты. Ученый считает, что творческий потенциал младших школьников характеризуется сформированными знаниями, умениями, способностями и стремлением ребенка к преобразованиям в различных сферах деятельности, соответствующих общечеловеческим нормам морали и нравственности [4].

Е.Т. Фархатова считает, что творческий потенциал младшего школьника зависит от того, насколько у него сформированы:

- система знаний, умений и навыков, на которых базируются компоненты всех видов деятельности (учебной, трудовой, творческой);
- стремление к новому, к творческим «открытиям»;
- гибкость и креативность мышления;
- умение к использованию и смене приемов действий в соответствии с новыми условиями деятельности [7].

В работах А.А. Елисеевой отмечены следующие положения в контексте развития творческого потенциала младших школьников (рис. 1) [3].

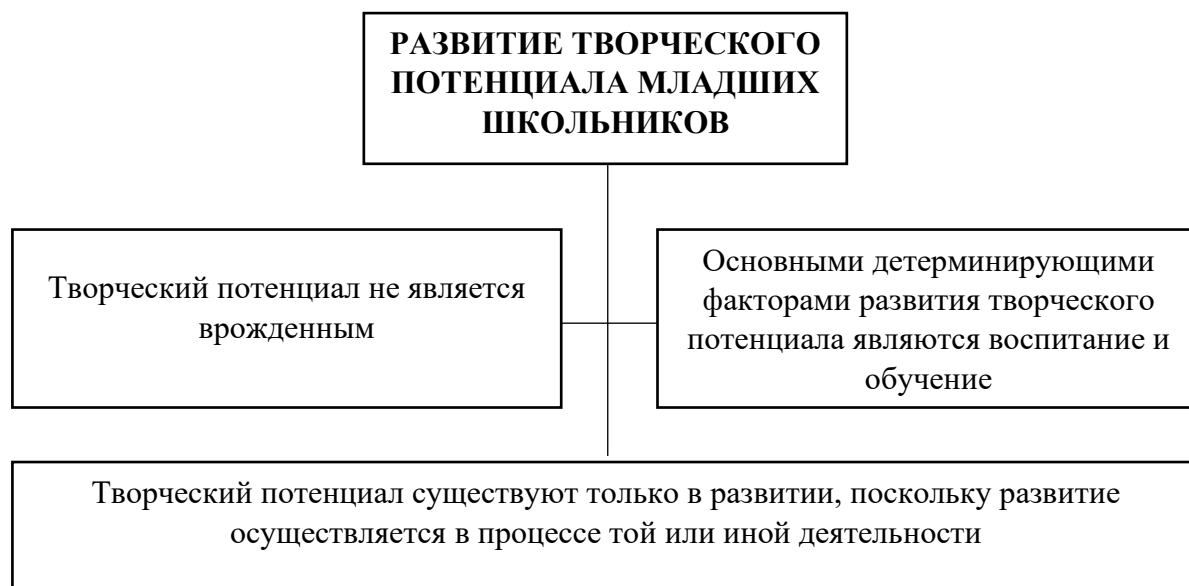


Рис. 1. Развитие творческого потенциала младших школьников (по А.А. Елисеевой)

В исследованиях Е.Е. Яковлевой указывается, что творческий потенциал личности младшего школьника определяет эффективность его деятельности, характеризующейся не только сложившимися у обучающегося ценностно-смысловыми структурами, понятийным аппаратом мышления или методами решения задач, но и некоторой общей психологической базой, детерминирующей их. Автор полагает, что такая база (такой потенциал развития) представляет собой системное образование личности младшего школьника, включающее в себя мотивационные, интеллектуальные и психофизиологические резервы развития [8].

Кроме того, Е.Е. Яковлева отмечает, что для развития творческого потенциала детей младшего школьного возраста педагогу необходимо учитывать следующие его компоненты:

- 1) мотивационно-целевой;
- 2) содержательный;
- 3) операционно-деятельностный;
- 4) рефлексивно-оценочный компоненты [8].

Мотивационно-целевой компонент творческого потенциала представлен личностным отношением младшего школьника к деятельности, выраженной в целевых установках, интересах, мотивах.

Сформированный мотивационно-целевой компонент творческого потенциала у младшего школьника определяет его интерес к определенному виду деятельности, выражается стремлением обучающегося к приобретению общих и специальных знаний, умений и навыков. В данный компонент творческого потенциала включены:

- внешняя мотивация младшего школьника, которая обеспечивает интерес к творческой деятельности;
- внутренняя мотивация, когда младший школьник ориентирован на результаты творческой деятельности;
- мотивация по процессу, когда обучающийся проявляет интерес к самому процессу творческой деятельности [8].

Содержательный компонент творческого потенциал младших школьников характеризуется совокупностью знаний, умений, навыков общеобразовательного характера, которые способствуют решению творческих задач.

Операционно-деятельностный компонент творческого потенциала представлен комплексом умений и навыков организации творческой деятельности, направленной на то, чтобы обучающийся смог самостоятельно выразить свои способности в индивидуальной творческой деятельности. Данный компонент состоит из способов умственных действий и мыслительных логических операций, а также форм практической деятельности младшего школьника: общетрудовых, технических, специальных. Сформированный операционно-деятельностный компонент характеризует способность младших школьников в создании чего-то нового.

Рефлексивно-оценочный компонент творческого потенциала младших школьников представлен внутренними процессами осмысления и самоанализа, самооценкой результатов в творческой деятельности, оценкой соотношения своих возможностей и уровня притязаний в творчестве [8].

В связи с этим, сущность развития творческого потенциала обучающихся начальной школы заключается в готовности и способности учителя находить эффективные способы развития каждого из его компонентов.

В.С. Юркевич отмечает, что развитие творческого потенциала младших школьников в различных видах деятельности происходит поэтапно.

Первый этап представлен созданием учителем начальной школы педагогической творческой проблемной ситуации.

На втором этапе обучающийся в ходе решения данной проблемы учится решать задачи творческого характера, создавая при этом новое знание или продукт.

Третий этап предназначен для рефлексии творческой деятельности обучающегося, в ходе которого он способен провести самоанализ собственной деятельности, оценить ее результат [7].

Таким образом, развитие творческого потенциала является сложным динамическим образованием, имеющим определенную структуру качеств, свойств и состояний, позволяющих субъекту осуществлять преобразовательную деятельность или проявлять творческую активность. На основе анализа исследований, а также результатов научно-практических разработок можно утверждать, что каждый из компонентов готовности учащегося к развитию творческого потенциала выполняет свои функции. Между его компонентами существуют определенные функциональные связи и зависимости, обеспечивающие целостность и проявляющиеся в специфике процесса его формирования, обуславливающие разноразноуровневость и неодновременность становления компонентного состава этого интегративного качества.

Список литературы

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону, 2006. – 173 с.
2. Брушлинский, А.В. Культурно-историческая теория мышления / А.В. Брушлинский. – М.: Либроком, 2010. – 120с.
3. Елисеева, А.А. Креативность в младшем школьном возрасте / А.А., Елисеева // Педагогика. – 2014. – №1. – С.96-102.

4. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение. – 2002. – 225с.
5. Фархатова, Е.Т. Организация творческой деятельности младших школьников во внеклассной работе / Е.Т. Фархатова // Педагогика. – 2017. – №10 (1). – С.112-116.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357). - Режим доступа: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/pr_mo_373_06_10_2009_r15.pdf
7. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М., 2016. – 348 с.
8. Яковлева, Е.Е. Программа развития творческого потенциала / Е.Е. Яковлева // Психология. – 2011. – №1. – С.23-30.

УДК 796

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ В XXI ВЕКЕ

PHYSICAL CULTURE IN THE LIFE OF YOUNG PEOPLE IN THE 21ST CENTURY

Усманова Роксана Ринатовна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Хагай В. С.,
профессор, кандидат педагогических
наук
E-mail: sunyausmanov@yandex.ru
Usmanova Roksana Rinatovna
GBOU VO SGPI, Stavropol

Аннотация: В предоставленной статье говорится о том, насколько значимо физическое воспитание для детей, подростков и студентов. Обсуждается само положение физической культуры, в связи с текущими влияниями, такими как: экология, повседневный образ жизни, общество и воспитание.

Ключевые слова: молодежь, воспитание, экология, жизнь, физическая культура

Abstract: The provided article describes how important physical education is for children, adolescents and students. The very position of physical culture is discussed, in connection with current influences, such as: ecology, everyday lifestyle, society and education.

Index terms: youth, education, ecology, life, physical culture

Физическая культура – одна из тех общественных ценностей, значение которой не подвергается сомнению, в условиях экономической, политической и социальной ситуациях. Значимость физического воспитания и культуры в процессе становления личности велика, в этом отношении стоит вспомнить знаменитую пословицу «В здоровом теле – здоровый дух». И так как путь здорового человека, закладывается еще с раннего детства и что бы пройти его правильно, не сбиться с него, нужно соблюдать определенные правила здорового образа жизни. Но в современной жизни стали появляться преграды распространения физической культуры, такие как: слабое информирование СМИ, недостаток финансирования, незаинтересованность молодежи в укреплении своего

здоровья. Все это не дает развиваться образовательным стратегиям в плане физического совершенства молодежи.

Эта проблема особенно актуальна для студентов, когда все понятия и ценности закладываются именно в этом возрастном периоде, но физическое воспитание, во многих случаях, не становится приоритетным направлением. И, что бы заложить правильно основные, следует особое внимание уделять воспитанию здорового образа жизни, как ведущей основе всего становления личности, ведь именно в процессе обучения можно создать благоприятные привычки, которые приведут к хорошим результатам.

Актуальность проблемы выходит из курса молодёжной и социальной политики, где предпочтение отдается направлениям «оздоровления общества». Часто, молодёжь не получает реальной возможности повысить уровень физической культуры, такова современная ситуация.

Стоит взять во внимание тот факт, безразличное отношение государства, которое не проявляет интереса, к тем самым факторам (в основном экология), способствующие ухудшению здоровья среди населения, так и сами люди, не берущие во внимание, что за здоровьем нужно следить, тем самым показывая плохой пример детскому населению. Ведь, прежде всего семья играет важную роль в создании основ здорового образа жизни. Большая часть учащихся молодежи имеет множество негативных медицинских причин по физической активности, нарушения в распорядке дня, также неправильное питание, наличие вредных привычек. Многие убеждены, что ведение здорового образа жизни, не поможет достичь определенных успехов, а другие вовсе не задумываются об этом. Отсутствие должного уровня развития спорта и пропаганды физической культуры порождает всё большее распространение таких «болезней общества» как наркомания, алкоголизм, никотиновая зависимость, – преимущественно в молодёжной среде. Из этого следует, что разумным решением, сохранения и поддержания здоровья в современном мире, будет внедрение в массы профилактические программы, формирование оптимальных условий обучения.

Благодаря внедрению массовых профилактических программ и с помощью разнообразных технологий для определенного успешного достижения научных исследований требуется совсем немного: сделать охрану и поддержание здоровья детей, подростков и учащейся молодежи главными ценностными ориентирами для государства. Благодаря связи между лечебно-профилактическими и общеобразовательными учреждениями можно повысить качество показателей здоровья молодежи, поможет правильно соблюдать потребности здорового образа жизни, выработанные с детства, а также определить всю дальнейшую жизнь человека. Стоит взять во внимание качественное образование будущих врачей, ведь по многим причинам наше здоровье зависит от их лечения. Решение проблем с экологической ситуацией, может избавить от самых серьезных заболеваний, улучшить заинтересованность в здоровом образе жизни, среди молодых людей, поднять потенциал в усовершенствовании собственной личности. Ведь при решении важных вопросов профилактики здоровья детского населения, обязательно нужно брать во внимание психологические законы становления личности в обществе, учитывая его воздействие на личность как главный фактор, показывающий природу происхождения, причину того или иного вида соматического расстройства. Поэтому с этим необходимо бороться не только на индивидуальном уровне, но и на общественном.

Так, на основании вышеизложенного следует вывод, что среди главных ценностей на первом месте должна стоять забота о собственном здоровье и должна осуществляться благодаря соответствующему поведению. Благодаря здоровью мы выполняем наши планы, успешно выполняем жизненные задачи, преодолеваем трудности, поэтому беречь его нужно с самого детства.

Список литературы

1. Бадалов О. Ю., Козловский И. З. Концепция деятельности учреждения, благоприятствующего подросткам молодёжи // Сб. трудов. Проблемы территориального здравоохранения. – М., 2005. – С. 105–110.
2. Баранов А. А., Кучма В. Р., Сухарева Л. М. Состояние здоровья современных детей и подростков и роль медико-социальных факторов в его формировании // Вестник РАМН. – 2009. – № 5. – С. 6–11.
3. Баранов А. А., Альбицкий В. Ю. Социальные и организационные проблемы педиатрии. Избранные очерки. – М., 2006. – 505 с.
4. Дети в России, 2009: стат. сб. / Юнисеф, Росстат. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2009. 121 с.
5. Онищенко Г. Г. Обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия детского населения России // Гигиена и санитария. – 2008. – № 2. – С. 72–78.

УДК 372.881.111.1

ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

VISUAL TOOLS IN TEACHING SPEAKING

Федюшкина Анна Владимировна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель Павленко В. Г.,
доцент
E-mail: annafed1998@gmail.com
Fedyushkina Anna Vladimirovna
GBOU VO SGPI, Stavropol

Аннотация: Как показывает практика и традиции иноязычного образования в России, принцип наглядности всегда был одним из основополагающих принципов обучения иностранным языкам. В современных условиях мы все больше говорим не просто о средствах наглядности, но о средствах визуализации, в основе создания которых лежат различные способы обработки и компоновки информации, позволяющие представлять ее в компактном и удобном для восприятия и использования виде.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, визуальные средства, устная речь, кластер, ментальные карты, инфографика.

Abstract: As the practice and traditions of foreign language education in Russia show, the principle of visibility has always been one of the fundamental principles of teaching foreign languages. In modern conditions, we are increasingly talking not just about visibility tools, but about visualization tools, the creation of which is based on various methods of processing and assembling information, allowing it to be presented in a compact and convenient form for perception and use.

Index terms: foreign language teaching, visual tools, speaking, cluster, mind maps, infographics.

Цель обучения иностранному языку в настоящее время – это развитие коммуникативных умений и навыков обучаемых, то есть практическое владение иностранным языком. Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения [4].

Одним из способов повышения эффективности обучения младшего школьника и развития его учебных способностей является визуализация изучаемого материала. Дж. Л. Уотсон считает, что наиболее правильно представлять себе процесс визуализации как

создание внутреннего образа воспринимаемого объекта. В этом понимании границы понятия "визуализация" значительно шире традиционно понимаемого понятия "наглядность". В создании внутреннего образа объекта может участвовать не только наглядность, а и другие средства, подключающие различные органы чувств и формирующие особый язык познания [2].

Развитие человеческого ума начинается с чувственного восприятия внешнего мира. Оно выражается в ощущениях, которые связываются в наглядные представления, а последние возводятся разумом в общие представления или понятия. Поэтому понятия должны основываться на представлениях, представления на ощущениях. Иначе они окажутся лишёнными содержания, пустыми, а обозначающие их слова пустословием [3].

Технологии использования средств визуализации различны. Это могут быть:

- визуализация как работа с печатным текстом или инфографика (графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и чётко преподнести сложную информацию) [1];

- работа с рисунками как средством иллюстрации прорабатываемого текста и как основой перехода к работе с текстом;

- визуализация услышанного устного рассказа и основа создания самостоятельных рассказов, работа с незаконченным, рисунком, помогающим развитию фантазии и воображения;

- выполнение заданий на сравнение рисунка с натуральными объектами, нахождение неточностей или недостающих (лишних) деталей;

- конструирование рисунка по заслушанному рассказу, опредмечивание его в рисунке, компоновке деталей, отображении их связей; работа над определением соотношения "рисунок-схема" и др.

Кластер (англ. Cluster – скопление, кисть, рой) или ментальные карты – это такой вид визуального структурирования, при котором совокупность взаимосвязанных понятий расположена в удобном порядке. При этом четко прослеживается связь между основными понятиями и уточняющей или дополнительной информацией.

Использование кластеров в обучении крайне широко. Это эффективное средство актуализации, объяснения нового материала или контроля знаний. Данный прием может быть использован для развития всех видов речевой деятельности, при работе с текстом, страноведческим материалом, лексикой.

Особенно эффективен кластер для составления монологического высказывания. Ключевое слово или высказывание располагается сверху и ярко выделяется. Затем, путем построения ассоциативных цепочек формируется множество других слов, связанных с ключевым по смыслу. Такой способ представления информации служит развитию пространственного мышления и умения строить причинно-следственные связи [6].

На данный момент существует огромное количество удобных сервисов для создания кластеров. Среди них такие как XMinds, Bubbl.us, MindMeister, Popplet и многие другие. Перечисленные выше, судя по их популярности, зарекомендовали себя как эффективный способ создания различного рода визуального структурирования информации в образовательных целях.



Рис. 1. Пример кластера для построения монолога по теме “Go green”

Еще один полезный способ визуализации информации – облака тегов. Используется преимущественно с лексическим материалом и является подспорьем в построении монологической и диалогической речи. В «облаках» ключевые слова отличаются размером, а иногда и цветом. Самые важные первыми бросаются в глаза, дополняющая информация располагается вокруг. Сами облака так же могут принимать различные формы, вызывать ассоциации с ключевой информацией. Нацеленные на зрительный канал восприятия, облака тегов развивают воображение, подойдут большинству визуалов.

Их создание не представляется сложным. Вот примеры современных ресурсов по созданию облаков тегов: WordItOut, Tagxedo, Tagul, WordCloud. Все они просты в использовании, многие не требуют регистрации.

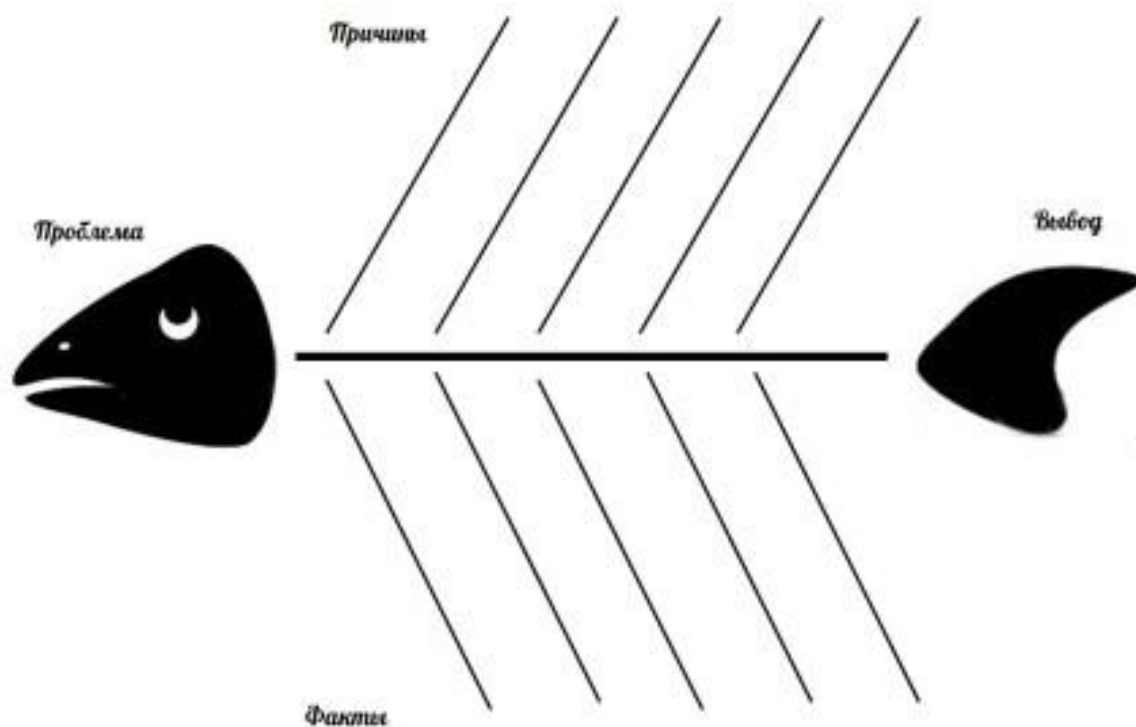


Рис. 3. Пример схемы Фишбоун

Любой современный графический редактор позволяет быстро создать подобный рисунок. Однако и на бумаге, и на обычной школьной доске можно с легкостью изобразить такую же схему.

Таким образом, представленная система средств визуализации в обучении иностранным языкам имеет широкую область применения: введение и актуализация лексического, грамматического и страноведческого материалов, формирование навыков монологического высказывания, работа с текстами. Преимущество графических технологий организации учебного языкового материала заключается в возможности изложения и передачи обучающимся в максимально сжатой, доступной и легко усвояемой форме языковых и коммуникативных знаний, умений и навыков за счет интенсификации зрительного восприятия этого материала.

Список литературы

1. Mark Smiciklas. The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audience. 2012.
2. Monica S. Castelhana, John M. Henderson The influence of color on the perception of scene gist. Journal of experimental psychology. Human of experimental psychology. Human perception and performance. 2008.
3. Дж. Л. Уотсон Behavior: an introduction to comparative psychology, N. Y., 1914; в рус. пер.— Психология как наука о поведении, М.— Л., 1926
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. – М.: Просвещение. – 2003.
5. Полякова Е.В. Применение способов и методов визуального мышления в современном образовании // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012ю - №10(135). С.120-124.
6. Станкевич И.А. Mind maps как интенсивная методика развития мышления в преподавании английского языка. [Электронный ресурс]URL: <https://nsportal.ru/npo->

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, АДАПТИВНОГО СПОРТА

THE CURRENT STATE AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE, ADAPTIVE SPORTS

Целовальникова Анна Андреевна,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Хагай В.С.,
профессор
Tselovalnikova Anna Andreyevna,
GBOU VO SGPI, Stavropol

Аннотация: Инклюзивное образование означает, что все учащиеся посещают и приветствуются соседними школами в соответствующих возрасту регулярных классах и получают поддержку в обучении, вкладе и участии во всех аспектах жизни школы. Инклюзия возникает в образовании в контексте индивидуального подхода, относится к модели, в которой учащиеся с особыми потребностями проводят все время или большую часть с учащимися с общеобразовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, индивидуальный подход, индивидуальный план.

Abstract: Inclusive education means that all students attend and are welcomed by neighboring schools in age-appropriate regular classes and are supported in learning, contributing and participating in all aspects of school life. Inclusion occurs in education in the context of an individual approach, refers to a model in which students with special needs spend all or most of their time with students with general educational needs.

Keywords: inclusive education, individual approach, individual plan.

Во всем мире образовательные сообщества стремятся к интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Так же важную роль в развитии жизнеспособности человека, имеющего устойчивые отклонения в состоянии здоровья играет привлечение его к образовательной деятельности. Люди с физическими недостатками относятся к числу наиболее неактивного населения в обществе, возможно, из-за отсутствия подходящих условий для занятий. На основе опыта развития инклюзивного образования других стран можно построить такое образование и в нашей стране, которое сейчас, к сожалению, находится не в лучшем состоянии.

Инклюзивное образование означает, что все учащиеся посещают и приветствуются соседними школами в соответствующих возрасту регулярных классах и получают поддержку в обучении, вкладе и участии во всех аспектах жизни школы. Инклюзия возникает в образовании в контексте индивидуального подхода, относится к модели, в которой учащиеся с особыми потребностями проводят все время или большую часть с учащимися с общеобразовательными потребностями. Работают чаще всего с индивидуальным планом, но при этом говорят о том, что учащимся более эффективно проводить время в социальных группах, взаимодействиях, которые приведут к грамотной социализации и дальнейшему развитию. В инклюзивном образовании обычно отвергает идея использования отдельных кабинетов и классных комнат для учащихся с

ограниченными возможностями здоровья, но все еще такая практика присутствует для отделения учащихся. У школ, которые занимается инклюзивным образованием нет отдельных кабинетов, потому что прежде всего, у учащихся, нуждающихся в инклюзии нет отдельного мира, именно поэтому учиться должны все вместе, а учителя должны каждому учащемуся уделять индивидуальное внимание. [2, с – 32]

Учащиеся, которые получают инклюзивное образование развивают индивидуальные сильные стороны и способности, с высокими и соответствующими ожиданиями для каждого ребенка. Работают над индивидуальными целями, участвуя в жизни класса вместе с другими учениками своего возраста. Так же и родители вовлекаются в процесс обучения и в деятельность их местных школ. Учащиеся развивают коммуникативные навыки, дружеские отношения с самыми разными другими детьми, каждый из которых имеет свои индивидуальные потребности и способности.

Редко встречаются в современном мире школы с полностью инклюзивным обучением. Школы зачастую включают в образовательный процесс со всеми учащимися, у которых особые потребности варьируются от легких до умеренных. Если же школа действительно инклюзивная, то она уделяет особое внимание к уважению социальных, гражданских, и образовательных прав, учащихся с определенными ограничениями здоровья.

Зачастую, полноценно инклюзия не должна ограничиваться какими-либо физическими или когнитивными нарушениями, но также должна включать различные человеческие различия на почве способностей, культурные особенности, языковые, возраст, пол и т.д. Ричард Уилкинсон и Кейт Пикетт писали: «На успеваемость и поведение учащихся в образовательных задачах может сильно влиять то, как мы себя чувствуем, нас видят и оценивают другие. Когда мы ожидаем, что нас будут рассматривать как неполноценных, наши способности, кажется, уменьшаются». [4, с –75] Это одна из причин, по которой в области устойчивого развития Организация Объединенных Наций призывает все учебные заведения создавать адекватную и доступную среду для обучающихся с любыми отклонениями от нормы проблемами здоровья. [5, с – 14]

Инклюзивное образование сталкивается с проблемами, связанными с идеалами и действиями. Если мы обратимся к различным международным организациям, таким как ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО, Совет Европы, Организация Объединенных Наций и Европейский союз, то определения инклюзивности имеют несколько общих идеальных элементов. Таким образом, включение предполагает право на образование для всех учащихся. Ценности, связанные с инклюзией, связаны с идеологией интеракционизма и вращаются вокруг товарищества, участия, демократизации, выгоды, равного доступа, качества, равенства и справедливости. Инклюзия предполагает общение и участие в школьной культуре и программах для всех учащихся. После Саламанкского заявления в 1994 году большинство европейских стран признали, что инклюзивное образование является важной предпосылкой для обеспечения равных образовательных прав для всех людей с различными особыми образовательными потребностями.

Практическое состояние инклюзивного образования во многих странах сильно различается между школами и даже внутри них. С одной стороны, результаты исследований подчеркивают, что в отобранных исследованиях обычно не учитываются релевантные переменные, как контекстные, так и индивидуальные. С другой стороны, ограничения связаны с отсутствием качественных и тщательных экспериментальных исследований. [3, с –5]

Полностью инклюзивные школы, которые, хоть и встречаются редко, но не проводят различия между программами «общего образования» и «специального образования», что относится к дебатам и федеральным инициативам 1980-х годов, таким как Проект интеграции сообщества и дебаты о домашних школах и классах специального и обычного образования; вместо этого школа реорганизуется, чтобы все ученики учились

вместе. Все подходы к инклюзивному школьному образованию требуют административных и управленческих изменений, чтобы перейти от традиционных подходов к начальному и среднему школьному образованию.

Инклюзия прежде всего направлена на улучшение качества образования для любых учащихся. Конвенцией ООН о правах инвалидов на протяжении многих лет поддерживается данная тема. Главная проблема, что инклюзия, как явление изучается многими учеными долгое время, но мало какие СМИ освещают эти наработки. [5, с –67]

В США, например, учащихся с ограниченными возможностями разделяют по типу инвалидности на учащихся с более и менее тяжелыми формами инвалидности. Обычно, в данной стране, трое из пяти учащихся с ограниченными возможностями здоровья обучаются в большей степени всего времени в классах общеобразовательной направленности. [1, с –6]

Так, в России предусмотрено 8 типов учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья: специальные (коррекционные) школы для незрячих, слабослышащих и позднооглохших; незрячих, слабовидящих и поздно-ослепших; с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых детей и для детей с другими отклонениями в развитии. [3, с – 12]

В декабре 2017 года Европейский Совет, Европейский парламент и комиссия одобрили принятие Европейского столпа социальных прав. Соглашение подчеркивает важность социальных, образовательных и культурных аспектов политики ЕС для формирования общего европейского будущего. Первый принцип европейского столпа социальных прав подчеркивает, что: «Каждый человек имеет право на качественное и инклюзивное образование, профессиональную подготовку и обучение в течение всей жизни, с тем чтобы поддерживать и приобретать навыки, позволяющие ему в полной мере участвовать в жизни общества и успешно управлять изменениями на рынке труда».

Поощрение равенства, социальной сплоченности и активной гражданской позиции является одной из стратегических целей сотрудничества в области образования и профессиональной подготовки на уровне ЕС. В совместном докладе комиссии и Совета за 2015 год о реализации стратегии ЕТ 2020 в качестве приоритетных направлений европейского сотрудничества в области образования и профессиональной подготовки были определены "инклюзивное образование, равенство, равноправие, недискриминация и развитие гражданских компетенций". [4, с –27]

Одной из наиболее актуальных проблем современной системы образования является развитие инклюзивных подходов к обучению. В перспективе необходимо гораздо больше внимания уделять инклюзивному образованию в нашей стране. Инклюзивное образование должно быть включено в образовательную концепцию и развиваться во всех школах мира, а не только в развитых странах. Кроме того, образовательные учреждения должны включать в свои правила основы инклюзивного образования, чтобы продвигать свою идентичность. Однако ни страны, ни учреждения не оценивают плюсы и минусы практики инклюзивного образования. Именно сами исследователи в области педагогических наук несут ответственность за их аргументацию. Последние ценят все возможности по предмету и указывают на то, что, имея так много в их пользу, инклюзивность должна царить в классных комнатах образовательных центров. Однако мы сталкиваемся с реальностью и повседневной практикой, которая разрушает «блестящую» теорию и «превосходную» идеалистическую политику.

Список литературы

1. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. — М.: Педагогический университет "Первое сентября", 2013. — 33 с.

2. Ахметова Д.З., Нигматов З. Г., Челнокова Т. А. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. / Ахметова Д. З.. — Казань: Познание, 2013. — 204 с.
3. Голубева Л. В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. — Волгоград: "Учитель", 2014. — 95 с.
4. ДебраЛич. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. — М.: "Оперант", 2015. — 176 с.
5. Тони Бут, МэлЭйнскоу. Показатели инклюзии. Практическое пособие. — М.: РООИ «Перспектива», 2013. — 124 с.

УДК 372.851

ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

THE PRINCIPLE OF INTEGRATION IN THE MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

Цыганкова Юлия Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Киричек К.А.,
доцент
TsygankovaYu.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: uliaavdeeva29@gmail.com

Аннотация: в статье говорится об актуальности и значимости принципа интеграции образовательных областей в математическом развитии детей дошкольного возраста. Рассматривается метод интеграции в дошкольном образовательном учреждении посредством дидактических игр.

Ключевые слова: интеграция, средства обучения, математические представления, дошкольное образование, дидактические игры.

Abstract: the article talks about the relevance and importance of the principle of integration of educational areas in the mathematical development of preschool children. The method of integration in a preschool educational institution through didactic games is considered.

Index terms: integration, teaching aids, mathematical representations, preschool education, didactic games.

Дошкольное обучение является первой образовательной ступенью в обучении ребенка, позволяет подготовить детей к учебе в начальной школе. Качество подготовки в рамках дошкольного образования определяет степень готовности к успешной интеграции в человеческий социум. Образовательные программы дошкольных образовательных организаций предполагают обучение детей элементарным основам по различным предметам, формируя при этом первичные представления об изучаемых предметах.

В современных условиях при обучении детей необходимо применять гибкие модели и технологии образовательного процесса, которые позволяют формировать у них заинтересованность в учебном предмете и творческие способности. Формирование целостных представлений дошкольников о мире играет огромную роль. В процессе дошкольного образования интеграция заключается в общей реализации комплекса целей и

задач в воспитательной работе. Интегрированная образовательная деятельность предполагает развитие у дошкольников коммуникативных навыков, что является важным качеством личности ребенка при его подготовке к школе.

Развитие у дошкольников элементарных математических представлений входит в образовательную область «Познавательное развитие» и направлено на получение базовых представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира. При получении математических знаний ребенок приобретает опыт ориентировки в разнообразных свойствах предметов и соотношений между ними. Овладевает способами познания и применяет сформированные знания и навыки на практике [4].

Интеграция – метод обучения, который предполагает изучение одного материала посредством внедрения элементов другого учебного предмета. Используя принцип интеграции для математического развития дошкольников целесообразно использовать такой вид деятельности как игра. Целесообразность применения дидактических игр в обучении дошкольников объясняется использованием элементарных составляющих других, изучаемых на данном этапе предметов, таких как физическое воспитание, занятия по труду, рисованию, изучения языка [3].

Дидактические игры по математике в рамках дошкольных образовательных организаций проводятся с целью повышения уровня информированности ребенка об окружающем мире, а также развития у него первичных математических представлений [1]. Благодаря играм вырабатывается наблюдательность, способность фиксировать и находить отличия между предметами, сравнивать их, находить общее. К математическим играм для дошкольников можно отнести:

- игры с цифрами и числами. Воспитатели для игр используют сюжеты различных сказок. Использование метода интеграции позволяет детям понять смысл художественного произведения, им объясняется мораль сказки, а затем, получив некоторые нравственные установки, совместно с воспитателем разбираются математические элементы, присутствующие в тексте. Благодаря таким играм, дети приобретают навыки свободно оперировать числами до 10 [1];

- игры-путешествия во времени. Данные игры позволяют развить представления у детей о днях недели, о месяцах и их последовательности. Метод интеграции в рамках данной игры наблюдается в результате сочетания занятий по математике и окружающему миру. Совместно с подачей представлений о математических элементах, воспитатель рассказывает детям о месяцах, временах года и их особенностях [2]. Таким образом воспитанники получают устойчивые знания об очередности времен года и последовательности месяцев;

- игры, способствующие формированию навыков ориентироваться в пространстве. Основная задача данных игр заключается в формировании способности детей ориентироваться в специально созданных пространственных ситуациях, а также развитие умений определять словами расположение некоторых предметов относительно друг друга. В данном случае в большей степени происходит интеграция с физическим развитием;

- игры с геометрическими фигурами. Для формирования математических представлений у дошкольников о геометрических фигурах детям предлагается среди окружающих их предметов, определить круг, квадрат, треугольника. В данной игре, на помощь воспитателю приходят рисование, аппликация, лепка. Детям дается задание, например, нарисовать некоторые предметы и после назвать их геометрическую форму. Игры такого вида позволяют не только закрепить представления детей о геометрических фигурах, но и не дадут заскучать дошкольнику на занятии по математике, так как рисование является их любимым предметом.

Применение такого перечня игр в дошкольном воспитании позволяют не только активизировать мозговую активность детей, но и способствует развитию логического мышления. В математических играх, основная задача воспитателя заключается в грамотной организации и правильной постановке задачи. Основную часть работы

выполняет сам ребенок, у которого формируются правильные представления на предмет занятий по математике. При этом необходимо учитывать не только уровень готовности дошкольников выполнять задания, но и возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка. Если воспитатель найдет правильный подход к организации дидактической игры, то он способен превратить скучный процесс занятия в увлекательное и познавательное времяпровождение [5].

Интегрированный подход к организации взаимодействия дошкольника с содержанием разных образовательных областей позволяет каждому ребенку самореализоваться, познать основы окружающего мира. Интегрированные занятия направлены на решение целой совокупности отдельных задач. Формы занятий могут быть представлены не только в игровой форме, они могут быть различными.

В заключении следует сказать что, интеграция позволяет соединить в одно целое все виды деятельности детей в детском саду. Одна тема переходит из одного вида деятельности в другой и в каждой решаются свои воспитательные и обучающие задачи.

Список литературы

1. Аскарлова Д.К. Метод интеграции на занятиях по математике в детских дошкольных учреждениях // Молодой ученый. – 2018. – № 27 (213). – С. 152-154.
2. Гребенникова Н.Л., Давлетова Н.Д. Принцип интеграции образовательных областей в математическом развитии // CHRONOS. – 2020. – № 10 (49). – С. 26-28.
3. Кангина Н.Н. Тихомирова О.В. Математика в детском саду. Конспекты интегрированных занятий с детьми от 4 до 7 лет. – Ярославль: ООО «Академия развития», 2012. – 160 с.
4. Киричек К.А. Теория и технологии развития математических представлений у детей. – Ставрополь: Ставролит, 2018. – 144 с.
5. Михайлова З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова, Е.А. Носова, А.А. Столяр, М.Н. Полякова, А.М. Вербенец и др. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – 384 с.

УДК: 37.04 : 124.5 : 316.628

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF RESEARCH RESULTS IN THE FIELD OF LIFE SAFETY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Чалова Алина Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Иванов В.М.,
профессор
Chalova A.S.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: alinka.chalova@bk.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы внедрения результатов исследований по мотивации учебной деятельности, практико-ориентированному обучению и воспитанию учащихся на основе системы ценностей на уроках основ безопасности жизнедеятельности. Основным условием успешного внедрения

достижений педагогической науки в практику являются новые разработки, которые несут перемены, обеспечивающие существенный прогресс образования.

Ключевые слова: методика, мотивация, ценности, внедрение, квалификация, образование, воспитание, эффективность.

Resume: The article discusses the implementation of research results on the motivation of educational activities, practice-oriented teaching and education of students on the basis of a system of values in the lessons of the basics of life safety. The main condition for the successful implementation of the achievements of pedagogical science into practice are new developments that bring changes that ensure significant progress in education.

Key words: methodology, motivation, values, implementation, qualifications, education, upbringing, efficiency.

В последние годы взаимосвязь между педагогической наукой и практикой значительно расширилась и укрепилась, и влияние на качество школьных домашних заданий стало более очевидным. Изучение и продвижение передового опыта стало более глубоким исследованием. И количество учебных заведений увеличилось. Конечно, не все проблемы, связанные со школьной практикой, могут быть решены своевременно и надлежащим образом с помощью педагогической науки. Однако, если передовая мировая педагогическая наука сделала все это, и школьная практика коснулась всех учителей, тогда многие трудности в образовании будут преодолены. [1, с. 85].

Научные и образовательные исследования, если они проводятся для практических нужд или даже за их пределами, основываются на требованиях к перспективам и содержанию социального развития, новым образовательным технологиям, методам обучения и развитию. Подрастающее поколение [4, с. 20]. Из этого был сделан вывод, что первым условием успешного применения научных достижений в образовании является проведение научных исследований по исследовательской работе.

Вторым условием применения результатов педагогической науки на практике следует рассматривать как четкое описание научно-исследовательской работы по теории, применению и научным разработкам (в зависимости от характера и места научных разработок и усиления школьной практики). Этот тип теоретической работы не должен подчиняться тем же требованиям при практической реализации.

Сложность проведения научных исследований и преподавания результатов и передового образовательного опыта заключается в том, что эффективность учебной программы зависит от многих показателей, и исследователи не всегда могут это учитывать. Поэтому важно проверить практическую гипотезу в процессе исследования и показать эффект от разработки конкретного метода обучения на примере учебной программы.

Целью наших исследований явилось изучение эффективности внедрения результатов научных работ в учебно-воспитательный процесс учащихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности».

Для того чтобы ученик по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели практическую значимость. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов [6, с. 172].

Разработка проблемы мотивации в современной психологии связана прежде всего с анализом источников активации человека, побудительных сил его деятельности, поведения, с поиском ответа на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет.

Нами выявлено четыре основных мотива, побуждающих школьников учиться. Это интерес к предмету, у школьников 9 класса он занимает 17%, у десятиклассников и

одиннадцатиклассников по 19%. В исследованиях выявлено небольшое увеличение данного показателя с возрастом учеников. Второй мотив, который побуждает школьников учиться - это организация учебного процесса. Он не изменяется с возрастом и составляет 46 – 47%. Третий показатель – сознательность ученика, он увеличивается и составляет 24, 26 и 30% у школьников представленных классов. И последний показатель – принуждение, динамично уменьшающийся с возрастом - 12, 9 и 5%.

Оценка результатов мотивации учащихся показала, что отличных оценок по основам безопасности жизнедеятельности школьники 9, 10 и 11 классов получили больше, чем в не мотивированных классах на 3 – 4%, хороших оценок также больше на 3 – 4%.

Установлено что, методика формирования у учащихся положительной мотивации к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности должна включать в себя планирование и реализация высококачественных педагогически – информационных воздействий, взаимосвязанных и ориентированных на достижение конкретных целей и освоение конкретных действий в области безопасности жизнедеятельности.

В современной среде процесс обучения должен прежде всего отражаться на развитии внутренней мотивации студентов, их способностей и познавательных интересов, которые являются формированием базовых знаний и навыков, необходимых для успешной адаптации к студенческой жизни. [2, с. 155].

Введение практического обучения в курс «Основы безопасности жизнедеятельности» показывает, что 29% учащихся 10-х классов и 31% учащихся 11-х классов получили отличные знания с помощью этого метода. 25%. Хорошие знания получили 42% учеников 10-х классов и 41% учеников 11-х классов, а также 32% и 35% контрольной группы.

Таким образом, практико-ориентированное обучение повышает эффективность образования, способствует приобретению новых знаний и формирование практического опыта их использования при решении конкретных жизненно важных задач.

Современные социальные изменения в Российской Федерации открывают возможность осознания обществом целей и задач развития, определения системы ценностей, влияющих на все стороны жизни общества. Поэтому успешное развитие личности будет зависеть от определения системы ценностей, на которых будет идти воспитание школьников в современной школе[3, с. 45; 5, с. 40].

Результаты внедрения новой методики воспитания учащихся на уроках ОБЖ на основе системы ценностей (духовно – нравственных, культурных, интеллектуальных) показали следующие результаты. Ученики опытной группы (где применялась новая методика воспитания) превосходили учеников контрольной группы по таким важным показателям как стремлении приобрести хорошую профессию на 6%, стать образованным на 8%, готовности к самостоятельной жизни на 8%, но уступали им по следующим показателям: желание стать богатым, быть не хуже других, утвердиться среди близких людей.

Учащиеся, в группах которых применялась новая методика воспитания, показывали лучшие знания по русской культуре, истории, ориентировались в жизни на идеалы. Они меньше совершали безнравственные поступки, имели более высокие показатели по учебным дисциплинам, были более культурными и воспитанными как в стенах школы, так и вне школы.

Установлено, что методика воспитания учащихся на уроках ОБЖ на основе системы ценностей (духовно – нравственных, интеллектуальных и культурных) способствует формированию у учащихся патриотических, нравственных принципов, стимулирует повышению качества подготовки выпускников школ и повышает их культурный уровень.

Внедрение результатов научно-педагогических исследований в области безопасности жизнедеятельности в учебно-воспитательный процесс зависит от многих

факторов: качества образовательной среды, квалификации педагогов, условий образовательного процесса, наличие учебно-методической и учебно-материальной базы.

Научно-педагогические исследования внедряются успешно, если они ведутся соответственно запросам практики и даже опережают её, вытекают из перспектив развития общества, новым образовательным технологиям, методам обучения и воспитания подрастающего поколения. Из этого следует, что основным условием успешного внедрения достижений педагогической науки в практику являются новые разработки, которые несут перемены, обеспечивающие существенное прогресс образования.

Список литературы

1. Абаскалова, Н.П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности // Учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГПУ, 2004. - 96с.
2. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе // Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2004. - 192с.
3. Гаврилюк, В.В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи // Социологические исследования, 2007. - № 4. - С. 44 - 50.
4. Гежа, А. Г. Особенности структуры социальных ценностей студенческой молодежи как социально-деятельностной группы обществ // Известия Вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки, 2007. - № 2. - С. 27 - 31.
5. Есина, Е. А. Психолого-педагогические условия патриотического воспитания студенческой молодежи // Высшее образование сегодня, 2008. - № 8. - С. 39 - 41.
6. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте // М.: Просвещение. - 1990. - 192с.

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НОО

FORMS OF INTERACTION BETWEEN THE SCHOOL AND PARENTS NOO STUDENTS

Чукарина Дарья Олеговна,
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Научный руководитель: Генадис М.Е.,
старший преподаватель
Филиал СГПИ в г. Ессентуки
Chukarina Darya Olegovna,
SSPI branch in Yessentuki

***Аннотация:** В последнее время много внимания уделяется интерактивным формам взаимодействия с родителями. Методической литературой предлагаются различные методы и приемы организации данного вида деятельности. Такие формы работы способствуют сплочению классного коллектива, установлению и развитию контактов между родителями, учителем и обучающимися, порождает потребность в общении, в обмене информацией, в понимании друг друга, в поиске более эффективных путей социального партнерства.*

***Ключевые слова:** поддержка детей, педагоги и родители, дополнительное образование.*

Abstract: Recently, much attention has been paid to interactive forms of interaction with parents. Methodological literature offers various methods and techniques for organizing this type of activity. Such forms of work contribute to the cohesion of the class team, the establishment and development of contacts between parents, teachers and students, generates the need for communication, information exchange, understanding each other, and finding more effective ways of social partnership.

Keywords: child support, teachers and parents, additional education.

Семья и школа – это два социальных института, от согласованности действий, которых зависит эффективность процесса воспитания ребёнка.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года подчеркивает исключительную роль семьи в решении задач воспитания.

В настоящее время школьное образование меняется с большой скоростью. В связи с этим родители очень часто не имеют достаточное представление о системе образования и не интересуются жизнью своих детей. [1, С. 1].

Для решения данного вопроса учителю необходимо работать во взаимодействии с родителями своих учеников. В первую очередь перед учителем встают следующие задачи:

1. привлечь внимание родителей к жизни детей, их интересам, увлечениям, друзьям, взаимоотношениям с коллективом и учителем;
2. проводить индивидуальные беседы с родителями для выявления трудностей обучения их детей;
3. организовывать родительские собрания, круглые столы, консультации, анкетирования;
4. поддержка инициативы детей [1, С. 2];
5. посещать семьи на дому, чтобы узнать условия проживания учеников.

На сегодняшний день существуют различные формы взаимодействия педагогов с родителями. Они бывают: традиционные и нетрадиционные.

К традиционным формам работы относятся:

Родительское собрание. Это основная и самая распространённая форма. Собрания проводятся с целью ознакомления родителей со школьным процессом, с различной информацией о детях, с результатами четвертей или года, успехами и трудностями обучающихся. Также учитель может рассказать о системе дополнительного образования, которая есть в школе, с итогами медицинских обследований, программой каникул. В начале года проводят собрания с целью ознакомления с задачами на предстоящий год, проведения инструктажа по технике безопасности, а также для выбора родительского комитета и его председателя. Выступать с докладом может не только учитель, но и директор, завучи по воспитательной и учебной работе, члены родительского комитета, родители обучающихся. Учителю не нужно говорить о плохом поведении или низких результатах обучения отдельных учеников, обсуждать методы воспитания родителей или учить их общению с детьми. Задача учителя – давать советы, которые помогут улучшить взаимоотношение родителей с детьми и процесс обучения. Вся информация должна быть уложена в 15-20 минут и материал следует излагать чётко и понятно. Если у родителей возникают вопросы о своих детях, то на них лучше ответить после собрания, оставшись наедине. Родительские собрания можно проводить каждый месяц или же раз в четверть. Также можно провести дополнительное собрание по просьбе родителей или требованию педагога. Они могут проводиться как в школе, так и на платформах Zoom, eTutorium или в Skype. Темы родительского собрания могут быть следующие: «Адаптация первоклассников»; «Безопасная дорога от школы до дома»; «Воспитание трудолюбия в школе и дома»; «Итоги четверти», «итоги года»; «Поощрение и наказание»; «Школьные оценки».

Чтобы собрание прошло хорошо и продуктивно, учителю следует к нему подготовиться. Ему нужно провести анализ прошлого собрания, наметить вопросы,

которые нужно обсудить с родителями, написать краткий сценарий собрания, подготовить доклад и необходимые материалы [1, С. 4].

Индивидуальные беседы и консультации. Это наиболее доступная форма работы с семьёй обучающихся. Проводятся с целью помощи родителям по разным вопросам. Учитель, отвечая на вопросы родителей, стремиться дать советы. Беседы и консультации могут проводиться не только в школе, но и по телефону. Частота таких бесед зависит от родителей.

Посещение семей на дому. Нужны для того, чтобы узнать бытовые условия проживания детей, увидеть их взаимоотношения с другими членами семьи [4, С. 1].

Общешкольные собрания и конференции. Эта форма включает в себя организацию взаимодействия всех участников образовательного процесса. На таких собраниях часто выступает директор школы и завучи. На них могут обсуждаться следующие вопросы:

- организация питания;
- техника безопасности;
- организация учебно-воспитательного процесса;
- решения о благотворительных взносах.

Это даёт родителям возможность больше узнать о работе школы [2, С. 2].

К нетрадиционным формам взаимодействия школы с родителями относятся:

1. Анкетирования. Анкета – это простой, удобный и быстрый способ получить лаконичные, чёткие ответы на интересующие учителя вопросы. Иногда анкеты дают на родительских собраниях, иногда на дом. Темы для анкет могут быть разные:

- какие затруднения есть у вашего ребёнка;
- адаптация к школе;
- интересы вашего ребёнка;
- физическое воспитание детей дома;
- оценка работы учителя.

2. Праздники. Эта форма взаимодействия школы и родителей одна из самых эффективных, потому что проводится совместно с детьми, обычно, в игровой форме. Это может быть празднование дня матери, 23 февраля, нового года, творческие конкурсы для детей и родителей (кулинарные, конкурсы талантов), день открытых дверей, ярмарки и другое.

3. Дискуссии используют для обсуждения какого-либо спорного вопроса. Во время дискуссии учитель и родители выступают с сообщениями, доказывающими свою точку зрения, по решению возникшей проблемы, показывают своё видение выхода из сложившейся ситуации. В итоге дискуссии все должны прийти к общему мнению, которое будет устраивать всех. Многие родители относятся к этой форме настороженно. Это связано с тем, что многие не любят находиться в роли активного участника процесса. Поэтому для того, чтобы дискуссия прошла успешно, учителю необходимо создать благоприятную атмосферу для общения.

4. Круглый стол – это современная форма общения с родителями. Здесь также решаются различного рода вопросы. Но для их решения учитель приглашает специалиста, который выступает с докладом перед родителями, а те, в свою очередь, могут задать любые интересующие их вопросы по теме.

5. Тренинги проводятся с целью передачи родителям знаний в той или иной области. Их может проводить не только учитель, но и педагог-психолог. Обычно, цель тренингов – обучение родителей методам эффективного взаимоотношения с ребёнком [3, С. 4].

В последнее время много внимания уделяется интерактивным формам взаимодействия с родителями. Методической литературой предлагаются различные методы и приемы организации данного вида деятельности. Такие формы работы способствуют сплочению классного коллектива, установлению и развитию контактов между родителями, учителем и обучающимися, порождает потребность в общении, в

обмене информацией, в понимании друг друга, в поиске более эффективных путей социального партнерства.

Знакомство родителей с проектной деятельностью как эффективным средством формирования образовательной компетенции обучающихся начальной школы, привлечение родителей к участию в подобных мероприятиях способствует развитию их интереса к жизни ребенка и школы, более тесному взаимодействию и взаимопониманию.

Таким образом, планомерная, качественная и чёткая работа школы с родителями помогает в следующем:

- вовлечении родителей в работу школы;
- более глубоком знакомстве с интересами, увлечениями и жизнью обучающихся;
- повышении роли семейных ценностей у детей и их родителей;
- усовершенствовании образовательного процесса;
- предоставлении условий родителям для обмена опытом [5, С. 2].

Только успешное решение задач воспитания возможно при условии взаимодействия семьи и школы, поэтому данное сотрудничество становится все более актуальным и востребованным.

Список литературы

1. Белоножко В. В. «Инновационные формы работы с родителями» – 2017г. – 7с.
2. Джураева Г. С. «Работа с родителями в начальных классах» – 2019г. – 2с.
3. Магомедова З.З., Миназова З.М. «Современные технологии работы педагога-психолога с родителями учащихся» – 2018г. – 6 с.
4. Прокопьева М. М., Дьяконова А. З., Попова М. Н. «Сотрудничество семьи и школы как условие формирования педагогической компетентности родителей» – 2018г. – 6с.
5. Сапунова М. А. «Работа с родителями как показатель успешного развития ребенка в условиях современной школы» – 2020г. – 2с.

ВЛИЯНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ВЕДУЩИХ АДАПТАЦИОННЫХ СИСТЕМ ПОДРОСТКОВ

THE INFLUENCE OF ENVIRONMENTAL FACTORS ON THE FUNCTIONAL STATE OF THE LEADING ADAPTIVE SYSTEMS OF ADOLESCENTS

Шакирова Кристина Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Твердякова
Л.В., доцент
Shakirova K. A
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: romantiknet@ gmail.com

***Аннотация:** В статье рассматривается состояние здоровья подростков в зависимости от экологического окружения. Проведена оценка адаптационных возможностей подростков, проживающих в районах с разной экологической обстановкой. Анализ результатов исследования показал, что загрязнение воздуха выхлопными газами приводит к снижению функциональных возможностей организма.*

***Ключевые слова:** подростки, экология, здоровье, кровообращение*

Abstract: *The article examines the state of health of adolescents depending on the environmental environment. An assessment of the adaptive capabilities of adolescents living in areas with different environmental conditions was carried out. Analysis of the results of the study showed that air pollution from exhaust gases leads to a decrease in functionality the body.*

Index terms: *teenagers, ecology, health, blood circulation*

В последние годы много внимания уделяется экологии окружающей среды, стремлению сделать наш мир более чистым и безопасным.[2] Здоровье – важнейший фактор работоспособности и гармонического развития человеческого, а особенно детского организма. Отклонение от нормы в состоянии здоровья имеет определенную зависимость от анатомо-физиологических особенностей детей, находящихся в периоде роста и развития и потому особенно ранимым к внешним воздействиям.[3] Организм ребенка качественно отличается от организма взрослого и все нагрузки (умственные, физические, эмоциональные) должны регламентироваться исходя из знаний морфофункциональных особенностей растущего организма. Сохранение и укрепление здоровья школьников во многом зависят от педагога, от его знаний анатомо-физиологических особенностей детского организма, гигиенических рекомендаций и нормативов, комплекса оздоровительных мероприятий, умение применить их в своей повседневной педагогической деятельности и убежденности в необходимости их проведения. [4,5] На здоровье ребенка влияют и экологические факторы: чистота воды, воздуха, почвы. Одним из критических периодов в развитии сердечно-сосудистой и центральной нервной системы является пубертатный период, предъявляющий к ней повышенные требования [1]. Чувствительность организма наиболее высока в период внутриутробного развития, также в детском и подростковом возрасте. Однако работ, в которых была бы дана комплексная оценка влияния экологии на растущий организм, практически нет. А это очень важно, ибо изменение функционального состояния адаптационных систем в критические периоды онтогенеза, в ответ на антропогенные воздействия может привести к гормональному дисбалансу, нарушению созревания генеративной системы и, как следствие, нарушению репродуктивной функции, психотипа и поведения.

В условиях естественного эксперимента обследованы 13-летние школьники неотягощенные генетической патологией лица №35 (22 мальчика и 24 девочки) проживающие в экологически благополучном районе и СОШ № 38 г. Ставрополя (12 мальчика и 12 девочек), проживающие в экологически загрязненном районе. Экологически благополучными считали районы, в которых содержание пыли и концентрации химических веществ не превышала ПДК. (Экологический паспорт г. Ставрополя 2010 г.). О функциональном состоянии сердечно-сосудистой системы судили по частоте сердечных сокращений (ЧСС), величине артериального давления, которые определяли общепринятыми методами. Функциональное состояние ЦНС оценивали по тесту: реакция на световые раздражители с помощью компьютерного прибора «Мир-5». Для выявления характерологических особенностей личности подростка, нами были использованы тестовые методики – «Шкала тревожности», разработанная по принципу «Шкала социально-ситуационной тревоги» Кондаша (Ю.И.Рогов,1995) и «Методика определения адекватности самооценкой» (В.С. Чудновский,1991).

Результаты экспериментов подвергались вариационно-статистической обработке в соответствии с принципами, изложенными Н.Бейли (1962) и Л.С.Каминского (1964).

Ведущее место среди системных механизмов адаптации принадлежит центральной нервной системе (И.А.Аршавский, 1967; П.К.Анохин, 1980). Эта система реагирует на воздействие внешних факторов не только как всякая живая ткань, но и как специализированная управляющая система, координирующая процесс адаптации целостного организма. Функциональное состояние как результат динамического взаимодействия с внешней средой отражает по П.К.Анохину (1980), «состояние

организационного целого», имеет первостепенное значение для любой деятельности взрослого человека и ребенка.

Результаты исследования функционального состояния ЦНС 13-летних подростков, проживающих в условиях различного экологического окружения, представлены в табл.1 Согласно данным, полученным с использованием теста «Цветовые раздражители», ВЗМР у подростков лица №35 колеблется от 194 мс до 324 мс, составляя в среднем $282,0 \pm 15,5$ мс, что свидетельствует преимущественно о хороших функциональных возможностях ЦНС Достоверных половых отличий по данному показателю не выявлено. Количество ошибок на дифференцировку колеблется в пределах 0-3, что говорит о довольно широких вариациях развития дифференцировочного торможения в данной возрастной группе – от удовлетворительного до очень хорошего. Способность к выработке дифференцировок у мальчиков и девочек 13 лет также не обнаруживает достоверных отличий ($P > 0,05$).

Таблица 1. Показатели функционального состояния ЦНС у подростков 13 лет, проживающих в городском районе ($M \pm m$)

Показатели, район	Мальчики	Девочки	P_2	Оба пола
1.ВЗМР, мс лица №35 СОШ № 38 г P_1	$266,0 \pm 18,3$ $354,6 \pm 23,0$ <0,01	$290,0 \pm 20,7$ $366,6 \pm 21,5$ $P < 0,05$	>0,1 >0,5	$282,0 \pm 15,5$ $357,3 \pm 26,3$ <0,05
2.Количество ошибок на дифференцировку лица №35 СОШ № 38 г P_1	$1,33 \pm 0,23$ $1,60 \pm 0,20$ >0,1	$2,06 \pm 0,31$ $7,33 \pm 0,89$ <0,001	<0,05 0,001	$1,88 \pm 0,29$ $3,12 \pm 0,48$ <0,01

Примечание:

P_1 – достоверность различий средних величин

P_2 – достоверность межполовых различий.

Количество ошибок на дифференцировку колеблется в пределах 0-3, что говорит о довольно широких вариациях развития дифференцировочного торможения в данной возрастной группе – от удовлетворительного до очень хорошего. Способность к выработке дифференцировок у мальчиков и девочек 13 лет также не обнаруживает достоверных отличий ($P > 0,05$).

У подростков, проживающих в загрязненном районе, ВЗМР варьирует в интервале от 139 мс до 485 мс, однако преимущественное количество ответов (578,2%) лежит в интервале 266 мс – 409 мс, составляя в среднем $357,3 \pm 26,3$ мс, то есть значительно превышает таковой показатель у детей лица №35 ($P < 0,05$). Достоверных половых различий не выявлено. Это указывает на существенное снижение скорости протекания нервных процессов и, соответственно, снижение функциональной лабильности нейронов коры больших полушарий, как у мальчиков, так и у девочек. Сопоставление количества ошибок у детей опытной и контрольной групп выявило достоверное их увеличение ($P < 0,01$) у детей, проживающих в условиях загрязненной среды, что указывает на слабое развитие дифференцировочного торможения у подростков. Следует отметить, что девочки допускали большее количество ошибок на дифференцировку по сравнению с мальчиками. В целом, анализ результатов исследования функционального состояния ЦНС показал, что загрязнение воздуха выхлопными газами приводит к снижению ее функциональных возможностей и, в первую очередь, способности к выработке дифференцировочных реакций, что может существенно сказаться на успеваемости

школьников, овладении сложными профессиональными навыками и их адаптации к социальной среде. Выявленное нами напряжение центральных звеньев нервной регуляции в ответ на загрязнение экологии в критический период постнатального онтогенеза может отрицательно сказаться на высших функциях центральной нервной системы и привести к изменению психотипа и различных форм поведения подростков, что, в свою очередь, не может сказаться на их адаптации к социальной среде. Это и послужило отправной точкой для изучения характерологических свойств личности подростков, проживающих в химически загрязненных районах.

Анализ выявления влияния экологических факторов на формирование психики подростков показал, что в обеих группах преобладает школьная тревожность, что вполне закономерно, так как обучение в школе – основная обязанность данного возраста. Менее выраженный, но достоверно более высокий уровень тревожности ($P < 0,05$) у девочек по сравнению с мальчиками, наблюдали при оценке ситуаций, актуализирующих представления о себе – участие в конкурсах, где проверяются их способности или оценивается работа, сравнение себя с другими сверстниками, принятие важного решения и т.п. (самооценочный вид тревожности). Показатели самооценочной тревожности у девочек выше, чем у мальчиков ($P < 0,05$), что может свидетельствовать о более раннем формировании его у девочек и лежать в основе формирования таких качеств личности, как воля, самостоятельность, добросовестность, решительность, независимость. У подростков, проживающих в условиях загрязненной среды, в 1,4 раза чаще, чем в контрольной группе, встречаются дети, испытывающие тревогу при общении со сверстниками, учителями и родителями, незнакомыми людьми, в случае критики или упрека в свой адрес, принижения социальной значимости (межличностная тревожность), что может быть обусловлено неадекватностью самооценки, в формировании которой важную роль играют не только наследственные качества, но и окружающая среда. В целом, оценка степени выраженности тревожности показала, что среди подростков 13-ти лет, проживающих в г. Ставрополе, 21,7% имеют повышенный уровень тревожности. Количество высоко тревожных мальчиков в СОШ №38 больше, чем девочек. Результаты определения адекватности самооценки (АСО) представлены в табл.2.

Таблица 2. Адекватность самооценки (АСО) у 13-летних подростков, проживающих в химически загрязненном районе ($M \pm m$)

Обследуемые группы	АСО, у.ед.		P_1
	7 класс $n=24$	7 класс $n=24$	
1. Оба пола	$0,677 \pm 0,010$	$0,764 \pm 0,016$	$<0,001$
2. Мальчики	$0,651 \pm 0,008$	$0,761 \pm 0,021$	$<0,02$
3. Девочки	$0,699 \pm 0,012$	$0,767 \pm 0,020$	$<0,01$
P_2	$<0,002$	$>0,5$	

Примечание:

P_1 – достоверность различий средних величин контрольной и опытной групп;

P_2 – достоверность межполовых различий.

Как видно из данных, у 13-летних подростков, проживающих в экологически благоприятном городском районе, достоверно завышена степень адекватности самооценки ($P < 0,001$). По интегральному показателю различия в величине АСО между мальчиками и девочками не выявлены ($P > 0,5$), что совпадает с данными, полученными. Однако, анализ самооценок и экспертных оценок по такому качеству личности как обаятельность, отражающим в определенной мере способность притягивать к себе других

людей, в том числе и лиц противоположного пола показал, что таковые в данной возрастной группе имеются ($P<0,05$). Девочки считают себя более обаятельными, чем мальчики, что отражает зависимость самосознания от пола. Резюмируя вышеизложенное, следует сказать, что выявленные нами изменения психики, неадекватность самооценки у подростков, проживающих в городских районах, могут негативно сказываться на их социальной адаптации. Более того, эмоциональная напряженность в совокупности с напряженным функционированием систем кровообращения, у подростков, проживающих в экологически неблагоприятных районах, может существенно сказаться на состоянии их здоровья. Результаты изучения длительности ИМ у подростков 13-ти лет, проживающих в экологически благоприятном городском районе, представлены в табл. 3 Согласно полученным данным, у подростков, проживающих в условиях загазованности, величина ИМ незначительно превышала таковой показатель у подростков лица №35 ($P<0,05$), что допустимо расценивать как показатель некоторого напряжения регуляторных систем организма.

Таблица 3. Длительность индивидуальной минуты (ИМ) у подростков 13 лет, проживающих в экологически благоприятном районе

Обследуемые группы	ИМ, с		
	лица №35 (n=24)	СОШ №38 (n=48)	P ₁
Мальчики	41,8 ± 3,2	49,9 ± 1,2	<0,001
Девочки	43,6 ± 3,7	46,3 ± 2,1	>0,1
P ₂	>0,5	>0,05	
Оба пола	42,4 ± 2,2	48,8 ± 1,1	<0,05

Примечание:

P₁ – достоверность различий средних величин город-село.

P₂ – достоверность межполовых различий.

Анализ корреляционных отношений между длительностью ИМ и уровень тревожности показал, что в подростковом возрасте повышенный уровень тревожности обнаруживает выраженную положительную связь с величиной ИМ ($r=0,50-0,60$). Это вполне закономерно, поскольку физиологическая величина ИМ в данном возрасте ниже, чем у взрослых. В случае же очень высокого уровня тревожности величина ИМ укорачивается ниже физиологической нормы, что указывает на значительное снижение адаптационных возможностей.

Таким образом, определение длительности ИМ может быть использовано не только для определения степени адаптации, но и для определения состояния психического здоровья. Гормональный дисбаланс как результат неспецифической реакции организма на неблагоприятные факторы окружающей среды и детерминированная им десинхронизация хода эндогенных «биологических часов», явно спешащих или чрезвычайно отстающих с реальным течением времени, приводят к неадекватной самооценке текущих событий и, как следствие, повышению уровня общей, школьной, самооценочной и межличностной тревожности. При этом изменяются личностные качества подростков, проживающих в условиях химического загрязнения окружающей среды, по сравнению с подростками, проживающими в экологически благоприятных районах. Это обуславливает высокую склонность подростков к делинквентным формам поведения.

Список литературы

1. Абалаков А.Д. Анализ остроты экологических проблем в зоне техногенного воздействия / А.Д. Абалаков, Ю.Н. Малышев, Ю.В. Полюшкин // Сибирский экологический журнал. - 1999. - № 6. - С. 673-681.
2. Авалиани С.Л. Оценка вклада выбросов автотранспорта в интегральную характеристику риска загрязнения воздушной среды / С.Л. Авалиани, К.А. Буштуева, М.М. Андрианова // Гигиена и санитария. - 2002. - №6.-С. 21-25.
3. Агаджанян Н.А. Экология, здоровье, качество жизни / Н.А. Агаджанян, Г.П. Ступаков, И.Б. Ушаков. - М.-Астрахань: АГМА, 1996. - 260 с.
4. Агарков В.И. Гигиена экологической среды Донбасса /В. И. Агарков, С.В. Грищенко, В.Я. Уманский. - Донецк, 2004. - 172 с.
5. Samet J. Health effects associated with exposure to ambient air pollution / J. Samet, D. Krewski // Journal of Toxicology and Environmental Health. - 2007. - № 3-4. - P. 227-242.

УДК 372.2

ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

CHILDREN'S EXPERIMENTATION AS A FORM OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Яковлева Евгения Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Новосельцева
А.П., кандидат географических наук,
доцент
Yakovleva E.A.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: evgeniay4ckovleva@yandex.ru

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста, выявлен потенциал экспериментирования как формы познавательного развития воспитанников детского сада.

Ключевые слова: дошкольный возраст, познавательное развитие, исследовательская деятельность, экспериментирование.

Abstract: this article examines the features of the cognitive activity of preschool children, reveals the potential of experimentation as a form of cognitive development of kindergarten students.

Keywords: preschool age, cognitive development, research activity, experimentation.

Одной из самых актуальных проблем современного дошкольного образования согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта является развитие исследовательских способностей детей дошкольного возраста.

С самого рождения ребенок является исследователем. Неутолимое стремление получить множество новых ощущений, любопытство, упорное желание экспериментировать и самостоятельно находить свежую информацию об окружающей действительности, выступает главной особенностью детского поведения.

И.А. Савинова утверждает, что основную ценность в развитии ребенка дошкольного возраста, наравне с игровой деятельностью, имеет познавательная

активность, выступающая не только способом усвоения знаний, умений и навыков, но и результатом самостоятельного поиска приобретения этих знаний [5].

Чтобы удовлетворить свою любознательность в процессе познавательной и исследовательской деятельности, проявляющуюся в виде детского экспериментирования, ребенок дошкольного возраста стремится во-первых расширить свои представления об окружающем мире, а во-вторых, учиться овладевать основополагающим культурным опытом, позволяющем связать разные представления об окружающей действительности в единое целое.

Н.Е. Веракса в своих работах отмечает, что познавательно-исследовательская деятельность в дошкольном возрасте представляет собой простое экспериментирование с предметами, в процессе которого дифференцируется восприятие и появляется простая классификация предметов по форме, цвету и назначению, осваиваются пространственные представления и простые действия [2].

Дошкольник учится не только получать интересующую его информацию, но и приобретает возможность пользоваться полученными знаниями. В связи с этим, чем ребенок активнее принимает участие в образовательном процессе – исследует, наблюдает и анализирует, экспериментирует и сравнивает, тем стремительнее будут формироваться его познавательные способности и повышаться познавательная активность.

Л.Р. Болотина отмечает, что с самого раннего возраста необходимо создавать условия для проявления интереса и любознательности у ребенка дошкольного возраста к окружающему миру [1].

В своей работе И.В. Михеева подчеркивает, что именно познавательная активность, главным образом, должна обеспечивать удовлетворение исследовательских потребностей в освоении дошкольником чего-то нового [3].

Среди доступных форм исследования познавательной активности в современной теории и практики дошкольного образования, особое место занимает детское экспериментирование. Детское экспериментирование – это способность познавать новые свойства и связи окружающих объектов разными действиями, которые дают возможность развивать все стороны личности ребенка [3].

Детское экспериментирование позволяет ребенку дошкольного возраста расширить кругозор, способствует обогащению опыта самостоятельной деятельности и саморазвитию дошкольника.

В своих трудах М.В. Салалыкина отмечает, что с раннего дошкольного возраста у детей возникает потребность в экспериментировании, и что благодаря ему происходит формирование личности и развитие познавательных способностей ребенка [6].

Формирование и расширение представлений об объектах и предметах окружающего мира путем практических действий у детей дошкольного возраста, является главной целью экспериментирования.

Детское экспериментирование способствует активному становлению мыслительных процессов. Дошкольник в процессе наблюдения за объектами опыта, анализирует, сравнивает и обобщает полученную информацию, и в заключении делает простейшие выводы. Исследовательские характеристики у дошкольника проявляются в разнообразных моментах жизни: на прогулке, во время занятий, в самостоятельной деятельности, все это способствует стремительному познанию ребенком окружающей среды.

Л.В. Рыжова утверждает, когда ребенок пробует самостоятельно проделать опыт, он запоминает его навсегда [4]. В связи с этим, познавательную деятельность ребенка дошкольного возраста в качестве основной формы поисковой деятельности можно отнести к деятельности экспериментирования.

И.В. Михеева считает, что так как детское экспериментирование занимает важное место в познавательном развитии детей дошкольного возраста, то для реализации их исследовательской активности следует создавать специальные условия: развивающую

предметно-пространственную среду, организовывать взаимодействие с семьей дошкольника, включать познавательно-исследовательскую деятельность в образовательный процесс [3].

В своей работе И.А. Савинова отмечает, что детское экспериментирование является ведущим видом деятельности в период дошкольного развития ребенка [5].

Детское экспериментирование дает дошкольнику почувствовать себя исследователем и первооткрывателем, так как позволяет ответить на многочисленные вопросы. Процесс познания – это творческий процесс, в ходе которого необходимо поддерживать и развивать у ребенка интерес к исследованиям, новым открытиям и создавать доступные для этого условия.

М.В. Салалыкина подчеркивает, что деятельность экспериментирования является для дошкольника определенной формой познания, так как ребенок в ней выступает исследователем, поскольку самостоятельно воздействует разными способами на окружающие его предметы и явления, чтобы освоить и познать их [6].

Особенностью экспериментальной работы является стимулирование у дошкольника познавательной активности и любознательности, а также активизации восприятия обучающего материала и знакомства с этическими правилами общественной жизни. Развитие познавательного интереса в следствии экспериментальной деятельности позволяет ребенку дошкольного возраста стремиться к самостоятельному познанию и размышлению.

И.А. Савинова подчеркивает, что детское экспериментирование оказывает положительно влияние на эмоциональную сферу дошкольников и на формирование его творческих, интеллектуальных и волевых особенностей [5].

Важно отметить, что формирование познавательной деятельности дошкольников с помощью элементарного экспериментирования способствует развитию умений наблюдать, сравнивать, выделять значимые признаки предметов. Детское экспериментирование способствует обучению проводить опыты, высказывать свои мысли и предположения, а также демонстрировать результаты своей деятельности при помощи действия и слова.

Следует выделить и воспитывающие функции детского экспериментирования, которые дают возможность создавать эмоциональный настрой на совместную деятельность и формировать доброжелательное отношение у детей дошкольного возраста друг к другу.

Таким образом, стоит сделать вывод о том, что детское экспериментирование является эффективной формой познавательного развития, так как имеет всесторонний развивающий потенциал. В процессе экспериментирования дети дошкольного возраста учатся определять проблему и самостоятельно находить пути ее решения, выдвигать гипотезы, и реализовывать их на практике, самостоятельно делать элементарные выводы.

Список литературы

1. Болотина Л.Р. Теоретические основы дошкольного образования: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт. – 2018. – 218 с.
2. Веракса Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учеб. пособие. – М.: Мозаика-Синтез. – 2012. – 336 с.
3. Михеева И.В. Детское экспериментирование как средство развития познавательной активности дошкольников // Молодой ученый. – 2019. – № 6. – С. 226 – 228.
4. Рыжова Л.В. Методика детского экспериментирования: учеб. пособие. – СПб: Детство-Пресс. – 2015. – 208 с.
5. Савинова И.А. Развитие познавательной активности посредством экспериментирования // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2018. – №12. – С. 112–118.

6. Салалыкина М.В. Метод экспериментирования, как средство познавательного развития дошкольников // Молодой ученый. – 2017. – № 47. – С. 132 – 135.

СЕКЦИЯ II «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»

УДК 378.1

ОВЛАДЕНИЕ НАВЫКОМ ПИСЬМА УЧАЩИМИСЯ С ПРОГРЕДИЕНТНОЙ ДИНАМИКОЙ ДИСГРАФИИ

MASTERING THE WRITING SKILL BY STUDENTS WITH PROGRIDENT DYNAMICS OF DYSGRAPHY

Аветисян Е.В.

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь

Avetisyan E. V.

GBOU VO SGPI, Stavropol

Научный руководитель: Шипилова Е.В.

***Аннотация:** в статье описываются признаки нарушения письменной речи, как прогредия дисграфия. Рассматривается становление письма в онтогенезе, причины и факторы которые приводят к дисграфии.*

***Ключевые слова:** прогредия динамика дисграфии, письмо, нарушение письма, онтогенез.*

***Abstract:** this article describes the signs of written speech, as progredient dysgraphia. Discusses the formation of the letters in ontogeny, the causes and factors that result in dysgraphia.*

***Keywords:** providentia dysgraphia, letter, violation letter.*

Одной из актуальных проблем логопедической теории и практики в современном мире является проблема изучения формирования процесса письма у младших школьников с дисграфией, особое внимание уделяется исследованию специфических нарушений письма, которые оказываются одними из основных причин стойкой школьной неуспеваемости.

В работах отечественных и зарубежных ученых: Л.С. Выготского, А.Н. Корнева, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой и других, навык письма рассматривается как достаточно сложный многоуровневый процесс речевой деятельности, в котором принимают непосредственное участие следующие анализаторные системы: речеслуховая, речедвигательная, общедвигательная и зрительная. Непосредственно в ходе процесса письменной деятельности между анализаторными системами появляется тесная связь. Структура данного явления определена стадией овладения навыком, задачами и особенностями письма. Устная речь, осуществляемая на основе достаточно высокого уровня развития, тесно связана с письмом. Устная и письменная речь представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы. Отличием является то, что навык письма формируется исключительно в условиях целенаправленного обучения, каким является начальное школьное обучение. В работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского описано, что итогом рефлексорного повторения является «образование динамического стереотипа слова» [2]. Автоматизированные движения руки, которой предшествует сложная деятельность подготовительного периода, носят конечный этап сложного процесса перевода устной речи в письменную речь. Сам процесс письма состоит из

большого количество операций, которые у взрослого человека носят сокращенный, сжатый характер [5].

Письмо характеризуется как сложная функциональная система, базисным составляющим является: фонематический анализ и синтез звуковой речи, который осуществляется при участии артикуляций, «перешифровка» графических схем в организованные двигательные акты. Если нарушается один из компонентов, то это может привести к появлению дисграфии.

Нарушение письма как самостоятельную патологию речевой деятельности рассматривал А. Куссмауль.

Предрасположенность к дисграфии, формируется в период раннего развития ребёнка. Неблагоприятные действия или факторы в данный период обуславливает нарушенное или замедленное созревание центральной нервной системы, которые ответственны [6].

Дисграфию как стойкое нарушение письма изучают специалисты из разных областей: логопедии, психологии, педагогики, нейропсихологии, однако на сегодняшний день нет единого представления о механизме его нарушения.

В настоящее время дисграфия рассматривается как нарушение фонематического принципа письма, при котором не обнаруживается трудностей формирования устной речи.

При прогрессивной динамике развития процесс овладения письмом, не сглаживается, а наоборот усугубляется на всём протяжении обучения [4].

На данный момент проявление дисграфии и психологические особенности школьников с прогрессивной динамикой остаются не раскрытыми и именно поэтому не имеют достаточной изученности, что требует глубокого теоретического осмысления. Изучение прогрессивной динамики развития дисграфии оказывается возможным благодаря применению ретроспективного анализа, который позволяет выявить механизмы возникновения нарушения, для дальнейшего построения коррекционной логопедической работы [2]. Это указывает на актуальность изучения дисграфии при прогрессивном типе течения.

При прогрессивной динамике развития процесс овладения письмом, не сглаживается, а наоборот усугубляется на всём протяжении обучения [1].

Проявление дисграфии и психологические особенности школьников с прогрессивной динамикой остаются не раскрытыми и поэтому не имеют достаточной изученности, что требует глубокого теоретического и практического осмысления. Изучение прогрессивной динамики развития дисграфии оказывается возможным благодаря применению ретроспективного анализа, который позволяет выявить механизмы возникновения нарушения, для дальнейшего построения коррекционной логопедической работы. Начинать работу по профилактике дисграфий следует еще в дошкольном возрасте. Уже тогда у ряда детей могут иметься предпосылки к развитию в дальнейшем дисграфий. Это указывает на актуальность изучения дисграфии при прогрессивном типе течения.

Исследование навыка письма осуществлялось с использованием методики О.Б. Иншаковой, направленной на выявление дисграфических ошибок в различных видах работ: диктанте, списывании с печатного текста и списывании с рукописного текста. Формирование навыка письма у младших школьников с прогрессивной динамикой дисграфии. К дисграфическим относились ошибки, связанные с нарушением фонетического принципа письма: ошибки фонематического восприятия, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, ошибки звукового анализа и синтеза.

Исследование устной речи проводилось по стандартизированной методике Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной. Методика включала в себя традиционные для логопедии приёмы выявления особенностей речевого развития. Данная методика позволяла исследовать состояние звукопроизношения, слоговой структуры слова, импрессивной

речи, словообразовательных процессов, состояние словаря, сформированности грамматического строя, связной речи, фонематическое восприятие, навыки анализа и синтеза звучащей речи.

Для анализа данных нами была разработана коррекционная программа.

Разработанная коррекционная программа учитывает не только возрастные, но и индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста, обусловленные его личностными психологическими качествами.

Целью коррекционной работы являлось профилактика и коррекция нарушений устной и письменной речи младших школьников, восполнение пробелов в знаниях.

Программа включала в себя следующие этапы:

1. I этап. Коррекционная работа на фонетическом уровне.
2. II этап. Коррекционная работа на лексико-грамматическом уровне.
3. III этап. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Анализ результатов исследования показал, что у всех обследованных детей на протяжении всего периода обучения встречались ошибки, которые можно было квалифицировать как дисграфические, метаязыковые и дизорфографические. У одних детей они встречались редко и не носили стойкого характера, у других – были постоянными и встречались во всех видах работ на протяжении всего периода исследования. Из всего многообразия ошибок нами были отобраны только дисграфические ошибки – характеризующиеся своей устойчивостью и связанные с трудностями овладения фонетическим принципом письма, которые при выполнении различных письменных работ детьми не исправлялись. Как показал анализ результатов исследования письма, для учащихся в популяции наибольшую трудность на протяжении всего периода обучения вызывало письмо под диктовку. Из двух видов списывания наиболее сложным оказалось списывание с печатного текста, так как наличие операции перешифровки печатного образа буквы в рукописный образ вызывало у детей дополнительные сложности.

Для определения наиболее несформированного компонента функциональной системы письма в популяции младших школьников в начальный период обучения необходимо было выявить преобладающую группу ошибок, для чего все дисграфические ошибки во всех трех видах письменных работ в каждом контрольном срезе суммировались. Таким образом, было установлено, что не достаточно сформированным компонентом письма оказался моторный компонент. В письме детей это выражалось в написании лишних элементов букв, их недописывании, ошибках кинетического запуска и персеверациями букв.

Таким образом, несформированность моторного компонента функциональной системы письма, развитию которого в общем педагогическом и коррекционном процессе не уделяется необходимого внимания, в сочетании с увеличением учебной нагрузки (возрастанием скорости, сложности и объема письменного материала) приводило к прогрессивной динамике дисграфии, как следствия «перенапряжения» центральной нервной системы детей.

Письмо школьников с прогрессивной динамикой дисграфии в период начального обучения характеризуется достоверным увеличением общего числа моторных ошибок во всех видах письменных работ, возникающих у младших школьников по мере возрастания и усложнения программных требований.

Моторные ошибки письма учащихся с прогрессивной динамикой дисграфии коррелируют с нарушением конструктивного и графического праксиса, что указывает на нарушения одного из структурных компонентов функциональной системы письма – моторного компонента.

Непрерывное популяционное исследование письма младших школьников общеобразовательной школы позволило подробно охарактеризовать процесс формирования у детей различных видов письма: диктанта, списывания с печатного и

рукописного текстов на протяжении первых трех лет обучения.

Полученные данные позволят теоретически обосновать и разработать основное содержание и структуру коррекционного воздействия направленного на преодоление прогрессивной дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 70. С. 105-149.
2. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шонин. – М., 2005. – 224 с.
3. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма: Изд-во академии пед. наук РСФСР-М.: - 1950
4. Никашина Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников. - М., 2004.
5. Обнизова Т.Ю., Иншакова О.Б. Динамическое изучение овладения письмом младшими школьниками с трудностями обучения / Т.Ю. Обнизова, О.Б. Иншакова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под ред. О.Б. Иншаковой. - М.: В.Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. - С. 102 - 107. - 0,3 п.л
6. Овсянникова С.А., Обнизова Т.Ю. Особенности формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у детей с разным типом течения дисграфии / С.А. Овсянникова, Т.Ю. Обнизова // Логопедия сегодня. - 2007. - № 3 (17).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИМАГОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

THE USE OF IMAGOTHERAPY TOOLS IN THE FORMATION OF AN EMOTIONAL ATTITUDE TO THE SURROUNDING REALITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Амирасланова М.Н.,
ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: Алексеева М.Н.,
старший преподаватель, ГБОУ ВО
СГПИ
Amiraslanova M. N.,
GBOU VO SGPI

Аннотация: к пониманию «медицинского» и «педагогического» направления в деятельности арт-педагогов существует много общего. «Художественное самовыражение» детей и тех формах, которые используются «педагогическим» направлением, так или иначе связано с укреплением психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как значимый психогигиенический (психопрофилактический) и психокоррекционный фактор. Это значит, что данные формы работы являются областью «профилактической медицины, их использование во многих случаях выполняет и психотерапевтическую функцию, помогая ребенку, справиться со своими психологическими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения.

Ключевые слова: психокоррекция, имаготерапия, арттерапия.

Abstract: *there are many similarities to the understanding of the "medical" and "pedagogical" directions in the activities of art teachers. The artistic self-expression of children and those forms that are used by the "pedagogical" direction is somehow connected with the strengthening of the child's mental health, and therefore can be considered as a significant psychohygienic (psychoprophylactic) and psychocorrective factor. This means that these forms of work are the field of "preventive medicine, their use in many cases also performs a psychotherapeutic function, helping the child to cope with his psychological problems, restore his emotional balance or eliminate his existing behavioral disorders.*

Key words: *psychocorrection, imagothrapy, art therapy.*

Интерес к использованию искусства в системе коррекционной психолого-педагогической помощи подтверждается рядом исследований в специальной психологии и педагогике, показывающих положительное влияние искусства на познавательные процессы у детей с различными отклонениями в развитии (О.В. Боровик, О.П. Гаврилушкина, И.А. Грошенков, И.В. Евтушенко, Е.А. Екжанова, Г.В. Кузнецова, Е.А. Медведева, С.М. Миловская, М.Ю. Рау, Е.А. Сошина, Е.З. Яхнина и др.) [2].

В связи с этим на этапе разработки новых эффективных средств личностно ориентированного специального образования, поиска технологий психолого-педагогического сопровождения такого ребенка в образовательном процессе, изучение возможностей развития ребенка с проблемами психической организации, «врастания» его в культуру и компенсации имеющейся у него личностной недостаточности с помощью искусства, представляется нам достаточно актуальным.

История арттерапии свидетельствует о том, что первые попытки использования изобразительных приемов в работе с детьми в качестве психотерапевтического и психокоррекционного инструмента, а также фактора их психического развития имели место еще в середине XX века.

Арттерапия обеспечивается воздействием средствами искусства, ее систематизации основываются, прежде всего, на специфике видов искусства (музыка – музыкотерапия; изобразительное искусство – изотерапия; театр, образ – имаготерапия; литература, книга – библиотерапия; танец, движение – кинезитерапия) [1].

«Педагогическое» направление в арттерапии всегда было значимо и развивалось параллельно с направлением «медицинским». Основное отличие между ними заключается в том, что если применительно к «медицинскому» направлению термин «арттерапия» является адекватным основному содержанию работы арттерапевта, занятого в системе здравоохранения (лечение и предупреждение заболеваний с помощью изобразительного творчества ребенка), то в отношении «педагогического» направления он не вполне конкретен. Специалисты, работающие в этой области, не склонны считать, что те формы изобразительной работы ребенка, которые они используют, имеют отношение к его «лечению». Они предпочитают пользоваться термином «эмоциональное воспитание», как более точно отражающими суть их работы с детьми. Эти специалисты для того, чтобы не вызывать у персонала детского сада и самих детей каких-либо ассоциаций между используемыми ими формами работы и «лечением», предпочитают называть себя «артпедагогами», а индивидуальные и групповые занятия, которые они проводят с детьми уроками или группами «художественного самовыражения».

При всех тех различиях, которые очевидны при таком подходе к пониманию «медицинского» и «педагогического» направления в деятельности арт-педагогов, нельзя не признать того, что между ними существует и много общего. «Художественное самовыражение» детей и тех формах, которые используются «педагогическим» направлением, так или иначе связано с укреплением психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как значимый психогигиенический (психопрофилактический) и психокоррекционный фактор. Это значит, что данные формы работы являются, по крайней мере, областью «профилактической медицины» хотя и не

ставят своей задачей лечение ребенка. Кроме того, их использование во многих случаях выполняет и психотерапевтическую функцию, помогая ребенку, справиться со своими психологическими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения.

С другой стороны, арттерапевты «медицинского» направления, работающие с маленькими пациентами в детской психиатрической больнице или центре психического здоровья не могут не выступать в роли «педагога», поскольку их работа во многом способствует эмоциональному и интеллектуальному развитию детей.

В настоящее время формы арттерапевтической работы с детьми разнообразны. В некоторых случаях эта работа имеет явно «клинический» характер и осуществляется в медицинских учреждениях или в специальных школах–интернатах.

В других случаях арттерапевтическая работа имеет, скорее, профилактический или «развивающий» характер, как, например, в случае наличия у ребенка легких эмоциональных и поведенческих расстройств или определенных проблем психологического порядка, и проводится в специальных центрах.

Виды арттерапии в медицине и психологии дифференцируются в зависимости от лечебного и коррекционного воздействия на человека и формы его организации (индивидуальная, групповая). Однако основой для всех видов арттерапии является художественная деятельность субъекта, посредством активизации которой осуществляется коррекция тех или иных нарушений в развитии человека.

Одним из видов арттерапии является имаготерапия (от лат. *imago* образ) занимает особое место среди видов арттерапии. Ее основой является театрализация психотерапевтического процесса (И.Е. Еольпер, Н.С. Говоров) [3].

Имаготерапия опирается на теоретические положения об образе, а также о единстве личности и образа. В соответствии с этим задачами имаготерапии являются:

- укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей;
- воспроизведения особенности адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций, а также способность выполнять роль, соответствующую течению событий, принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от деформированного образа своего «Я»;
- развитие способности к творческому воспроизведению специально показательного «лечебного» образа, что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности;
- тренировка способности к мобилизации жизненного опыта в нужный момент, воспитания волевых качеств, способностей к саморегуляции;
- создание в процессе имаготерапии определенного творческого интереса, обогащенного жизнь новым содержанием.

Достижение психокоррекционного эффекта в индивидуальной и групповой имаготерапии обеспечивается путем развития и обогащения личности. Для этого используется (в различной степени, на различных этапах имаготерапии) творческая активность личности.

По своей организации имаготерапия может проводиться в разных формах:

- индивидуальной (использование пересказа прозаического произведения; переход рассказа в заранее запланированный психологом диалог, который по своему содержанию может отражать и развивать изложенную ситуацию, импровизированный диалог по заданной ситуации в «режиссерской игре» с персонажами в «театре» на столе или на ширме);
- групповой (драматизация народной, авторской сказки, где ребенок исполняет «лечебный» образ персонажа, театрализация специально составленного для него рассказа, инсценирование фрагмента классической или современной пьесы) [2].

Имаготерапия имеет различные подвиды: куклотерапию, образно-ролевую драмтерапию, психодраму.

Куклотерапия используется в работе с детьми и основана на идентификации с образом любимого героя (сказки, мультфильма, игрушки). Кулотерапия используется при различных нарушениях поведения, страхах, трудностях в развитии коммуникативной сферы и т.д. Технология проведения куклотерапии заключается в том, что с дорогим для детей персонажем разыгрывается в лицах в «режиссерской игре» история, связанная с травмирующей его ситуацией. Необходимо в ходе игры добиваться того, чтобы инсценирование рассказа захватило ребенка и он, сочувствуя герою, идентифицировался с ним. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка должно возрастать. Для этого сюжет строится по «нарастающей», с «разворачиванием» конфликта в конце, достигнув максимума, сменяется бурными эмоциональными реакциями (плачем, смехом), снятием напряжения. После завершения «спектакля» ребенок должен почувствовать облегчение. Очень важно, чтобы в театрализованном действии было начало, кульминация (когда герою угрожает что-либо) и развязка (герой побеждает), конец должен быть всегда позитивным.

Таким образом, технология куклотерапии выражается в усилении эмоционального напряжения, которое постоянно испытывает ребенок до такой степени, чтобы оно могло перейти в новую форму расслабления, катарсис.

В групповой форме имаготерапии образно-ролевая драмтерапия (разыгрывание по ролям и драматизация сюжета), где осуществляется «реконструкция поведенческой реакции». Роль «лечебный образ» подбирается с учетом индивидуальных конструктивных форм общения. Проигрывание ролей направлено на разрушение старых патологических коммуникативно-поведенческих стереотипов. Правильный подбор образов обеспечивает предварительная психолого-педагогическая диагностика. Образно-ролевая драмотерапия помогает решать различные проблемы, ситуации. Например, при коррекции сниженной учебной мотивации у детей может использоваться игра в «школу зверей», где дети исполняют роли учеников и учителя. В составе репертуара могут быть как специально составленные сюжеты, так и известные сказки А.С. Пушкина, А.Н. Толстого, Е.Л. Шварца и др [3].

Другим видом театрализации психотерапевтического процесса является психодрама. Его основателем является известный психолог, психотерапевт Дж. Морено (1892-1972). Сущность психодрамы состоит в том, что «актеры» пациенты играют не готовые роли, а свободно, под руководством психолога, психотерапевта разыгрывают импровизацию на тему проблемной травмирующей ситуации. При этом «актеры» и «зрители» меняются местами в процессе повторения импровизации. Результатом психодрамы является катарсис, эмоциональное потрясение и внутреннее очищение, переработка травмирующей ситуации, при этом катарсис распространяется как на «актеров», так и на «зрителей» психодрамы [1].

Различные виды арттерапии представляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую ступень своего развития.

Психокоррекция с помощью различных видов арттерапии связана с рождением у человека креативных потребностей и способов их удовлетворения. Процесс создания любого творческого продукта базируется на таких психологических функциях, как активное, продуктивное воображение, фантазия и символизация (К. Юнг). Символическое выражение различных функций предмета и явления позволяют увидеть его в новом ракурсе, в иных отношениях с миром, установить его новое значение и продвинуться в направлении положительного разрешения конфликтной ситуации.

Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М., 2001.
2. Обучение детей с ЗПР / Под ред. Лубовского И.В. – Смоленск, 1994.
3. Основы артпедагогики / Под ред. Э. Брукорда. – М., 1994.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

FEATURES OF THE COMMUNICATION SPHERES OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Антонова Виктория Ивановна
ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: Трущелева А.В.,
ст. преподаватель
Antonova.V.I
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: vichka.antonova.2001@mail.ru

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности коммуникативной сферы детей с расстройством аутистического спектра. Выявлены основные характеристики межличностного общения аутичных детей с окружающим миром.*

***Ключевые слова:** аутизм, коммуникация, дети, особенности.*

***Abstract:** the article deals with the peculiarities of the communicative activity of children with autism spectrum disorder. The main characteristics of interpersonal communication of autistic children with the outside world are revealed.*

***Key words:** autism, communication, children, features.*

Ранние проявления расстройства аутистического спектра уже видны в детском возрасте. На первом году жизни заметны первые признаки аутизма, но наиболее сильно – в возрасте 2-3 года [1, с.6]. Они характеризуются шизоидными чертами характера, замкнутостью в себе, аффективно-волевыми нарушениями и дефектами в эмоционально-волевой сфере.

В России расстройство аутистического спектра, по мнению детского невролога Министерства здравоохранения Российской Федерации А. Петрухина, одно из самых распространенных детских болезней нашего времени [1, с.6]. По статистике, данным заболеванием страдает один ребенок из тысячи, что является большим показателем.

Самая трудная область обучения детей с ранним детским аутизмом является сфера коммуникации. Проблемным компонентом данного нарушения является речь и коммуникация. Также дети характеризуются дефектами в адаптивном поведении. У многих устный вид речи и вовсе не развивается на протяжении их жизни.

В большей мере многим аутичным детям свойственны какие-либо особенности развития речи. Коммуникативные дефекты при расстройстве аутистического спектра могут видоизменяться в зависимости от типа аутизма. Такие дети могут быть в целом неговорящие или свободно говорящими, но могут иметь особенности в практической стороне речи.

Межличностные отношения нарушаются в следствии социального взаимодействия, которые могут проявляться в следующем: аутичные дети мало в чем проявляют интерес и не могут выразить его по отношению к окружающим, не могут управлять вниманием другого человека и следить за направленностью внимания, также возможны затруднения в повторении и имитацией движений по образцу.

Дети с расстройством аутистического спектра не могут опознать эмоциональное состояние окружающих его людей, как и свое. Дети с глубокой степенью аутизма редко меняют выражение лица, даже если испытывают боль или дискомфорт. Также может наблюдаться обратная реакция: чрезмерная мимика, гримасы радости или сильной печали. Такие дети лишены понимания базовых эмоций человека. Для них является чуждым плач, крик или радость другого человека; они не способны понять этого. Чаще всего данная группа детей холодны, безэмоциональны, пассивны в общении; они могут отвергать попытки заговорить или помочь им, во многом обособлены от окружающих.

В процессе усваивания навыков бытовой жизни у аутичных детей выявляется множество трудностей, которые связаны с особенностями их дефекта в общении и организации вольного поведения. Во многих случаях такой ребенок не просит помощи взрослого, он охотнее предпочтет научиться чему-либо самостоятельно, чем через повторение инструкции. Затруднены функции переключаемости внимания, освоения программы определенных действий, сложности в переходе от одной операции к другой.

В процессе усваивания навыков бытовой жизни у аутичных детей выявляется множество трудностей, которые связаны с особенностями их дефекта в общении и организации вольного поведения. Во многих случаях такой ребенок не просит помощи взрослого, он охотнее предпочтет научиться чему-либо самостоятельно, чем через повторение инструкции. Затруднены функции переключаемости внимания, освоения программы определенных действий, сложности в переходе от одной операции к другой. Сложности в обучении состоят в особенностях сенсорной сферы: безгливость, жесткие рамки в выборе еды или одежды, сензитивность к тактильному, зрительному и слуховому воздействию со стороны окружающего мира, множественные страхи; прослеживается выраженная реакция на критику, неудачи, стремление сдаться при небольших трудностях. Многие дети даже при усвоении бытового навыка, редко используют его в реальной жизни.

Возможность к приобретению социальных связей у аутичных детей выражено в разной степени, зависит от типа аутизма и от микросоциума человека, в котором он находится. Большая часть детей избегает людей, которые проявляют коммуникативную инициативу в их сторону, или вовсе не дают ответной реакции на их действия. Также характерными чертами являются следующие действия со стороны аутичного ребенка: зажимывание глаз, активные аутоstimуляции и стереотипии, закрывание лица или ушей руками, крик, акты агрессии и самоагрессии.

Аутичному ребенку присуще наблюдение за окружающим, так он чувствует себя спокойней. При более легких формах аутизма ребенок может показаться застенчивым, однако при длительном наблюдении, для близких становится очевидным отклонение от нормы. Ребенок с аутизмом при легких формах может прибегнуть к установлению контакта с другими людьми, но в основном это не обусловлено потребностью в общении, это делается ради потребности важной для него (еда, получение приятных сенсорных ощущений и др.). Ребенок делает это исторически устаревшим способом, например, указывает на то, что ему надо, тянет за руку или толкает.

При тяжелых формах аутизма у ребенка имеется выраженная неспособность в проявлении коммуникативной активности, он выглядит изолированным от окружающих людей [3, с.115]. На ранних этапах онтогенеза ребенок может казаться глухим. На это могут указывать такие признаки как: не реагирует на свое имя, не смотрит в глаза. У аутичного ребенка отсутствует живая мимика, игнорирует присутствие людей рядом с собой, внешне может даже никак не реагировать на присутствие матери или близкого

человека, но при исчезновении из поля зрения проявляются некоторые формы беспокойства, что может привести до истерики.

Было проведено исследование, направленное на изучении импрессивной и экспрессивной стороны речи, на основе протокола, рекомендованные С.С. Морозовой [1;52]. В протоколе отражены данные по наблюдению за детьми при данном обследовании.

В процессе обследования импрессивной стороны речи, было определено, что большая часть аутичных детей имели хороший навык понимания речи других людей. Дети с РАС имеют фрагментарно развитую импрессивную речь. Хотя они и выполняли / данные им установки, им требовалось повторение заданной инструкции и некоторые дополнительные стимулы для выполнения заданий.

В процессе обследования экспрессивной стороны речи, в неожиданных для ребенка ситуациях, у испытуемых с аутизмом были проявлены вокализации, внегортанных звукообразований, эхолалии [1;53]. В процессе деятельности, которая интересна самому ребенку была выявлена активность, эмоциональность. В моментах сильной выраженности заинтересованности, небольшое число детей использовали речь для помощи и обращения, но в основном дети отводили экспериментатора за руку к желаемому предмету.

Исходя из данного исследования можно выявить основные признаки нарушения импрессивной стороны речи: заторможенная обработка поступающей информации, сложности в определении мимики и пантомимики, буквальное понимание смысла фраз, непонимание задаваемых вопросов.

Удалось выявить несколько характерных признаков нарушения экспрессивной речи: стереотипная речь, невозможность различить местоимения (часто говорит о себе во втором и третьем лице, так как он слышит от окружающих и используют слова в начальной форме), узкий выбор тем для общения, создания своего языка, интересы другого участника беседы не учитываются, нарушен зрительный контакт, некоторые виды эхолалии (быстрая или замедленная).

Как показал анализ полученных данных, более сформирован оказался невербальный навык общения, то есть импрессивная сторона речи. Дети способны на такие действия как: акт приветствия и прощания, приносить по просьбе предметы, требовать нужные для их интереса предметы и вещи, просить или требовать помощь, если она им необходима, отказываться от предметов. Также аутичные дети дают ответную реакцию на протянутую руку или приятную для них музыку.

На более низком уровне оказался навык вербального общения. Аутичные дети имеют способность к выражению приветствия и прощания, в редких случаях могут попросить помощь других людей. Но трудности отмечаются при освоение таких навыков, как комментирование картинок, несогласие с высказанным суждением, называние себя по имени или «Я» [2,с. 6]. Процесс обучения вербального общения требует пролонгированного и крайне индивидуального подхода к ребенку.

В заключении хотелось бы сказать, что у детей с аутизмом нарушен механизм к адаптации мира. Это выражается в потребности и требовании к обеспечению привычных ему условий жизнедеятельности, то есть режимных моментах, особых влечений, стереотипий, аутистимуляций и другое.

В конечном итоге из-за трудностей возможности нормальной коммуникации с окружающим миром за ребенком закрепляется аутистические тенденции. Это ведет к лонгитюдной зависимости от близкого человека и увеличивает риск развития девиантного поведения. Таким образом, главной задачей коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми является обучение межличностному общению и оптимальному функционированию в социуме.

Список литературы

1. Колесникова Г.Ю. Изучение особенностей речевых средств общения у детей с расстройствами аутистического спектра / Г.Ю. Колесникова, Е.А. Лоншакова. –

- Хабаровск : Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2016. – 52 с.
2. Сухорукова И.В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом / И.В.Сухорукова. – г. Красноярск : Сибирский вестник специального образования № 2(6), 2012. – 6 с.
 3. Холодная А.Д. Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / А.Д. Холодная. – г. Краснодар : Историческая и социально-образовательная мысль, 2015. – 115 с.

УДК 376.37

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОНИМАНИЯ РЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II-III УРОВНЯ

OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF UNDERSTANDING SPEECH MESSAGES BY PRESCHOOL CHILDREN WITH ONR LEVEL II-III

Ахтырская Елена Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: Бондаренко
С.В., доцент
Akhtyrskaya E.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: Lelya0281@yandex.ru

Аннотация: в статье описывается процесс понимания речевого сообщения. Рассмотрены характерные особенности понимания речевого сообщения детьми дошкольного возраста с ОНР II-III уровня, а также приемы и средства его оптимизации.

Ключевые слова: дети с ОНР, импрессивная речь, процесс понимания речевого сообщения.

Abstract: the article describes the process of understanding a speech message. The characteristic features of speech message understanding by preschool children with ONR level II-III are described, as well as techniques and means of its optimization.

Index terms: children with ONR, impressive speech, the process of understanding the speech message.

Процесс понимания речевого сообщения является таким видом речемыслительной деятельности, где результат находится в зависимости от когнитивного и языкового опыта каждого индивида. Понимание речевого сообщения выступает основой, на которой строится развитие устной, внутренней речи, дальнейшее развитие человека. Именно поэтому так важно, чтобы ребенок овладел этим процессом полноценно и своевременно.

Процесс понимания речевого сообщения рассматривался в работах таких авторов как А.Р. Лурия, П.С. Яхно, А.А. Брудный и др. По мнению Г.И. Богина, понимание представляет последовательный процесс изменения структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и перемещения главного мысленного центра ситуации поочередно от одного ее компонента к другому [2].

Речевое сообщение может быть представлено в виде предложения, а может быть в виде текста. Так, понимание фразы зависит как от сложности ее семантико-синтаксической конструкции, так и от уровня речевого развития человека. Л.М. Берман считает, что для понимания значения предложения важно учитывать признаки

грамматической формы слова, роль «строєвых» слов (союзы, предлоги и послелогии, наречия и т.п.), относительное расположение слов. «В совокупности сигналы формы слова, строєвые слова и синтаксические схемы образуют грамматическую структуру предложения» [1].

Понимание текста является более сложным процессом по сравнению с одиночным высказыванием. При восприятии развернутого речевого высказывания текст как единое целое как бы «соединяется» в сознании человека из поочередно сменяющих друг друга отрезков звучащей речи, относительно законченных в смысловом отношении. После восприятия каждого отрезка и сразу же по завершению восприятия всего сообщения осуществляется соотнесение смысловых элементов (смысловых «блоков») текста. При этом в процессе осознания фактического содержания текста и его смыслового подтекста есть вероятность перестройки первоначального соотношения составляющих его смысловых элементов. Вместе с этим происходит осознание основной идеи данного текста, понимание которого в достаточной степени зависит от понимания его вероятного подтекста. Возникшая у слушателя или читателя структурно-смысловая проекция текста является результатом включения содержания текста в, понятийное «смысловое поле» реципиента [1].

В процессе понимания обоих вариантов речевого сообщения дети с общим недоразвитием испытывают значительные трудности. Под общим недоразвитием речи (ОНР) Р.Е. Левина понимает такие тяжелые нарушения, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой сторонам, при сохранном слухе и интеллекте [5].

Для того, чтобы ребенок понял какое-либо речевое сообщение, необходимо, чтобы оно состояло из 70% знакомых слов. Именно здесь дети с ОНР II-III уровня начинают испытывать трудности, так как их словарный запас значительно отстает от нормы.

Понимание речи у детей с ОНР II-III уровня приближено к возрастной норме. Трудности отмечаются при восприятии логико-грамматических конструкций, которые отражают различные пространственные, временные, причинно-следственные связи. Не всегда точно получается понять значение сложных предлогов, приставок, суффиксов. Объем словаря на первый взгляд кажется близким к норме, но при тщательном обследовании выявляется недостаточно точное знание частей предметов, неразличение лексических значений многих слов (например, ребенок не может объяснить разницу между ручьем и рекой). Также отмечается неточное знание значения многих слов – названий ягод, цветов, инструментов, птиц, диких животных, профессий. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Слова и понимаются, и употребляются неточно, значение их сильно расширяется, или, наоборот, понимается слишком узко. Отмечается задержка в формировании семантических полей.

Все эти особенности отрицательно влияют на понимание детьми различного рода речевых сообщений. И для успешного преодоления нарушения понимания детьми с ОНР II-III уровня, обязательным условием является коррекционное воздействие со стороны логопеда. И для того чтобы данная работа была наиболее эффективной, необходимо не только правильно ее организовать, но и правильно подобрать средства и приемы в соответствии с возрастом и особенностями детей с данным уровнем ОНР.

Парфеновой Е.Б. было выделено три этапа оптимизации понимания речевого сообщения [6].

1. Предварительный этап. Здесь проводится работа по актуализации и упорядочиванию знаний детей об описываемом предмете сообщения (проведение бесед, экскурсий). Одним из приемов такой работы является моделирование реальных ситуаций, в процессе которых дети отражают реальные отношения между предметами и явлениями.

2. Этап первичного предъявления речевого сообщения. На данном этапе используются ритмико-мелодические средства речи (темп, интонация, ритмика, паузы), с помощью которых выделяются опорные слова и конструкции, несущие основное

смысловое содержание анализируемого речевого материала. Детям дается развернутый план речевого сообщения, составленный педагогом, который необходимо сопоставить с опорными словами и конструкциями, выделенными в процессе чтения.

3. Этап вторичного восприятия речевого сообщения. Здесь работа проводится следующим образом:

- воспроизведение детьми опорных слов и конструкций. Далее на их основе составление плана речевого сообщения с помощью «сжатия» выделенных конструкций до одного распространенного предложения.

- составление наглядных опор (условно-наглядных схем, графических моделей), которые отображают предметное содержание каждого смыслового блока с опорой на вопросы педагога.

- выбор наглядной опоры из ряда предложенных опорных конструкций, которые были составлены на основе воспроизведения и их последовательного соотнесения с содержанием наглядных опор.

Для оптимизации понимания речевого сообщения могут использоваться некоторые частные приемы такие, как прием повторной интерпретации и прием акцентирования [4].

1. Прием повторной интерпретации. Адресант повторно обращается к предмету речи, имеет место повторение одного и того же смысла с помощью разных средств. Повторное обращение отправителя к какому-либо фрагменту высказывания является в своем роде речевой избыточностью. Поэтому в данном случае уместно назвать сигналы речевой стратегии оптимизации понимания – сигналами избыточной информации. Актуализируя эти сигналы, отправитель как бы задерживает внимание слушателя на каком-либо фрагменте сообщаемого, который по предположению говорящего не до конца был понят адресатом. Отправитель, таким образом, реализует в речи свои мысли наиболее полно, чем удовлетворяет информационные ожидания слушателя.

2. Прием акцентирования является одним из вариантов оптимизации понимания речевого сообщения, так как результатом акцентирования отправителем того или иного фрагмента высказывания является привлечение внимания адресата, усиление его концентрации на услышанном, что способствует наилучшему восприятию речевого фрагмента.

Таким образом, у детей дошкольного возраста с ОНР II-III уровня имеются свои особенности понимания речи окружающих. С помощью описанных средств и приемов можно преодолеть данные трудности, что поможет дальнейшему развитию внутренней речи и устной, а также снизит трудности в процессе дальнейшего школьного обучения.

Список литературы

1. Берман Л.М. Формирование понимания пословиц и иносказаний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 50-55.
2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – Тверь, 2001. – 731 с.
3. Брудный А.А. К проблеме понимания текста // Психология. – Алма-Ата, 1974. – Вып. 3. – С. 5-18.
4. Демьянков В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность // Вопросы языкознания. – 1983. – № 6. – С. 58-67.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.
6. Парфеновой Э.Б. Оптимизация процесса понимания речевого сообщения учащимися с недоразвитием речи. – М., 1999. – 205 с.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НЕДОСТАТКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PHYSICAL EDUCATION AS A MEANS OF CORRECTING SPEECH DEFICIENCIES IN PRESCHOOL CHILDREN

Ахтырская Елена Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: Кульчицкий
В.Е., доцент
Akhtyrskaya E.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: Lelya0281@yandex.ru

Аннотация: в данной статье описываются особенности физического развития детей с нарушениями речи, в частности особенности общей, мелкой и артикуляционной моторики. А также описываются средства физического воспитания, с помощью которых осуществляется коррекция данных недостатков.

Ключевые слова: физическое развитие, дети с нарушениями речи, средства физического воспитания.

Abstract: this article describes the features of the physical development of children with speech disorders, in particular, the features of general, fine and articulatory motor skills. And also describes the means of physical education, with the help of which the correction of these shortcomings is carried out.

Index terms: physical development, children with speech disorders, means of physical education.

Физическое воспитание – вид воспитания, специфика содержания которого отражает обучение различным двигательным упражнениям, формирование физических качеств, овладение специальными физкультурными познаниями и формирование осознанной необходимости приобщения к физкультурным занятиям. Главная цель данного воспитания – это сформировать у детей основы здорового образа жизни. В ходе физического воспитания происходит решение таких задач, как: оздоровительные, образовательные и воспитательные.

Физическое воспитание имеет большое значение для детей, имеющих различные патологии речи. Речевые расстройства многообразны, и могут различаться по форме и степени. Вследствие этого некоторые формы нарушений речи могут проявляться в фонетической стороне, другие в смысловой, в словарном запасе, а также грамматическом строе. Но особое место здесь занимают нарушения темпа и плавности речи.

У дошкольников с речевыми нарушениями отмечается задержка психомоторного развития по двум параметрам:

1. По развитию физических качеств. У детей с нарушениями речи, по сравнению с детьми, имеющими нормативное развитие, более низкий уровень ловкости и быстроты. Рассматривая выносливость и гибкость различий не наблюдается.

2. По степени сформированности двигательных навыков. У детей, имеющих речевые расстройства, отмечается отсутствие автоматизации движений и низкая обучаемость. Данные особенности связаны с низким уровнем развития когнитивных процессов (мышление, восприятие, внимание) [2, С.141].

Также доказано, что активность детей с речевыми нарушениями на 20-30% ниже, чем у здоровых сверстников.

Так, особенности физического развития наблюдаются у детей с речевым нарушением уже в самом раннем возрасте: они позже, чем дети с нормальным развитием начинают удерживать голову, сидеть, стоять и т.д., у них с запозданием формируются локомоторные функции (лазание, ходьба, прыжки и др.). Родителями таких детей отмечено, что у них так же с задержкой формируются манипулятивные действия с игрушками, возникают сложности при овладении навыками самообслуживания и т.д.

Еще большие сложности возникают у детей при выполнении различных отдельных движений или их серии по словесной инструкции. В отличие от сверстников с нормальным развитием у детей, имеющих речевые расстройства отмечаются трудности в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, они могут нарушать последовательность элементов действия, опускать его составные части. Например, у детей отмечаются трудности при перекачивании мяча с одной руки на руку, при прыжках на правой и левой ноге, при выполнении ритмичных движений под музыку. Типичным является и недостаточный самоконтроль при выполнении задания. Обнаруживается застревание на одной позе.

Мелкая моторика у таких детей также несовершенна. Очень хорошо это проявляется при выполнении навыков самообслуживания. Так у них возникают различные трудности в процессе выполнения следующих действий: надевание и снятие одежды, застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание и развязывание лент, шнурков, использовании столовых приборов, а также занятия продуктивными видами деятельности (рисованием, аппликацией, конструированием) [1, С.144].

Таким ученым как А.Р. Лурия [3, С.32] была изучена и подтверждена взаимосвязь общей и мелкой моторики. Чем более развита у ребенка двигательная активность, тем лучше будет развита его речь, так как формирование движений осуществляется с участием речи. Точные, динамические упражнения для ног, туловища, рук, головы, улучшают движения органов артикуляции: губ, языка, нижней челюсти и т.д.

Исходя из выше сказанного, делаем вывод о том, что у детей речевыми расстройствами отмечаются трудности движений не только в артикуляционной и лицевой моторике, но и в общей и мелкой. Также у таких детей наблюдаются сложности в регуляции и контроле произвольных движений. В связи с этим физическое воспитание будет способствовать коррекции не только двигательного, но и речевого, эмоционального и общего психического развития.

Коррекцию недостатков моторного развития у детей расстройствами речи, осуществляют, используя различные средства физического воспитания, к которым относят гигиенические факторы, естественные силы природы, физические упражнения. Также на физическое воспитание ребенка оказывают влияние движения, которые относят к различным видам продуктивной деятельности (труд, лепка, рисование, одевание и др.,) безусловные рефлексы, массаж [4, С.287]. Но наибольшую эффективность можно достигнуть только при комплексном воздействии на ребенка всех средств, так как каждое из них по-разному оказывает влияние на организм.

1. Гигиенические факторы. К ним относят: распорядок занятий, сна и питания, отдыха, гигиена помещения, обуви и одежды, физкультурного инвентаря и др. Данные факторы усиливают эффективность воздействия физических упражнений на организм. Если проводить физические упражнения в чистом, светлом и проветренном помещении, то у детей будут проявляться только положительные эмоции, у них увеличится работоспособность, а также им легче будет овладеть различными физическими упражнениями, что будет способствовать развитию физических качеств.

У гигиенических факторов имеется и самостоятельное значение: они способствуют нормальной работоспособности всех органов и систем организма человека. Так, например, правильное и своевременное питание обеспечивает доставку всем органам необходимых питательных веществ, способствует нормативному росту и развитию ребенка, а также хорошо воздействует на работу пищеварительной системы. Хороший сон увеличивает

стрессоустойчивость, обеспечивает отдых всего организма, а также увеличивает работоспособность нервной системы. Хорошее освещение помещения является профилактикой возникновения различных заболеваний глаз и обеспечивает положительные условия для ориентации детей в пространстве. Помимо этого, гигиенические факторы являются обязательным условием для наиболее эффективного воздействия физических упражнений на организм детей. Несоблюдение чистоты не только помещения, но и физкультурного инвентаря, одежды, игрушек, обуви может способствовать появлению различных заболеваний у детей и снизить положительное влияние физических упражнений на их физическое развитие.

2. Естественные силы природы, к которым относятся: вода, солнце, воздух, увеличивают действенность воздействия физических упражнений на организм ребенка. В процессе занятий физкультурой на воздухе, при солнечном излучении у детей возникают лишь позитивные эмоции, поглощается необходимое количество кислорода, повышается обмен веществ, увеличиваются функциональные возможности всех органов и систем. Солнце, воздух и вода используются также для закаливания организма, для увеличения приспособленности организма к повышенной и пониженной температуре. Вследствие чего осуществляется еще, и тренировка терморегулирующего аппарата и организм человека приобретает способность вовремя реагировать на резкие и частые изменения метеорологических факторов. Природные силы могут применяться и как самостоятельное средство. Так, воду используют для очищения кожи от загрязнений, для расширения и сужения ее кровеносных сосудов, механического влияния на тело человека. Воздух лесов, садов, парков, содержит особые вещества, которые способствуют истреблению микробов, обогащают кровь кислородом. Солнечные лучи, в свою очередь, помогают откладыванию витамина D под кожей, берегут человека от заболеваний. Очень важно использовать все природные силы комплексно.

3. Физические упражнения являются специфичным средством физического воспитания, которые используются для постановки оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Только комплексное использование различных физических упражнений обеспечивает разностороннее воздействие на организм и успешное решение всех задач физического воспитания.

Знание полного объема средств физического воспитания позволяет:

- выбирать наиболее эффективные упражнения для решения тех или иных задач физического воспитания;
- составлять многообразные сочетания из различных видов средств;
- осуществлять целенаправленную разработку новых комплексов и систем физических упражнений.

4. Танцевальные упражнения, упражнения с использованием музыки, способствуют развитию навыков точной осанки, развитию физических качеств у ребенка (быстрота, ловкость, ритмичности, плавности, непосредственности, выразительности движений).

Движения, вступающие в разнообразные виды деятельности, оказывают положительное воздействие на организм ребенка, если правильно рассчитывается дозировка физической нагрузки, а также, если ребенок придерживается правильной осанки.

5. Массаж через кожу оказывает полное влияние на организм человека. В коже в ответ на раздражение нервных окончаний возникают сосудистые рефлекс и расширяются капилляры кожи, увеличивается кровообращение и теплоотдача. В результате массаж может защитить организм от перегрева в жаркую погоду. Под воздействием массажа улучшается секреторная функция сальных и потовых желез, усиливаются окислительные и восстановительные процессы в мышцах и повышается их сократимость; быстро проходит мышечная усталость и восстанавливается работоспособность.

Таким образом, физическое воспитание детей с нарушением речи является неотъемлемой частью коррекции их основного дефекта. Так, комплексный подход в реализации коррекционно-образовательного процесса предусматривает логопедическое воздействие не только на специальных логопедических занятиях, но и в ходе всей образовательной деятельности, в том числе в режимных моментах, самостоятельных играх, на занятиях по физической культуре.

Список литературы

1. Вареник, Е.Н. Физическое и речевое развитие дошкольников. М.: Сфера, 2009. - 144 с.
2. Вареник, Е.Н. Физическое и речевое развитие дошкольников: взаимодействие учителя-логопеда и инструктора по физкультуре. М.: Сфера, 2017. - 141с.
3. Лурия А.Р. О регулирующей роли речи в формировании произвольных движений // Журнал высшей нервной деятельности им. академика И.П. Павлова. 1956 - Т. VI, - вып. 5 – 32с.
4. Якубович, М.А. Двигательные и речевые методы физического воспитания. Пособие для учителя / М. А. Преснова. - Москва: Изд. центр 2016. - 287с.

УДК: 376.2

ПРИМЕНЕНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPING WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS

Ахтырская Елена Александровна
Матвеева Александра Петровна
ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: Русинова С.В.
E-mail:
aleksandra.matveeva.9977@gmail.com
Akhtyrskaya Elena Aleksandrovna
Matveeva Alexandra Petrovna
GBOU VO SGPI

Аннотация: дети с тяжелыми и/или множественными нарушениями развития (ТМНР) занимают особое место среди детей с ОВЗ. Такие дети составляют разнородную группу, и как правило, это дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы, с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития. ТМНР — это не только сумма двух или более нарушений развития, но и качественно новая структура дефекта, которая отличается от структуры каждого расстройства, входящего в состав комплекса тяжелых и/или множественных нарушений развития.

Ключевые слова: тяжелые и/или множественные нарушения в развитии, дети с особыми образовательными потребностями, развивающие технологии.

Abstract: Children with heavy and / or multiple developmental disorders (TMNC) occupy a special place among children with ABS. Such children constitute a heterogeneous group, and as a rule, these are children with impaired musculoskeletal system, vision, hearing, emotional-

volitional sphere, with severe intellectual development disorders. TMNR is not only the sum of two or more developmental disorders, but also a qualitatively new structure of a defect, which differs from the structure of each disorder, which is part of a complex of severe and / or multiple developmental disorders.

Index terms: *Heavy and / or multiple development violations, children with special educational needs, educational technologies.*

Процесс обучения данной категории детей строится с учетом их психофизических и возрастных особенностей. А основным направлением обучения является соответственно преодоление недостатков развития [3].

Решение этой проблемы на современном этапе заключается в поиске новых методов и форм организации образования, преимущественно эффективных способов накопления знаний, учитывающих реальные возможности детей с особыми образовательными потребностями, в условиях их ведущего вида деятельности.

Основная цель образования и обучения детей с ТМНР заключается в исправлении аномалий в развитии путем снижения зависимости ребенка от внешней помощи, активизации его деятельности, адаптации к окружающей среде и социальной среде.

По взглядам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других видных отечественных психологов, психика человека более активно меняется и трансформируется в процессе деятельности [2]. А педагогический процесс постоянно обогащается новыми технологиями.

В процессе коррекционной и образовательной работы с детьми с ТМНР используются такие технологии, как:

1. Энергосберегающая технология является одной из наиболее важных технологий при работе с детьми ТМНР. Эта технология способствует сохранению и укреплению психофизического здоровья учащихся. Использование этой технологии позволяет предотвратить переутомление ребенка, чередовать умственную деятельность с двигательной. Примером использования данной технологии является выполнение физических упражнений, специальных упражнений для снятия напряжения мышц костно-мышечной системы, упражнений для развития мелкой моторики и координации, упражнений для формирования правильного дыхания, упражнений для укрепления мышц глаз и улучшения зрения.

2. Индивидуальный и дифференцированный подход. При выполнении заданий дети испытывают трудности, педагог должен работать с каждым ребенком, и по мере необходимости помощь должна оказываться в зависимости от способностей детей. Применяя эту технологию, ученики могут быть разделены (условно) на группы. В зависимости от уровня развития каждая группа представляет свой собственный многоуровневый учебный материал и задачи для выполнения, которые различаются по содержанию, объему, методам и приемам выполнения [1].

3. Игровая технология - это эффективная организация взаимодействия между учителем и учениками, которая вызывает наибольший интерес к образовательному процессу. Этот тип технологии включает в себя различные дидактические игры, ролевые игры, настольные игры. Герои участвуют в процессе всей корректирующей работы. Это настраивает детей на выполнение домашних заданий. Во время игры учащиеся учатся применять полученные на практике знания, взаимодействовать друг с другом непосредственно в условиях, близких к реальности. Игра позволяет исправить проблемное поведение детей, которое заключается в агрессии или самоагрессии.

4. Информационно-коммуникационные технологии играют позитивную роль в современном образовательном процессе. Использование новых информационных технологий в обучении позволяет развить особые навыки у детей с различными познавательными особенностями, делает уроки более наглядными и динамичными, эффективными с точки зрения обучения и развития учащихся и способствует

формированию жизненных навыков учащихся. Использование ИКТ позволяет педагогу придать своим урокам эффект наглядности в уроки. Наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности человека. Но в специальном образовании оно приобретает особенно большое значение.

В процессе коррекционной-развивающей работы могут быть использованы:

- компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуального обучения;

- использование мультимедийных презентаций на уроках и внеклассных мероприятиях;

- аудиовизуальные технологии;

Преимущества компьютерных технологий:

- индивидуализация процесса обучения;

- увеличение самостоятельной работы детей;

- развитие навыков самоконтроля;

- развитие когнитивной деятельности, особенно мыслительных процессов.

В России интерес к использованию ИКТ в специальном образовании возник в конце XX века. В Институте коррекционной педагогики РАО в 1991 году появились первые русифицированные версии программ, предназначенные для коррекционной работы с людьми с нарушениями слуха. Интерес к подобным программным продуктам у специалистов Лаборатории компьютерных технологий ИКП РАО с подвиг их на создание собственных специализированных компьютерных программ, помогающих в развитии, коррекции и обучении детей с ОВЗ [6].

Использование ИКТ на различных уроках с детьми со сложными дефектами позволяет развить у учащихся способность ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; освоить практические способы работы с информацией; развить навыки обмена информацией с помощью современных технических средств.

5. Современные технологии в логопедии:

- арт-терапевтические технологии;

- современные технологии логопедического и пальцевого массажа;

- мнемотехники;

- криотерапия;

- информационные технологии и др.

«Арт-терапия» является средством свободного самовыражения.

Виды арт-терапии: музыкотерапия (игра на музыкальных инструментах, вокалотерапия); изо-терапия (нетрадиционные техники рисования); кинезиотерапия (танцотерапия, логоритмика, психогимнастика); сказкотерапия; куклотерапия; мнемотехника; креативная игротерапия (песочная терапия); смехотерапия; ароматерапия; цветотерапия (хромотерапия) [5].

Логопедический массаж — это одна из логопедических технологий, активный метод механического воздействия, направленный на коррекцию различных речевых расстройств. Цель логопедического массажа - укрепление или расслабление артикуляционных мышц, а также стимуляция мышечных ощущений, которая способствует четкости кинестетического восприятия. Массаж мышц периферического речевого аппарата помогает нормализовать мышечный тонус и тем самым подготовить мышцы к выполнению различных движений, необходимых при артикуляции звуков [4].

Преимущества биоэнергопластики для детей с ОНР: оптимизирует психологическую базу речи; способствует коррекции звукопроизношения, фонематических процессов; улучшает моторные возможности ребёнка по всем параметрам; синхронизирует работу над речевой, мелкой моторикой; сокращает длительность занятий, усиливает их результативность; позволяет быстро убрать зрительную опору – зеркало и перейти к выполнению упражнений по ощущениям [7].

Растяжки — это система специальных упражнений на растягивание, основанных на естественном движении. При их выполнении в мышцах должно быть ощущение мягкого растяжения, но не напряжения. Способствуют снятию гипертонуса и гипотонуса.

Упражнения для релаксации – способствуют расслаблению, самонаблюдению, воспоминаниям событий и ощущений и являются единым процессом.

Использование дыхательных упражнений при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми с речевой патологией, а также создание наиболее разнообразной, интересной для ребенка развивающей среды способствуют: повышению работоспособности, выносливости детей; развитию психических процессов; формированию, развитию двигательных умений и навыков; развитию общей и мелкой моторики; улучшают нервно-психическое состояние; способствует социальной адаптации детей с ОВЗ [8].

Мнемотехника (греч.: искусство запоминания) – это технология развития памяти. При данной технологии подключается вербальное мышление, т.е. на слова и словосочетания нужно придумать картинку, и таким образом весь текст можно зарисовать схематично. Любую сказку, рассказ, пословицу, стихотворение можно «записать» с помощью картинок или схематичных знаков. Посмотрев на эти схемы, ребенок ассоциирует и вспоминает полученную информацию [2].

6. Альтернативные коммуникационные технологии. Альтернативное общение - это личное общение с собеседником без использования речи.

Примеры альтернативного общения:

- жесты: система жестов используется не только для глухих людей, но и для людей, которые не говорят или говорят плохо.
- графические знаки включают символы-изображения, такие как Блисс-символы, символы в виде изображений, пиктограмм.
- предметные символы, которые обычно изготавливаются из пластика. Они используются для слепых и слабовидящих людей.
- письмо.

Таким образом, современные развивающие технологии в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями становятся перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими тяжелые и/или множественные нарушения в развитии. Эти методы относятся к числу эффективных средств коррекции, и являются вспомогательными для достижения максимально возможных успехов в преодолении физических, психических и речевых трудностей у детей.

Список литературы

1. Акименко В.М. Новые педагогические технологии: учебно-метод. пособие.- Ростов н/Д; изд. Феникс, 2008.
2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000 г. № 2.
3. Беркович М. Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. – СПб.: Скифия, 2017.
4. Гин А. Приемы педагогической техники. — М.: Вита-Пресс, 2003.
5. Головчиц Л.А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 3–11. 15.
6. Русинова С.В. [Применение компьютерных инструментов развивающего и коррекционно-направленного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья](#) // - Журнал «Кант» №2(35) 2020. – С. 310 – 313.
7. Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-Центр, 2007.
8. Семенова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и детским церебральным параличом. – М.: Закон и порядок, 2007.

УДК 376.4

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОУВЕЛИЧИТЕЛЕЙ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**THE FEATURES OF THE USE OF VIDEO MAGNIFIERS IN THE PROCESS
OF TEACHING PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN EDUCATIONAL
ORGANIZATIONS**

Бабичева Екатерина Сергеевна,
МаксUTOва Наргиза Альбертовна,
Шелухина Анна Игоревна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», Ставрополь
Научный руководитель: Сальникова
О.Д., старший преподаватель
Babicheva E. S., Maksutova N.
A., Shelukhina A. I.
North Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: babicheva.katyusha@bk.ru

***Аннотация:** В статье рассмотрены анализ специфики использования видео увеличителей в организации учебного процесса для лиц с нарушениями зрения. Раскрыты задачи и преимущества данного вида оборудования.*

***Ключевые слова:** нарушение зрения, видеоувеличитель, обучение, образовательный процесс.*

***Abstract:** The article deals with the analysis of the specifics of the use of video magnifiers in the organization of the educational process for people with visual impairments. The tasks and advantages of this type of equipment are disclosed.*

***Index terms:** visual impairment, video magnifier, training, educational process.*

В мире насчитывается колоссальное число детей с нарушениями зрения. Причин нарушенного зрения у детей может быть множество: от генетических до приобретенных. Согласно данным ВОЗ, примерно, у 1,3 млрд. людей в мире присутствуют те или иные формы патологии органов зрения. Легкие нарушения, связанные с дальнозоркостью, наблюдаются у 188,5 млн. человек, патология средней и тяжелой степени - у 217 млн., и 36 млн. человек имеют полную потерю зрения [3].

Среди зрительных нарушений выделяют слепоту и слабовидение. Слепота и слабовидение предполагают собой группу психофизических патологий, проявляющихся в ограничении зрительного восприятия либо его недоступности, что оказывает большое влияние на развитие и формирование личности[5].

В зависимости от тяжести дефекта, у детей с нарушениями зрения отмечаются различные особенности в психофизическом развитии. Для таких детей характерно отсутствие полноты и целостности восприятия, нарушено осязательно-двигательное и двигательное-слуховое восприятие. Особенности имеет и мышление. У детей понятия сужены, нет целостности мышления, отсутствуют обоснованные заключения и суждения. У незрячих детей страдает словесно-логическое мышление. Слабовидящие дети в полной мере не обладают наглядно образным мышлением. Речь имеет медленное развитие,

отмечается несоответствие слов и образов. Для детей с нарушением зрения характерен ограниченный объем памяти, быстрое забывание и медленное запоминание. При этом у детей хорошо развита кратковременная, слуховая и осязательная память. У детей наблюдается низкий объем внимания. Дети рассеяны, не могут переключаться на второстепенные объекты, быстро утомляются[6].

На основании особенностей психофизического развития обучающихся с нарушениями зрения в образовательных организациях должны быть созданы специальные условия для удовлетворения их особых образовательных потребностей.

Для детей с нарушениями зрения особые образовательные потребности в зависимости от степени нарушения достаточно разнообразны. Они обуславливают внедрение в образовательный процесс вспомогательных технических средств, в частности – электронных видеоувеличителей.

Видеоувеличители – это устройства для лиц с остаточным зрением, которые помогают упростить или сделать возможной работу с текстом, рисунками и другими мелкими объектами, восприятие которых затруднено[7].

Данный прибор можно использовать как на коррекционных занятиях по развитию зрительного восприятия, так и для самостоятельного свободного чтения текстов во время уроков по общеобразовательным дисциплинам: русскому языку и литературе, истории, биология и т.д.[4].

Данное устройство можно сравнить с лупой, которую можно настроить индивидуально для каждого пользователя. Принцип работы видеоувеличителя заключается в том, что существует специальная панель, которая сканирует представленный текст, а затем отображает его на мониторе в необходимом формате.

Существуют следующие виды видеоувеличителей[2]:

1. Стационарные видеоувеличитель. Состоит из камеры, беспроводной панели управления, сенсорного монитора и столика-планшета. Данный вид устройства функционирует отдельно от персонального компьютера (ПК) и способен увеличивать изображение от 1,5 до 170 крат. Благодаря сенсорному экрану можно изменить цвет текста, а также выбрать голосовое прочтение страницы.

По размерам стационарный видеоувеличитель гораздо больше портативного, но чуть меньше традиционного компьютерного. Из-за этого имеются сложности при транспортировке и передвижению данного устройства.

Существуют модели стационарного типа, имеющие в своем функционале режим фотографирования, для фиксации изображения и впоследствии детального его рассмотрения. Некоторые устройства имеют функцию прослушивания.

Видеоувеличители совместимы с ПК, программами экранного доступа и устройствами ввода/вывода информации шрифтом Брайля. Главные плюсы: разрешение высокой степени, широкий диапазон кратности увеличения, возможность выбора контрастности и яркости, а также антибликовые технологии устройства.

2. Переносной видеоувеличитель. Отличается от стационарного тем, что работает в паре с ПК. Прибор имеет также в несколько раз меньший размер и вес, что позволяет без труда перемещать его. Скорость работы устройства выше, чем у предыдущего, но без подключения к компьютера оборудование работать не будет.

3. Карманный (портативный) видеоувеличитель. Портативное небольшое устройство, свободно помещающееся в карман или сумку. За счет своих габаритов подходит для работы с печатным или рукописным текстом. Помимо хорошей кратности увеличения имеется возможность смены контраста для более комфортного восприятия текста.

Из минусов можно выделить невозможность увеличения текста в большом формате, а обработка только его части (несколько абзацев, строк и т.д.) [2].

Каждый вид видеоувеличителя предназначен для решения определенных задач, стоящих перед учащимися с нарушенным зрением. Безусловно, если есть необходимость

увеличения шрифта текста и одновременно его воспроизведения, то потребуется видеоувеличитель оборудованный дополнительными функциями распознавания текста.

Применение электронных видеоувеличителей на занятиях с обучающимися с нарушениями зрения позволяет:

- сделать доступным восприятие текстового материала, таблиц и изображений различного масштаба для слабовидящих детей и детей с остаточным зрением, что крайне важно в учебном процессе;
- снизить нагрузку на органы зрения, что позволяет свести к минимуму возможность переутомления и развития недостатков зрительного восприятия;
- увеличить мотивацию и интерес к чтению обычного шрифта у детей с низким зрением;
- предоставлять демонстрационный материал, имеющейся в единичном варианте, одновременно для всей группы учащихся;
- сократить время, затраченное на восприятие учебного объекта учащимися;
- выполнять некоторые другие виды работ: письмо, рисование, черчение.

Применение видеоувеличителей позволяет сделать обучение привлекающим внимание обучающегося, технологичным, индивидуализированным и дифференцированным [1].

Обучение детей с нарушениями зрения с использованием видеоувеличителей помогает в реализации следующих основных принципов обучения[7]:

1.Стимуляция самостоятельной познавательной деятельности, увеличение ее эффективности и качества позволяет создать открытую систему обучения. Лицам с нарушенным зрением предоставляется возможность выбора подходящей ему обучающей литературы, комфортного письма и др.

2.Интерактивность видеоувеличителей способствует получению информации вне зависимости от пространственных и временных ограничений, позволяет свободно воспринимать информацию в любой форме, осуществлять различные формы самоконтроля, что создаёт условия для социальной реабилитации детей с нарушениями зрения.

3.Мультимедийность видеоувеличителей способствует активизации компенсаторных механизмов лиц с нарушенным зрением на основе сохранных видов восприятия с учетом принципа полисенсорного подхода (стимулирование внимания, наблюдательности, пространственной ориентации, коррекция цветового восприятия, зрительного восприятия и памяти, логического мышления).

Выделяются следующие преимущества в использовании видеоувеличителей при обучении детей с нарушениями зрения [8].

1.Визуализация предоставляемого учебного материала (сокращение времени на перевод учебного материала, увеличение продуктивности деятельности, возможность использования различных учебных и дидактических пособий и материалов);

2.Преодоление существующих, а также предотвращение новых отклонений в онтогенезе (развитие мелкой моторики, мышления и воображения, концентрация внимания);

3.Индивидуализация коррекционного обучения (обеспечение каждому обещающемуся подходящих лично для него темпа и метода усвоения знаний, предоставление возможности самостоятельной деятельности);

4.Увеличение мотивации и стимулирование познавательной деятельности учащихся (увеличение эффективности познавательной деятельности).

Таким образом, следует отметить, что использование видеоувеличителей в образовательном процессе позволяет увеличить диапазон видов учебной деятельности, улучшать уже имеющиеся и создавать новые организационные формы и методы работы с лицами с нарушениями зрения.

Процесс обучения с использованием видеоувеличителей дает возможность решить основную задачу коррекционного воспитания – развитие индивидуальности обучающегося, его возможностей ориентироваться и адаптироваться в современном социуме.

Видеоувеличители повышают интерес воспитанников к обучению, совершенствуют процесс усвоения дидактического материала, также содействуют развитию образного мышления, активизируют их познавательную деятельность, ставя перед обучающимся и помогая ему решать различные дидактические задачи с опорой на наглядность и ведущий вид деятельности.

Список литературы

1. Абыкенова Д.Б. Современные информационные технологии в образовательной деятельности: сущность и структура ИКТ-компетентности педагога инклюзивного образования / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2015. № 47. – С. 97-101.
2. Азевич А. И. Ассистивные технологии как средство формирования безбарьерной обучающей среды // Вестник московского городского педагогического университета. Сер. Информатика и информатизация образования. – 2015. – № 1 (31). – С. 33–36.
3. Бадимова А. В. Особенности эпидемиологии заболеваемости и инвалидности в связи с болезнями органов зрения в России и за рубежом // Наука молодых – Eruditio Juvenium. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-epidemiologii-zabolevaemosti-i-invalidnosti-v-svyazi-s-boleznyami-organov-zreniya-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 19.04.2021).
4. Белухина, Н.Н. Электронное обучение как средство создания инклюзивной образовательной среды / Н.Н. Белухина // Социокультурный менеджмент: содержание, проблемы, перспективы материалы IV международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 157-159.
5. Дружинина, Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования учебно-методич. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина. // Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-та. – Челябинск. – 2017. – 254 с.
6. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики. Воспитание детей с нарушенным зрением / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос. – 2017. – 240 с.
7. Марр Д. Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов / Д. Марр. – М.: Радио и связь. – 2016. – 400 с.
8. Сальникова О.Д. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума. – Ставрополь. – 2016. – С. 159-162.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FEATURES OF HAND-EYE COORDINATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Бабыкина Виктория Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: Гостунская
Я.И., к. психол.н.
Babykina V.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: babykinav2018@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается структура зрительно-моторной координации, специфика ее компонентов. Представлены особенности компонентов зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: навык письма, зрительно-моторная координация, общее недоразвитие речи, мелкая моторика, сукцессивный гнозис.

Abstract: This article examines the structure of visual-motor coordination, the specifics of its components. The features of the components of visual-motor coordination in preschool children with speech disorders are presented.

Index terms: writing skills, hand-eye coordination, general speech underdevelopment, fine motor skills, successive gnosis.

Вопросы нарушения овладения процессом письма у детей младшего школьного возраста сохраняют значительную актуальность, как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Как показывают специальные исследования (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский и др.) за последние годы трудности в овладении чтением и письмом у детей этого возраста не уменьшаются.

Определенные трудности и задержки в овладении грамотой возникают у детей с ограниченными возможностями развития. Большинство детей этой группы составляют дети с собственно речевой патологией, в частности, имеющими такое речевое нарушение, как общее недоразвитие речи.

Психофизиологический анализ структуры письменной речи позволяет выделить основные психологические предпосылки формирования речевой деятельности, на основе которых формируется психологический базис письменной речи (Безруких М.М., Выготский Л.С., Левина Р.Е., Лурия А.Р., Семенович А.В.). Нарушение психологического базиса речевой деятельности ведет к различным формам нарушения письменной речи или к трудностям ее формирования у детей. Среди нарушений данных психологических предпосылок особое место занимает несформированность зрительно-моторной координации.

Эта проблема становится ещё более актуальной, когда речь идёт о детях, имеющих общее недоразвитие речи. Для них, помимо недоразвития всех компонентов устной речи, характерны нарушения высших психических функций, таких как зрительное и слуховое восприятие, оптико-пространственный гнозис, зрительно-моторная координация, сукцессивные процессы, т.е. всех компонентов, участвующих в процессе письма (А.П. Воронова, Е.А. Захарова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Е.Ю. Медведева, Т.С. Шалимова и др.). Но вместе с тем, эти компоненты готовности к овладению письмом, изучены крайне недостаточно, в литературе имеются лишь указания на недоразвитие этих высших психических функций. Это относится к зрительному гнозису, графо-моторным операциям, зрительно-моторной координации.

Если у дошкольников с нормальным психоречевым развитием отмечается несовершенство зрительно-моторной координации, то у детей с ОНР эта незрелость обусловлена и усугубляется явлениями минимальной мозговой дисфункции, недостаточной сформированностью сенсорно-перцептивной сферы, недоразвитием психомоторики.

Однако в специальной логопедической и психологической литературе имеются лишь указания на несовершенство зрительно-моторной координации у детей с ОНР. Более

полно и глубоко освещены вопросы координации движений и зрительного гнозиса. Они рассмотрены в работах А.П. Вороновой, И.В. Дудьева, Е.А. Захаровой, А.Н. Корнева, Н.С. Соколовой, Д.М. Мирхайдовой, Р.И. Мартыновой, Е.Ю. Медведевой, Т.С. Шалимовой.

Как отмечают И.В. Дудьев (1995) Е.Ю. Медведева, Т.С. Шалимова (2006), дошкольником с ОНР, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. Этот факт подтверждается анамнестическими сведениями. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, снижении скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции и наиболее отчетливо в серии двигательных актов. При специальных пробах отчетливо обнаруживается резко выраженная замедленность, застревание на одной позе, пропуск отдельных элементов. Дети, не плохо владея основными видами крупных движений (ходьба, бег, прыжки), значительно хуже усваивают графо-моторные навыки [7].

А.Н. Корнев (2010) указывает, что плохая моторика пальцев рук дает низкие результаты при выполнении таких заданий, как обвести данную фигуру, нарисовать по образцу, списать слова и предложения, выполнить бордюр в прописи. Линии на рисунках дрожащие, неровные, порой с очень сильным нажимом, или, наоборот, едва заметные. При выполнении задания ребенок быстро устает, у него падает работоспособность [5].

В исследовании Т.В. Ахутиной (2013) было показано, что нарушение моторики пальцев рук проявляется главным образом в нарушении быстроты, точности, координированности движений. Изучения кинестетического и динамического праксиса пальцев рук обнаружило его нарушение в виде снижения двигательной памяти, отсутствия плавности, ритмичности при переключении движений, неуверенности и замедленности темпа движений при переносе двигательных поз пальцев с одной руки на другую. При выполнении движений наблюдаются синкинезии и персеверации [1].

Е.А. Захаровой (2007) было проведено исследование сенсорных функций у детей с ОНР, в ходе которого была выявлена их недостаточность. Это выражается в недостаточности зрительной перцепции, узости поля зрения. У некоторых детей недостаточными были прослеживание предмета, активность зрительного поиска. Реже наблюдается тактильно-кинестетическая незрелость (дети не могут на ощупь узнавать предмет) [4].

А.П. Воронова (1993) провела исследование зрительного гнозиса как составной части зрительно-моторной координации. В структуре зрительного гнозиса она выявляет: зрительное узнавание реальных объектов, буквенный гнозис, сукцессивный гнозис, оптико-пространственный гнозис и симультантный гнозис [2].

Простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображение у детей с ОНР приближено к норме и практически не отличается от результатов детей с нормальным речевым развитием. Трудности вызывает узнавание предметов в условиях наложения, узнавания вписанных друг в друга геометрических фигур, узнавание предметов в условиях зашумления фона изображения и узнавание предметов изображенных пунктиром или волнистой линией.

При исследовании буквенного гнозиса выяснилось, что дети не могут выполнить такие задания как дифференциация правильно и зеркально написанных букв, не могут узнать буквы, наложенные друг на друга, не могут правильно назвать все буквы печатного алфавита. Таким образом, в целом наблюдается низкий уровень развития буквенного гнозиса, и только лишь отдельные дети готовы к овладению письмом.

В работе Т.Г. Горячевой и О.Н. Макаровой (2013), посвященной исследованию симультантного гнозиса показано, что уровень его развития у детей с ОНР значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Детям предлагалось составить рассказ по сюжетной картинке. Их тексты либо в значительной степени соответствовали

изображенной ситуации, либо части, но имели место искажения смысла, пропуск большей части смысло-различительных звеньев, не вскрывались временные и причинно-следственные отношения. Дети воспроизводят отдельные фрагменты ситуации, не устанавливая их взаимоотношения. Рассказ схематичен, в нем имеются основные смысловые звенья, но нарушена последовательность событий. При перечислении несоответствий основному сюжету по методике «Нелепицы» дети выделяют большинство нелепых ситуаций. Составление картинок из 2 и 4 частей доступно большинству, но детям с ОНР требуется намного больше времени, чем детям с нормальным речевым развитием. Они долго манипулируют частями карточек, примеряют их друг к другу, но все же достигают результата[3].

Уровень развития сукцессивного гнозиса может определить как низкий. Дети не могут понять причинно-действенной связи, разложить картинки в нужном порядке. Рассказы лишь частично соответствуют изображенной ситуации. Дети не понимают смысла сюжета последовательных картинок, не могут вскрыть временные и причинно-следственные отношения.

Таким образом, дети, страдающие ОНР, приходят в школу с низким уровнем развития сукцессивного и симультантного гнозиса, что делает вероятными трудности в процессе дальнейшего овладения письмом.

При исследовании оптико-пространственного гнозиса, проведенного А.Н. Корневым(2010), выяснено, что детям не доступно задание по ориентировке в собственном теле. Они хорошо справляются с тестом на простую ориентировку в собственном теле, но допускают ошибки в процессе ориентировки в пространстве, на плоскости, при выполнении пробы Хэда. Основная трудность - это дифференциация правой и левой сторон. При определении пространственных взаимоотношений объектов в экспрессивной речи осуществляются замены некоторых предлогов и наречий. Подводя итог исследованию зрительного гнозиса, можно охарактеризовать его уровень как низкий[5].

А.П. Воронова также провела пробы на доминантность полушарий. В результате детей можно было разделить на три группы:

- 1) с ведущим левым полушарием;
- 2) с ведущим правым полушарием;
- 3) с отсутствием выраженной доминантности.

Характерно, что лучше всего с заданиями на исследование зрительного гнозиса справлялись дети с ведущим левым полушарием, хуже - с отсутствием выраженной доминантности, а дети с ведущим правым полушарием дали самые низкие результаты [2].

Таким образом, на основании теоретического анализа литературы, можно сделать выводы о том, что старших дошкольников с ОНР наблюдаются отклонения в развитии зрительно-пространственной ориентировки, координации движений, мелкой моторики, а, следовательно, зрительно-моторной координации. Это тормозит овладение графическим образом буквы, препятствует автоматизации графо-моторных навыков, что проявляется в замедленности акта письма, нестабильности почерка, а иногда в смещении при письме графически сходных букв. В особо тяжелых случаях это может привести к оптической дисграфии. Все вышеперечисленные факты свидетельствуют о необходимости тщательного и подробного изучения всех компонентов зрительно-моторной координации у старших дошкольников с ОНР, ее особенностей, обусловленных речевым дефектом, а также проведения психокоррекционной работы по преодолению данных особенностей.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики. - СПб.: Изд. Акционер и К., 2013. – 246 с.
2. Воронова А.П. Диагностика и профилактика нарушений письма у детей с речевой патологией: Методические рекомендации. – СПб., 1994

3. Горячева Т.Г. Макарова О.Н. Характеристика возрастной динамики пространственных представлений у детей 6–9 лет// Психологическая наука и образование. 2013. №2. С.76-82.Режим электронного доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n2/62377.shtml>
4. Захарова Е.А. Изучение зрительно-пространственного восприятия детей с недостатками речевого развития // Педагогика и психология детства: Материалы региональной научно-практической конференции. – Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2007. С. 235-238.
5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: ИД «МиМ», 2010. – 286 с.
6. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.– СПб.: Союз, 2012. – 224 с.
7. Медведева Е.Ю., Шалимова Т.С. Анализ потенциальной готовности к овладению навыками письма у детей старшего дошкольного возраста с ОНР// Современные тенденции в развитии комплексной помощи детям с отклонениями в развитии: Сборник научных трудов.- Н.Новгород: НГПУ, 2006.- 79 с.

ВЛИЯНИЕ ЛЕГКОАТЛЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

THE INFLUENCE OF ATHLETICS EXERCISES ON THE PHYSICAL DEVELOPMENT OF MIDDLE-AGED SCHOOLCHILDREN

Бендина Светлана Владимировна,
ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: Махновская
Н.В., доцент
Bendina Svetlana Vladimirovna,
GBOU VO SGPI

Аннотация: в статье рассматривается проблема укрепления здоровья учащихся среднего школьного возраста с помощью легкоатлетических упражнений на уроках физической культуры в школе. Говорится об особенностях методики обучения легкоатлетическим упражнениям в средних классах. Легкая атлетика является базовым видом спорта, где осуществляется развитие основных физических качеств и улучшаются показатели общего физического развития учащихся. Школьники обучаются жизненно необходимым двигательным действиям и укрепляют здоровье.

Ключевые слова: средства легкой атлетики, легкая атлетика, техника легкоатлетических упражнений, урок физической культуры, средний школьный возраст.

Annotation: the article examines the problem of health promotion among secondary schoolchildren with the help of special means of athletics at physical education lessons at school. The features of the methodology of teaching athletics exercises in the middle classes are shown. Athletics is a basic sport, where the development of basic physical qualities is carried out and the indicators of the general physical development of students are improved. Schoolchildren learn vital motor actions and improve their health.

Key words: means of athletics, athletics, technique of athletics exercises, physical education lesson, middle school age.

Современный прогресс изменяют жизнь человека к лучшему, но развитие городов во многом определяет его отчуждение от природы. У людей понемногу уменьшается

двигательная активность, что в совокупности с плохой экологией причиняет достаточный вред человеческому организму. Увеличение числа болезней и уменьшение активности иммунной системы ведёт к сокращению продолжительности жизни человека. Что, к тому же, сопровождается заболеваниями, которыми раньше протекали в своём большинстве у пожилых людей, а теперь ими болеют и дети. Снижение двигательной активности – это один из отрицательных факторов, мешающих нормальной продуктивной жизни человека [3, С.446].

Легкая атлетика – один из древнейших видов спорта. Многие авторы, в том числе и И.В. Лях, часто называют её королевой спорта, так как она является наиболее массовым видом спорта, объединяющим в себе пять дисциплин: бег, спортивная ходьба, прыжки (в длину, высоту, тройной, с шестом), метание (диска, копья, молота), толкание ядра. Легкой атлетикой занимаются миллионы людей на всех континентах [4, С.2].

Средства легкой атлетики составляют фундамент здоровья, поэтому необходимо владеть техникой выполнения двигательных действий, имеющих легкоатлетическую направленность, а положительное отношение к занятиям спортом и физической культуре закладывается зачастую именно в школьные годы.

В нашей статье мы хотим подчеркнуть, что легкая атлетика приобретает особую актуальность в жизнедеятельности школьников среднего возраста, так как регулярные занятия этим видом спорта способствуют всестороннему физическому развитию, укреплению здоровья, совершенствованию различных двигательных способностей учащихся, что особенно важно для их общего физического развития.

В учебную программу школы, согласно ФГОС, включен раздел Легкая атлетика. Этот вид спорта содействует развитию таких двигательных качеств как сила, скорость, выносливость, координация и гибкость, необходимых человеку в повседневной жизни.

При занятиях лёгкой атлетикой в школе необходимо учитывать анатомо-физиологические особенности организма учащихся среднего возраста, которые являются важными показателями гармоничного развития учащихся.

Среди средств физического воспитания подростков, средства легкой атлетики (виды бега, прыжков и метаний) занимают одно из главных мест. Это объясняется их доступностью, динамичностью, эмоциональностью и естественностью. Правильно организованные занятия по легкой атлетике в комплексе с другими средствами физического воспитания должны содействовать:

- 1) укреплению здоровья детей и подростков;
- 2) гармоничному физическому развитию;
- 3) развитию физических, моральных и волевых качеств;
- 4) воспитанию организационно-физкультурных и санитарно-гигиенических навыков.

Легкоатлетические упражнения при правильном применении содействуют улучшению обмена веществ, укреплению нервной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также выработке правильной осанки. Так же следует не забывать, что его организм подростка отличается от организма взрослого человека. При физической работе у подростка кровоток увеличивается в 40 – 60 раз и более, и скелетные мышцы пропускают через себя кровь в количестве, значительно большем, чем норма.

Легкая атлетика имеет большое оздоровительное значение, занятия можно проводить в разных условиях: на свежем воздухе и в зале, так как они дают хорошую нагрузку на весь организм.

Специалист в области физической культуры и спорта Ж.К. Холодов считает, что легкоатлетические упражнения необходимы, так как они имеют необходимое прикладное значение и составляют фундамент здоровья.

Методика обучения легкоатлетическим упражнениям описана в работах А.И. Жилкина, А.Н. Макарова, Н.Г. Озолина и других [3, С.448].

У детей, не занимающихся двигательной активностью в достаточной мере, наблюдается учащение частоты сердечных сокращений (ЧСС) и увеличение систолического показателя ЧСС. Более выраженная реакция отмечается и в показателях кровяного давления в артериальных сосудах

Таким образом, занятия легкой атлетикой, направленно воздействующие на подростков, благотворно влияют на увеличение резервных возможностей дыхания. Возрастает кислородтранспортная функция кровообращения, растет кислородная ёмкость крови, совершенствуются механизмы тканевого дыхания, возрастает способность к длительной физической деятельности в условиях недостатка кислорода. В процессе систематических занятий у школьников улучшается регуляция дыхания при мышечной работе. Отмечается нарастание процессов экономизации системы дыхания и в условиях покоя, и при стандартных физических нагрузках. Такие изменения дыхательной системы говорят о расширении возможностей организма с возрастом и предоставляют возможность объективно оценить функциональную подготовленность учащихся.

Под влиянием тренировки жизненная емкость легких может возрасти на 30%. Она повышается также под влиянием особых дыхательных упражнений.

Программный материал для учащихся 7-х классов предусматривает закрепление: разновидностей бега, прыжков, метания. Это и есть жизненно необходимые двигательные умения и навыки. С каждым учебным годом легкоатлетический материал рабочей программы школы расширяется и усложняется.

В разделе программы легкой атлетики на каждый класс имеются теоретические сведения, навыки и умения, материал для развития двигательным качествам, обучение техники выполнения различных упражнений и требований к школьникам. В школе существуют три организационно-методические формы проведения занятий по легкой атлетике: урок, секция и самостоятельные занятия. Все это формы организации перекликаются между собой, так как они имеют одни и те же цели и задачи. Но основной формой проведения занятий по легкой атлетике принято считать урок физической культуры. Именно эту форму организации занятия мы и рассматриваем в нашей статье.

Для того чтобы изучить проблемы обучения учащихся среднего школьного возраста легкоатлетическим упражнениям и улучшить их физическую подготовленность, мы провели исследование, на базе МБОУ СОШ №21 г. Ставрополя у учащихся 7-х классов. Мы разработали специальный комплекс легкоатлетических упражнений, опирающийся на содержание Федерального государственного общеобразовательного стандарта среднего общего образования. Учащиеся выполняли этот комплекс на протяжении одной учебной четверти на уроках физической культуры.

В таблице представлены показатели уровня физической подготовленности учащихся 7-х классов в количестве 26 человек в начале первой четверти и в конце.

Изменение показателей физической подготовленности 7-х классов в процентном соотношении.

Таблица 1. Нормативы

Нормативы	% учащихся, сдавших на «5 – 4» в начале четверти	% учащихся, сдавших на «5 – 4» в конце четверти	Итог %
Бег 60м	60%	84%	24%
Бег 1500	57%	80%	23%
Прыжок в длину с разбега	41%	79%	38%
Прыжок в длину с места	85%	88%	3%

Таким образом, исходя из показателей, представленных в данной таблице, можно сделать вывод, что количество учащихся, сдавших нормативы ГТО на «отлично» и «хорошо», значительно возросло. Прежде всего, это связано с увеличением плотности урока, соответствующей возрастной категории учащихся. У учащихся значительно возрос интерес к школьному предмету Физическая культура. Поэтому учитель играет ведущую роль в формировании заинтересованности школьников в предмете.

Комплекс легкоатлетических упражнений, включенный в школьную программу занятий, позволил учащимся поднять уровень своей физической подготовленности, что естественным образом, благотворно повлияло и на здоровье и самочувствие учащихся. Необходимо учитывать возрастные особенности в развитии систем организма обучающихся и не допускать эффекта перетренированности.

Список литературы

1. Акрушенко А.В., Ларина О.А., Катарьян Т.В. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций. М.: Эксмо, 2008. С. 57;
2. Бойко А.Ф. Основы лёгкой атлетики. М., 2016. С. 142;
3. Жилкин А.И., Кузьмин В.С., Сидорчук Е.В. Легкая атлетика: учебное пособие. М., 2005. С. 464;
4. Лях В.И. Двигательные способности. Общая характеристика и основы теории и методики их развития в практике физического воспитания // Физическая культура в школе. 2006. № 2. С. 2 – 6;
5. Озолин Н.Г., Воронкина В.И., Примакова Ю.Н. Лёгкая атлетика. М., 2009. С. 313;
6. Попов В.Б. Средства и методы тренировки легкоатлета // Физкультура в школе. 2001. № 3. С. 63 – 69;
7. Лазарев И.В., Кузнецов В.С., Орлов Г.А. Практикум по легкой атлетике: учебное пособие. М., 1999. С. 160;
8. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. 8-е изд., стер. М.: Академия, 2010. С. 480.

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FEATURES OF COHERENT SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Болотина Ю.С.
ГБОУ ВО СГПИ
Bolotina Yu. S.
GBOU VO SGPI

Научный руководитель: Шипилова Е.В.

Аннотация: в статье описываются особенности связной речи детей с общим недоразвитием речи. Рассматривается развитие связной речи в онтогенезе.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, онтогенез.

Abstract: the article describes the features of coherent speech of children with general speech underdevelopment. The development of coherent speech in ontogenesis is considered.

Key words: coherent speech, general speech underdevelopment, ontogenesis.

В настоящее время проблема становления речи становится все более актуальной в нашем обществе. Развитие связной речи является первым и важным условием успешности обучения ребенка в школе. Только обладая хорошо развитой связной речью, учащийся может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, наконец, непременным условием для написания программных изложений и сочинений является достаточно высокий уровень развития связной речи школьника.

Изучением особенностей развития связной речи у детей с речевыми нарушениями и разработками методик обучения занимались такие ученые как В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и другие. Авторы подчеркивают необходимость специального обучения связной описательно-повествовательной речи детей с общим речевым недоразвитием, что необходимо для полного преодоления дефекта и успешного школьного обучения.

Опираясь на практику логопедической работы, В.П. Глухов в одной из своих работ, пишет, что в настоящее время под общим недоразвитием речи (ОНР) принято понимать такую форму речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения; при нормальном слухе и сохранном интеллекте. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи.

Под связной речью понимается отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные, самостоятельные части; смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание [3].

В современных исследованиях в области лингвистики, психологии, педагогики выделяется разное количество этапов развития речи детей. Так, А.А. Леонтьев выделил: подготовительный (до 1 года), преддошкольный – этап первичного овладения языком (от 1 года до 3 лет), дошкольный (от 3 до 7 лет) и школьный (со времени поступления в школу до её окончания).

Изучая формирование связной речи в онтогенезе, Г.Р. Шашкина пришла к выводу о том, что у детей, развивающихся в норме, этот процесс происходит постепенно и, что особенно важно, – вместе с развитием мышления, общения и разных видов деятельности – игровой, познавательной, исследовательской и т. д.

Ознакомление детей с окружающим миром начинается очень рано и осуществляется посредством слова. С помощью слова дети получают от взрослых знания. Сначала эти знания очень элементарные, потом всё более глубокие [4]. Поэтому для нормального речевого развития ребёнка с самых первых дней жизни необходимо общение и речевое окружение. На протяжении дошкольного детства ребенок овладевает коммуникативной функцией речи, умениями диалогической и монологической связной речи. Развитие всех сторон речи приводит к тому, что у ребенка формируются навыки построения связных развернутых высказываний. Формирование связной речи проходит постепенно вместе с развитием мышления, общения и деятельности [6].

Большинство авторов выделяет недостатки связной речи как закономерное, постоянное, стойкое нарушение в структуре дефекта, поскольку основное внимание исследователи сосредоточили на выявлении особенностей лексических, грамматических и фонетических средств языка, многие вопросы, связанные с выявлением особенностей связной речи и причин, обуславливающих эти особенности, остаются нерешенными, что затрудняет построение научно обоснованной методики формирования монологической формы речи.

Развитие связной речи у дошкольников с ОНР проявляется в характерных особенностях построения ими связного высказывания. Для подтверждения данного теоретического положения нами было проведено исследование, на констатирующем этапе которого проводилась диагностика с целью выявления уровня развития связной речи детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняли участие 10 дошкольников с нормальным психофизическим развитием и 10 детей дошкольного возраста с ОНР.

Для определения уровня развития связной речи у детей с ОНР и нормотипичным развитием был подобран комплекс диагностических методик разработанный В. П. Глуховым.

Методика №1 «Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам», целью которой является определение способности детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы. Сравнительный анализ показал, что дети контрольной группы находятся на высоком (70%) и среднем (30%) уровне сформированности данного критерия. Высокий уровень характеризуется тем, что дети отвечали на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки. Экспериментальная группа показала средний (20%) и низкий уровни (80%) развития данного критерия. Низкий уровень характеризовался тем, что дети не смогли самостоятельно ответить с помощью дополнительного вопроса, составление фразы подменялось перечислением предметов, изображенных на картинках.

Методика №2 «Пересказ текста», целью которой являлось выявление возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст. По результатам сравнения мы выявили, что дети контрольной группы находятся на высоком (50%) и среднем уровне (50%) развития данного критерия. Высокий уровень характеризуется тем, что пересказ был составлен детьми самостоятельно, полностью передается содержание текста. Дети экспериментальной группы находятся на среднем (10%) и низком (90%) уровне сформированности данного критерия. Низкий уровень характеризовался тем, что дети составляли пересказ по наводящим вопросам, связность изложения была нарушена.

Методика №3 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок», целью которой - выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. Дети контрольной группы находятся на высоком (50%) и среднем (50%) уровне развития данного критерия. Высокий уровень характеризуется тем, что дети самостоятельно рассказали связный рассказ. Средний уровень характеризуется тем, что дети составили рассказ с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Дети экспериментальной группы находятся на среднем (20%) и низком (80%) уровне развития критерия. Низкий уровень характеризуется тем, что дети составляли рассказ с помощью наводящих вопросов, его связность была нарушена, отмечались пропуски существенных фрагментов.

Методика №4 «Составление рассказа-описания», цель которой - выявление полноты и точности отражения в рассказе основных свойств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения. Сравнительный анализ показал, что дети контрольной группы находятся на высоком (80%) и среднем (20%) уровне развития данного критерия. Высокий уровень характеризуется тем, что в рассказе-описании дети отразили все основные признаки предмета, указали на его функции и назначение, соблюдалась логическая последовательность в описании признаков предмета. Средний уровень показал, что дети составили рассказ-описание с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, рассказ недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета. Дети экспериментальной группы показали низкий (80%) и средний (20%) уровень сформированности критерия. Низкий

уровень характеризуется тем, что дети составляли рассказ-описание с помощью повторных, наводящих вопросов. Не отмечалась последовательность рассказа. Описание предмета не отображало многих его существенных свойств и признаков.

Таким образом, в результате проведенной диагностики нами были выявлены следующие особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, по сравнению с дошкольниками, не имеющими речевой патологии:

- затруднения в формировании высказывания;
- трудности пересказа текста;
- затруднения при составлении рассказа по сюжетным картинкам;
- сложности при составлении рассказа-описания.

Опираясь на результаты диагностики, мы разработали методические рекомендации для педагогов по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Ванюхина Г.А. Истоки качества связной речи дошкольников с системными речевыми нарушениями // Логопед. - 2005. - № 5. - С. 18-25
2. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебно-методич. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. М., 2012.
3. Глухов В.П., Смирнова М.Н. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2005. - № 3. – С. 13-24.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи. –СПб, 2001. – 345с.
5. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольника : Развитие связности детской речи (от речи ситуативной к контекстной) / А. М. Леушина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов дошк. отд-ний и фак. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 1999, 2000. – С. 358–369.
6. Мыльникова Т. С. Исследования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 41–45.

УДК 159.922.76

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ РАЗВИТИЮ ВЗАИМОПОМОЩИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE DEVELOPMENT OF MUTUAL ASSISTANCE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Бондарева Юлия Захаровна
ГБОУ ВО СГПИ
E-mail: julia19990860@gmail.com
Научный руководитель: Бондаренко
С.В., доцент
Bondareva Yulia Zakharovna
GBOU VO SGPI

Аннотация: рассмотрены имеющиеся в научной литературе исследования отечественных и зарубежных авторов, предоставляющие возможность обобщить на теоретическом уровне положения, связанные с реализацией психологического содействия развитию взаимопомощи у дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: взаимопомощь, дошкольники с задержкой психического развития, психологическое содействие.

Abstract: the article considers the studies of domestic and foreign authors available in the scientific literature, which provide an opportunity to generalize at the theoretical level the provisions related to the implementation of psychological assistance to the development of mutual assistance in preschool children with mental retardation.

Index terms: mutual assistance, preschool children with mental retardation, psychological assistance.

Современные потребности общества характеризуются ориентацией на гуманизацию человеческих взаимоотношений. Воспитание доброжелательных, сопереживающих и готовых прийти на помощь людей является одной из важнейших задач, решаемых в психолого-педагогических исследованиях.

Анализ исследований, посвященных проблеме природы взаимопомощи показывает, что в зарубежной психологии взаимопомощь рассматривается как форма взаимодействия людей, где один из его участников берет на себя заботу о другом (К. Роджерс), как стимул, побуждающий людей к проявлению альтруизма (А. Бандура), как стремление устранить чувство вины перед другим человеком (З. Фрейд и др.).

В отечественной психологии проблема взаимопомощи раскрывается с позиций моральных нормативов (Е.В. Субботский), как следствие эмпатийного взаимодействия (Л.П. Стрелкова), как показатель эмоциональной идентификации в конкретной группы (А.В. Петровский).

Теоретический анализ (П.В. Андреев и др.) позволяет констатировать, что взаимопомощь раскрывается как содействие, при котором действия субъекта направлены на стимуляцию и облегчение другого. Взаимопомощь как содействующее поведение связано с процессом распознавания состояния другого, с умением соотносить поведение с моральными нормами, а так же ориентирована на совместный характер деятельности.

Психологическая готовность к взаимопомощи определяется как установка на выполнение действий оказания помощи, является системным образованием, которое обладает собственной структурой. В структуре психологической готовности к взаимопомощи выделяются следующие компоненты: когнитивный, связанный с представлениями о взаимопомощи (И.В. Сушкова); мотивационный, характеризующийся направленностью мотива оказания помощи (Е.В. Субботский); эмоциональный, включающий эмпатические способности (Л.П. Стрелкова), деятельностный, проявляющийся в действиях оказания помощи (П.В. Андреев).

Развитие практической психологии в значительной степени обусловило гуманизацию системы образования и привело к возникновению службы практической психологии в Российской Федерации. Задачи практической психологии направлены на «психологическое содействие», «психологическую поддержку», «психологическое сопровождение» для решения педагогических задач. Сущность этих характеристик близка друг другу. Это особая культура помощи ребенку, технологический процесс, направленный на его обучение, воспитание и развитие.

В зарубежной и отечественной науке феномен содействия стал предметом психологического освоения лишь в последние десятилетия.

Рассматривая взаимодействие, способствующее развитию личности, К. Роджерс выдвигает положение о том, что если человек сможет создать определенный тип отношений с другим человеком, который обнаружит в себе способность использовать эти

отношения для своего развития, это вызовет изменения в его личности. К. Роджерс такое отношение называет «помогающим». Помогающие отношения предполагают не воздействие, а сопровождение другого на этапах жизненного пути[7]. Значимость психологического содействия для человека отмечал и А. Адлер, указывая, что понимание и поддержка могут компенсировать неполноценность и обратить слабость в силу.

Анализ исследований отечественных психологов показал, что наиболее продуктивно проблема психологического содействия личности освящена в трудах А.Г. Асмолова, Л.А. Петровской и др.

А.Г. Асмолов понимает психологическую помощь как со=действие в развитии. В центре развития оказывается не индивид сам по себе, а первые изначально совместные акты поведения, преобразующие ситуацию развития личности. Со=действие предстает как исходный момент развития ребенка. Функционально-ролевые отношения как предпосылки со=действия превращаются в личностно-смысловые отношения растущего человека к миру, к другому, к самому себе. А.Г. Асмолов, обращаясь к процессу индивидуализации, указывает направление развития по следующей схеме: совместные акты – со=действие – поддержка – самоконтроль и самоорганизация. Психологическое содействие – это процесс, который помогает ребенку поверить в себя и в свои возможности, избежать ошибок, поддерживает при неудачах, сосредотачиваясь на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки. Психологическое содействие не сводится к психологическому поглаживанию, а представляет собой сложную деятельность, в основе которой должна быть новая культура воспитания, ощущение внутренней свободы, творческие и демократические отношения педагога и учащегося [1].

Л.А. Петровская отмечает, что все жизненное пространство человека по своему характеру является межличностным. Содействие понимается ею как сложное образование, которое субъективно воспринимается как переживание положительно окрашенного чувства уверенности в себе, собственной нужности, возникающее при получении помощи[6].

Анализ отечественной и зарубежной литературы, определяющей содержание психологического содействия, позволил выявить основные идеи: субъектности, гуманизма, возможности конструктивных преобразований личности в актах взаимодействия. Психологическое содействие осуществляется путем оптимизации состояния субъекта как следствие снижения психологической напряженности.

Относительно детей с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, продолжительное время пребывающих в обстоятельствах социальной депривации введен термин «задержка психического развития». В практико-ориентированных исследованиях Т.А. Власовой, К.С. Лебединской и др. в психологической картине дефекта прослеживается совмещение резидуально-органических нарушений деятельности мозга и замедленного психического развития. Это особый тип психического развития, который проявляется в результате воздействия генетических, социально-средовых и психологических причин [4]. Понятие «задержка» актуализирует временный аспект отставания, который нивелируется с возрастом тем эффективнее, чем более рано проектируются адекватные условия обучения и развития.

Собственно личностное развитие при задержке психического развития существенно осложняется. Психологи подчеркивают, что у детей с задержкой психического развития существенно снижены «социальные возможности личности», проявляется недостаточная потребность в общении, осуществлении помогающего взаимодействия, сочетающаяся с дезадаптивными аспектами взаимодействия (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский и др.).

У данной категории детей не достаточно сформирована способность подвергать анализу обстоятельства взаимодействия, постигать вариативность личного поведения и

поведения сверстников, определять ситуации необходимости помощи партнеру. Сложные обстоятельства жизнедеятельности обуславливают такие эмоционально-поведенческие характеристики, как агрессивность, грубость, конфликтность [8, с. 12].

По мнению Н.В. Глоба, специфика эмпатии у детей с задержкой психического развития заключается в замедленном темпе ее формирования, меньшей выраженности стремления помочь, снижении эмпатии при усложнении условий ее осуществления [2].

Дошкольники с задержкой психического развития зависимы от микросоциальных параметров развития и требуют психологического содействия в плане вырабатывания побуждения к осуществлению помощи, эмоционального отношения к ситуации взаимопомощи, способности определить ситуации необходимости помощи сверстнику.

Значимым элементом в системе психологического содействия детям с ограниченными возможностями здоровья выступает психокоррекция – целенаправленное воздействие на психологические структуры с целью гармонизации развития и функционирования психики ребенка. И.И. Мамайчук подчеркивает, что для детей с задержкой психического развития приоритетными направлениями выступают коррекция интеллектуальных, гностических и эмоционально-волевых функций [5].

Позиции все большего числа практиков на современном этапе ориентированы на активное применение в исследовательской деятельности разнообразных видов искусства в роли адаптивных, профилактических, а также коррекционно-развивающих средств. Арт-терапия аккумулирует комплекс психологических коррекционных разработок, обладающих своеобразием как в рамках жанровой принадлежности к конкретному виду искусства, так и технологией воплощения. Осипова А.А. в качестве теоретически проработанных, системных и наиболее востребованных на современном этапе, отмечают изотерапию и имаготерапию.

Необходимо упомянуть о положительном опыте применения средств искусства в сфере современного образования:

- изобразительная деятельность (с детьми с задержкой психического развития – Е.А. Екжанова);
- музыка и пение (с задержкой психического развития – Н.В. Шутова);
- сочинение сказок и театрализованная деятельность (с детьми с задержкой психического развития – Е.А. Медведева);
- музейная терапия (с детьми с задержкой психического развития, с эмоциональными трудностями и детьми, имеющими стойкие нарушения познавательной деятельности – Т.А. Серганова).

Анализ концептуальных положений психологической коррекции, направленных на преодоление трудностей, обусловленных своеобразием развития ребенка, предоставляет возможность рассмотреть три подхода к применению средств искусства. Психологическая коррекция средствами искусства, получила значительное распространение в рамках психоаналитического направления. В работе с детскими неврозами А. Фрейд рассматривает именно творчество как важный коррекционно-развивающий прием, подчеркивает в творческих проявлениях инструментальные тенденции при интерпретации сновидений и фантазий ребенка. Гуманистически-ориентированное направление работы (К. Роджерс) активно задействует приемы и средства «терапии на основе экспрессивных искусств»: арт-терапия, танцевальная терапия, музыкотерапия. Систематическая десенсибилизация распространена в рамках поведенческого подхода. Данная техника подразумевает непосредственное соприкосновение ребенка с условиями проблемного взаимодействия, а также осмысление того, что они не влекут за собой чрезвычайных последствий. Применение средств искусства в русле рассматриваемого подхода ориентировано на генерацию эффективных поведенческих актов, не входящих в базовый потенциал активности ребенка. Десенсибилизирующим эффектом располагают образно-ролевые игровые взаимодействия и изобразительная терапия.

Применение образно-ролевых игр позволяет воссоздать проблемную ситуацию взаимодействия и, погрузив в нее ребенка, сформировать психологическую готовность к эмоционально-адекватным приемам реагирования. Карабанова О.А. считает актуальной следующую последовательность игровых процедур:

- проектирование образца взаимодействия в разыгрываемой ситуации;
- обсуждение неудачных и эмоционально-адекватных приемов поведенческих реакций;
- проработка эмоционально-адекватных поведенческих актов;
- стабилизация поведенческих навыков в конкретной микросреде [3].

Таким образом, исследователи, занимающиеся проблемой психологического содействия при решении психолого-педагогических задач, подчеркивают, что психологическое содействие можно рассматривать и как процесс, и как метод, и как систему комплексной деятельности психолога направленную на личность ребенка.

В дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития преобладает неадекватность в оценке характера социального взаимодействия, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, низкий уровень эмпатических тенденций, нереализованность стремлений, сочетающаяся с потребностью в социальном признании. К концу данного периода у детей возникают довольно устойчивые признаки искажения в личностном развитии. Дошкольники с задержкой психического развития зависимы от микросоциальных параметров среды и требуют психологического содействия в плане развития побуждения к осуществлению помощи, эмоционального отношения к ситуации взаимопомощи, способности идентифицировать ситуации необходимости помощи сверстнику (Н.Л. Белопольская, Т.А. Власова, К.С. Лебединская и др.).

Реализация психологического содействия развитию готовности к взаимопомощи у дошкольников с задержкой психического развития осуществляется с опорой на предметно-практическую и продуктивную деятельности, направленные на обогащение чувственного опыта, развитие умений анализировать причинно-следственные связи между событиями; на использование игр, упражнений и тематических бесед с учетом особенностей личностного развития детей. Эффективность рассматриваемого процесса подкрепляется созданием психологически благоприятной среды, основанной на безусловном принятии личности дошкольника.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Со-действие ребенку – развитие личности // Забота – поддержка – консультирование / Серия «Новые ценности образования» / под ред. Н.Б. Крыловой. / Выпуск №6. – М.: ИННОВАТОР, 1996. – С. 39-44.
2. Глоба Н.В. Проблемы психологического консультирования родителей, имеющих детей с задержкой психического развития // Теория и практика современного психологического консультирования. Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции с международным участием в 2-х ч. Ч 1. / Отв ред. Л.Г. Липатова. – Курск: РОСИ, 2006. – С. 33-36.
3. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития. – М., 1997. – 192 с.
4. Лебединская К.С. Клинические варианты задержки психического развития // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1980. – №3. – С. 407-412.
5. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. – СПб.: Речь, 2004. – 346 с.
6. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М., 1996. – 373 с.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
8. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой

УДК 376

**КИНОТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ
СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**FILM THERAPY AS A TECHNOLOGY THAT PROVIDES SOCIALIZATION
OF PEOPLE WITH DISABILITIES**

Борозенец Дмитрий Васильевич
ГБОУ ВО СГПИ

E-mail: dmitriy.borozenets@gmail.com

Научный руководитель: Литвинова К.В.,
доцент

Borozenets Dmitry Vasilyevich
GBOU VO SGPI

***Аннотация:** в данной статье рассматриваются вопросы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также внедрение в психологическую практику кинотерапии как метода коррекции.*

***Ключевые слова:** кинотерапия, социализация, лица с ОВЗ*

***Abstract:** this article discusses the issues of socialization of persons with disabilities, as well as the introduction of film therapy into psychological practice as a method of correction.*

***Keywords:** film therapy, socialization, persons with disabilities*

За последние несколько лет количество детей с ограниченными возможностями (ОВЗ) неуклонно растет. Как отмечают специалисты Министерства Труда и социальной защиты, в Российской Федерации число детей с инвалидностью в 2020 году насчитывалось около 670 тысяч, что почти на 20 тысяч больше, чем годом ранее.

Как отмечается, рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается с каждым годом, например, три года назад в нашей стране проживало 617 тысяч детей-инвалидов, два года назад – 636 тысяч.

Согласно этой же статистике, на первом месте находятся детские психические расстройства, они составляют около четверти всех случаев детской инвалидности в стране. Чуть меньше отводится на поражения нервной системы, в том числе и на ДЦП. Кроме этого, сильно возросло количество детей с врожденными аномалиями и хромосомными патологиями. Их в общем количестве более 17%.

Необходимо отметить, что работа с такими категориями детей весьма нелегкая и требует от специалистов большого вложения не только физических, но и моральных сил, поскольку полноценное развитие таких детей возможно лишь при создании особых психолого-педагогических условий.

Большую роль в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья играет социально-педагогическая реабилитации и абилитация, а также подготовка детей, родителей, специалистов к принятию детей с особенностями в развитии.

В современных условиях существенный вклад в обучение, воспитание и развитие всех без исключения детей независимо от имеющихся у них индивидуальных психических и физических возможностей, оказывает инклюзивное обучение.

Инклюзивное обучение обеспечивает гуманизацию образования, признание прав лиц с ограниченными возможностями на доступное и качественное образование. В педагогической сфере отмечается роль педагога, поскольку обучение, воспитание и

развитие детей с особенностями развития – это достаточно сложная педагогическая проблема, поэтому главной целью специальной педагогики и психологии является ранняя диагностика и раннее начало коррекционной работы по преодолению недостатков в психофизическом развитии ребенка, а также помощь ему в полноценной интеграции в общество.

Следует отметить, что в процессе социализации необходимо опираться на личностно ориентированный подход в образовании. Его цель состоит в том, чтобы заложить в ребенке механизмы саморазвития и саморегуляции, которые необходимы для становления его индивидуальности и развития способности взаимодействия с людьми и обществом. [1, С.9]

Кроме этого, не стоит забывать и о комплексном подходе, учёте всех факторов, влияющих на социальное развитие ребёнка, как результат общих усилий специалистов и семьи. У детей с ОВЗ отмечается избыточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности.

Как отмечала К.С. Лебединская, любое отклонение от нормы в развитии предполагает нарушение не только отдельной функции. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе педагогов. [3, С.62]

В настоящее время мир очень быстро развивается и требуют максимально быстрой адаптации к новшествам: к новым условиям существования, возможностям решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, умению налаживать эффективные коммуникации с разными людьми.

Одним из основных методов психокоррекционной работы следует выделить работу с семьей ребенка с ОВЗ. Развитие ребенка и вся психолого-педагогическая работа начинаются с семьи, однако некоторые родители считают, что с этим можно подождать, что ребенок с возрастом самостоятельно научится правильно говорить, играть, общаться со сверстниками. В таких случаях специалистам учреждения, которое посещает ребенок, необходимо объяснить родителям, что своевременная помощь ребенку позволит избежать дальнейших нарушений и откроет больше возможностей для его развития. Только совместная работа педагогов и семьи пойдет ребенку с задержкой психического развития на пользу и приведет к положительным результатам [2, С.31].

Одной из важнейших характеристик всех высших психических процессов является активность, которая во многом определяет успешность их протекания. Именно поэтому при повышении активности познавательных процессов повышается эффективность познавательной деятельности в целом.

При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, не допускать излишнего упрощения материала. Содержание должно соответствовать психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. Поскольку группа детей с ОВЗ неоднородна, то главной задачей педагогов является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адекватных этому содержанию и возможностям учащихся методов и форм организации обучения, при этом не стоит забывать и о ведущем виде деятельности.

Как отмечалось выше, проблема обучения детей с ОВЗ становится актуальной в связи со высоким увеличением численности данной группы в обществе с одной стороны, а с другой, появляющимися новыми возможностями для их адаптации в обществе. Поэтому для создания благоприятных условий социализации детей с ОВЗ используются различные психологические техники.

Сегодня, мы живем в век информации и информационных технологий. В настоящее время киноиндустрия шагнула далеко вперед, на мой взгляд, использование

медиа-ресурсов для психолого-педагогического воздействия, в том числе и коррекции - достаточно прогрессивный шаг в развитии технологий психокоррекционной работы[2, С.37]. В настоящее время активно используется такой метод как кинотерапия.

Кинотерапия — это одно из направлений арт-терапии, метод терапии, предполагающий просмотр, обсуждение и анализ кинофильмов. В процессе просмотра кинофильма, производится анализ собственного восприятия, его образов. А участник тем самым исследует свои внутренние личностные особенности.

При работе с детьми, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, кинотерапия решает определенные цели:

- При просмотре фильмов ребенок переживает самые разнообразные мысли и чувства главного героя, как раз благодаря этому ребенок может понять и попытаться разграничить свои внутренние переживания.

- Кинофильмы развивают способность ребенка производить самоанализ своих действий и поступков.

- Развитие у ребенка способности мыслить и анализировать действия персонажей фильма с перенесением в реальную жизнь. Важным качеством является искренность в своих чувствах и эмоциях, а также поиск отклика в чувствах других.

Следует отметить, что кинотерапия может применяться как на индивидуальном, так и на групповом занятии с обучающимися, а также в работе с их родителями. Фильм подбирается в зависимости от реализуемых вопросов и целей, как правило, отражающий жизнь человека и побуждающий к развитию и переосмыслению своей жизни. Чаще всего ребенку нужен фильм, который сможет раскрыть именно его переживания. Просмотр фильма, во время которого упор делается именно на состояния и формы поведения персонажей, их эмоциональную окраску и переживания, сцены, которые демонстрируют актеры.

Благодаря кинотерапии, производится анализ поведения и мотивов поступков персонажей, которые помогают выразить те мысли, которые трудно было передать словами. Фильмы, как и сказки, богаты образами и скрытыми подтекстами. Именно поэтому каждый человек видит и интерпретирует их по-своему, в силу своих психологических особенностей, системы ценностей и отношения к миру.

На мой взгляд, эффективность использования данной технологии заключается в простоте подачи, легкости преподнесения материала, на языках доступных детям, что является одним из важных условий в работе с детьми ОВЗ, имеющих особенности психического или физического развития. Кроме того, большим плюсом также является взаимодействие нескольких каналов восприятия изучаемого материала, что значительно повышает его запоминаемость, а также взаимодействие познавательных процессов ребенка.

Кроме кинотерапии, в последнее время набирает популярность один из современных видов арт-терапии – видеоарттерапия. Однако стоит отметить, что данный метод используется для взрослых людей[5, С.3].

Подводя итог, хочется отметить, использование различных психокоррекционных технологий необходимо не только во время учебных занятий, но и во внеурочной деятельности, поскольку только комплексное воздействие будет способствовать созданию благоприятных условий для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, тем самым, обеспечивая развитие личности в деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что для полноценного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его социализации в настоящее время создаются, активно используются и совершенствуются различные методы и методики, что обеспечивает детям с особенностями в развитии свободно и уверенно внедряться и функционировать в обществе.

Список литературы

1. Белогурова А.Ю., Булановой О.Е., Поликашевой Н.В. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе: научно-методический и прикладной аспекты: Сб. науч.-метод. материалов – М.: Издательство «Спутник+», 2014. – 335с.
2. Мастюкова Е.М., Мастюкова А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студ. Высш. учеб. заведений / Под редакцией В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
3. Никишина В. В. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов: — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 128 с.
4. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
5. Умиров Б.С., Примышева Е.Н. «Видеоарттерапия (сущность и актуальность метода Дмитрия Вячеславовича Дудника для лечения психических нарушений) // Colloquium-journal. - 2021. -№3.- С. 40-43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videoartterapiya-suschnost-i-aktualnost-metoda-dmitriya-vyacheslavovicha-dudnika-dlya-lecheniya-psihicheskikh-narusheny> (дата обращения: 14.03.2021).

УДК 159.97

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО ПОТЕНЦИАЛА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

DEVELOPMENT OF CREATIVE SPEECH POTENTIAL IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY CLASSES

Букреева Кристина Федоровна
ГБОУ ВО СГПИ
Научный руководитель: Мизина Н.Н.,
доцент
Bukreeva K.F.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: bukreevaa1214@gmail.com

Аннотация: *Представлены особенности развития творческого речевого потенциала младших школьников с задержкой психического развития; рассмотрены особенности, причины задержки развития творческого речевого потенциала у младших школьников с задержкой психического развития; рассмотрен процесс построения логопедических занятий с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, по развитию творческого речевого потенциала.*

Ключевые слова: *задержка психического развития, речь, творческий речевой потенциал, младшие школьники, логопедические занятия.*

Abstract: *The article presents the features of the development of creative speech potential of younger students with mental retardation; the features and reasons for the delay in the development of creative speech potential in younger students with mental retardation are considered; the process of constructing speech therapy classes with children of primary school age with mental retardation, aimed at the development of creative speech potential, is considered.*

***Index terms:** mental retardation, speech, creative speech potential, younger students, speech therapy classes.*

Развитие творческого речевого потенциала ребенка необходимо для воспитания полноценной зрелой личности. Во все времена нужны были творческие личности, так как именно они определяют прогресс человечества. Решение данной проблемы начинается уже в младшем школьном возрасте, по мнению Л.С. Выготского именно этот возраст является сенситивным для развития и формирования творческого речевого потенциала личности [1].

Б.М. Теплов отмечает, что раннее вовлечение детей в творческую речевую деятельность полезно для их общего развития. Педагогика младших школьников рассматривает творческий речевой потенциал в тесной взаимосвязи с эмоциональным, познавательным и социальным развитием. Дети, имеющие задержку психического развития отличаются отставанием в развитии и несформированности всех этих компонентов, что доказано исследованиями многих авторов, таких как: Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, С. Г. Шевченко, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л. В. Кузнецова и др. [3].

Одной из областей, способствующих общему развитию детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, является зрительная деятельность и воображение. В рисовании дети учатся рассуждать, делать выводы, представлять себе ситуации, связанные с рисунком, дополнять рисунок деталями, тем самым совершенствуя свою способность говорить. Их словарный запас становится все богаче.

Современные педагогические и психологические исследования свидетельствуют о необходимости развития изобразительного творчества у детей младшего школьного возраста, для речевого, умственного и эстетического развития.

Младший школьный возраст является благоприятным и значимым периодом для выявления и развития творческих способностей личности, так как именно в этом возрасте закладываются основы творческого и образовательного пути, психологические основы продуктивной деятельности, совокупность ценностей, качеств, умений и потребностей личности, являющиеся основой ее творческого подхода к действительности.

Творческий речевой потенциал ребенка позволяет понять, что самостоятельная деятельность детей по построению связных предложений, обусловленная восприятием произведений искусства, стимулирует использование детьми различных выразительных языковых средств, передающих ребенку впечатления от художественной информации. В младшем школьном возрасте необходимо развивать творческие способности, которые проявляются в речепроизводстве ребенка. В младшем школьном возрасте творческий речевой потенциал является результатом развития грамматических форм речи ребенка, поэтому развитие этого потенциала играет важную роль в развитии ребенка [2].

Задержка психического развития – это аномалия развития, которая чаще всего обнаруживается на начальных этапах обучения и проявляется в трудностях усвоения знаний, навыков и умений, адаптации к учебным требованиям.

У младших школьников с задержкой психического развития наблюдается отставание в формировании творческого речевого потенциала, что ведет к нарушению навыков общения, эти дети предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, дети часто выполняют их однообразно, почти не общаются с другими детьми. В творчестве это проявляется, как неумение взаимодействовать в группе и полноценно отражать сюжет, дети скованны, напряжены, не уверены в себе, в своих возможностях.

Формирование творческого речевого потенциала зависит от развития психических и физических функций, но это связь взаимообусловлена, с одной стороны, творчество зависит от качества сформированности восприятия, памяти, мышления, речи, с другой – оно способствует развитию этих процессов, создавая основу для образных действий.

Современный и перспективный аспект рассмотрения вопроса о развитии творческого речевого потенциала у детей с ЗПР определяется тесной связью процессов развития речевой и творческой деятельности ребенка, соотношением речи и творчества в процессе онтогенеза.

Одним из характерных признаков недостаточности творческого речевого потенциала является недоразвитие высших психических функций, следовательно, и недоразвитие речи и воображения как наиболее сложно организованных функций. Особенности речи и творчества у этой группы детей характеризуется нарушением системы развития творческого речевого потенциала; своеобразие речи отражает недоразвитие творческой, эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности.

Логопедическую работу с детьми, отстающими в развитии творческого речевого потенциала, надо начинать в раннем возрасте. Выявление отклонений в речевом и творческом развитии, их правильная классификация и преодоление в возрасте, когда творческое и языковое развитие ребенка далеко еще не завершено, представляется весьма сложным. От специалиста требуется понимание закономерности процесса становления детской речи и творчества в норме и патологии.

В процессе коррекционной работы логопеду необходимо уметь организовать творческую и речевую деятельность детей, вызвать положительную мотивацию, максимально активизировать познавательную деятельность детей с ЗПР, использовать разнообразные приемы и методы, эффективно осуществлять помощь детям в зоне их ближайшего развития.

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами было организовано и проведено экспериментальное исследование.

Цель исследования: развитие творческого речевого потенциала детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

- развитие умения передавать значение слов, через рисунок;
- развитие слухового восприятия и внимания, взаимодействие творчества и речи;
- формирование навыков выражения творчества с помощью речи;
- формирование навыков выражения речи с помощью творчества;
- совершенствование лексических и грамматических средств языка;
- развитие навыков связной речи в творчестве.

В результате анализа теоретического материала по заданной проблеме нами были выделены следующие критерии показателя сформированности творческого речевого потенциала младших школьников:

1. Отношение детей к речи в творчестве – указывает на способность к активизации своего творческого речевого потенциала – использованию воображения, критического взгляда на вещи, склонности действовать максимально самостоятельно. Обладание чувством искренности, непосредственности переживаний; увлеченности, способность быть захваченным деятельностью, активизация волевых усилий; способность «входить» в изображаемые обстоятельства, условные ситуации; обладание специальными художественными способностями, что позволяет успешно решать творческие задачи.

2. Уровень качества творческих речевых действий – способность преобразовать уже знакомый материал, создание новой комбинации усвоенных старых элементов, способность применять известное в новых ситуациях; способность к самостоятельному поиску, пробы наилучшего решения задания, поиск новых приемов решения, скорость реакций, умение ориентироваться в новых условиях; умение находить оригинальные приемы решения творческих заданий. Характеризует стремление к участию в творческой речевой деятельности, самовыражению, посредством создания творческого речевого продукта; указывает на понимание и признание ценности своего творчества и чужого.

3. Уровень развития творческого речевого потенциала – характеризуется поиском адекватных языковых выразительных средств, которых необходимы для воплощения образов в сюжеты рисунков.

На основе вышеуказанных критериев нами были подобраны следующие методики:

- «Сочини сказку и нарисуй картинку» (автор О.М. Дьяченко)

Цель: Изучение уровня развития творческого речевого потенциала посредством сочинительства.

- «Неполные фигуры» (автор Е. Торренс)

Цель: выявление качества творческих речевых действий в творческой деятельности, а также уровня сформированности развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста.

- «Солнце в комнате» (авторы В.Т. Кудрявцев и В.В. Синельников)

Цель: Выявление отношения детей к речи в творчестве, способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия.

Анализ теоретической литературы по данной теме позволил сделать выводы, что творческий речевой потенциал у детей с задержкой психического развития развивается иначе, чем у детей с нормой развития. Отставание в развитии ведет к нарушению навыков общения, эти дети предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, дети часто выполняют их однообразно, почти не общаются с другими детьми. В творчестве это проявляется, как неумение взаимодействовать в группе и полноценно отражать сюжет, дети скованны, напряжены, не уверены в себе, в своих возможностях.

Нарушения творческого речевого потенциала при ЗПР носит комплексный и в то же время дифференцированный характер. Кроме того, нарушения творческого речевого потенциала при ЗПР часто носят системный характер, затрагивают многие стороны речевой системы. Большая распространенность нарушений творчества и речи у детей с задержкой психического развития вызывает необходимость их дальнейшего углубленного изучения и определения путей повышения эффективности коррекционного воздействия.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Собр. соч.: В 6-ти тт. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 436-454.
2. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛА-ДОС, 2004 — 303 с. — (Коррекционная педагогика)
3. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. С718 учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.

УДК 375.1

АНАЛИЗ ВТОРИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ANALYSIS OF SECONDARY ABNORMALITIES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Букреева Кристина Фёдоровна
ГБОУ ВО СГПИ

Научный руководитель: Акименко В. М.,
доцент
Kristina Bukreeva
GBOU VO SGPI

Аннотация. В статье дан анализ исследований речевого развития детей с общим недоразвитием речи; рассмотрены особенности интеллектуальной сферы детей с общим недоразвитием речи, проявляющиеся в наличии вторичных отклонений в развитии психических процессов, к которым отнесли: неустойчивость внимания, нарушение восприятия; снижение вербальной памяти, низкий уровень развития воображения; отставание в развитии словесно-логического мышления.

Ключевые слова: познавательная деятельность, общее недоразвитие речи, аграмматизм, дефекты произношения, вторичные отклонения, психические процессы, память, внимание, воображение, мышление

Annotation. The article analyzes studies of speech development of children with general speech underdevelopment; consideration of the intellectual sphere of children with general speech underdevelopment, manifested in the presence of secondary deviations in the development of mental processes, which included: lack of attention, impaired perception; reduction of verbal memory, low level of imagination development; lag in the development of verbal and logical thinking.

Keywords: cognitive activity, general under development to speech, agrammatism, pronunciation defects, secondary deviations, mental processes, memory, attention, imagination, thinking

Речь тесно связана со всеми сторонами психического развития ребёнка, а отклонения в развитии познавательной деятельности при нарушениях речи могут иметь вторичное нарушение развития, которое определяется характером первичного речевого дефекта. Эта точка зрения нашла отражение в работах многих отечественных исследователей (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Л. С. Цветкова, И. Т. Власенко и др.) и подтверждается теоретическими выводами Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. В. Запорожца о том, что речь принимает непосредственное участие в развитии всех психических процессов у ребёнка (память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение) [5].

Под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают такие различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне при сохранном слухе и интеллекте. ОНР характеризуется поздним началом речи, скудным запасом слов, аграмматизмом, дефектами произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие может быть выражено у детей в разной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития[6].

Вопросы вторичных отклонений дошкольников с ОНР рассмотрены в трудах таких ученых, как Р.А. Белова-Давид, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, В.И. Селиверстов, Л.Ф. Спирина, Н. Н. Трауготт, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Т.А. Фотекова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.

В исследованиях Т. Д. Барменковой подчёркивается, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников [2].

Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, отмечают: «Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии

наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности» [4].

А.В. Астаева, Д.И. Воронкова, М.Б. Королева указывают на несформированность процессов обобщения, проявляющуюся в непонимании или затруднённом понимании смысла рассказа. Кроме того, у детей с ОНР частота встречаемости ошибок выше, чем у детей нормы в связи с нарушением мыслительных операций, вследствие нарушения симультанно-сукцессивного анализа и синтеза информации[1].

В. П. Глухов указывает на отставание в развитии воображения детей с ОНР, в отличии детей с нормальным психофизическим развитием по уровню продуктивной деятельности воображения, которая отличается быстрой истощаемостью процессов воображения; использованием штампов в работе, однообразностью; увеличением длительности пауз во время работы; истощением деятельности [3].

Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова отмечают у детей с ОНР снижение объема внимания, ограничение возможностей его распределения.

У детей дошкольного возраста с ОНР характерны особенности развития психических процессов, которые проявляются в неустойчивости внимания, снижении объёма, ограничение возможностей его распределения; нарушении восприятия; снижении вербальной памяти и продуктивности запоминания; низком уровне развития воображения; отставании в развитии словесно-логического мышления.

Данные особенности отрицательным образом сказывается на речевом развитии детей. Именно поэтому важно оказание коррекционно-педагогической помощи комплексного характера, который предполагает не только исправление первичного дефекта, но и обязательную коррекцию вторичных отклонений в развитии детей с ОНР.

Наличие у детей ОНР вторичных отклонений в развитии психических процессов создает дополнительные трудности в овладении знаниями, препятствует формированию полноценной учебной деятельности. В результате, попадая в общеобразовательную школу, дети с ОНР зачастую попадают в разряд неуспевающих учеников. Однако, по утверждению Л.С. Выготского, именно вторичные отклонения, возникающие вследствие первичных дефектов, в наибольшей степени поддаются воздействию коррекционной помощи.

Таким образом, отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. У дошкольников с ОНР отмечаются вторичные отклонения, проявляющиеся в нарушении развития мыслительных процессов и познавательной сферы, которые можно скорректировать при разработке и апробации методических рекомендаций по развитию психических процессов.

Вторичные отклонения, возникающие вследствие первичных дефектов, в наибольшей степени поддаются воздействию коррекционной помощи. Именно поэтому своевременное выявление и коррекция вторичных отклонений в дошкольном возрасте является особенно важным направлением коррекционно-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Астаева А.В., Королева М.Б. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи // Вестник Южно-Уральского ГУ. Серия Психология 2010 №27. – Выпуск 10, с. 75-81.
2. Барменкова Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1996.
3. Глухов В.Л. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — М., 1985.

4. Филичева, Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе детского сада / Т.Б. Филичева, Г.А. Чиркина // Дефектология. Сообщения 1–3. – 1986. – № 3. – С. 50–52;

5. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Фотекова // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 9–13.

6. Чупров Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии (учебно-методическое пособие). – М.: Из-во, 2012. – 184 с.; Репринт РЕМ, 2013, с. 116.1987. – № 1. – С. 69–74; № 4. – С. 71–76.

ОЦЕНКА ВЫПОЛНЕНИЯ САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К ВЕСУ ШКОЛЬНЫХ ПРИНАДЛЕЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

ASSESSMENT OF THE IMPLEMENTATION OF SANITARY AND HYGIENIC REQUIREMENTS FOR THE WEIGHT OF SCHOOL SUPPLIES OF A MODERN PRIMARY SCHOOL STUDENT

Буланкина Татьяна Михайловна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Научный руководитель: Тюренкова С.А.,
доцент
Bulankina T. M.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: tanyabulankinatt@gmail.com

Аннотация: в статье представлены результаты практического исследования веса школьного портфеля с загрузкой в соответствии с расписанием начальной школы, проведена оценка полученных показателей на соответствие санитарно-гигиеническим требованиям, предложены рекомендации по снижению веса школьных принадлежностей.

Ключевые слова: здоровье школьников, санитарно-гигиенические требования, школьные принадлежности.

Abstract: the article presents the results of a practical study of the weight of the school portfolio with loading in accordance with the schedule of primary school, an assessment of the obtained indicators for compliance with sanitary and hygienic requirements, and recommendations for reducing the weight of school supplies.

Keywords: health of schoolchildren, sanitary and hygienic requirements, school supplies.

Здоровье, как важнейший компонент жизни людей играет большую роль в их деятельности. По определению ВОЗ, «здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [7]. Широко распространено такое выделение компонентов (видов) здоровья, как соматическое, физическое, психическое и нравственное [5]. При этом сложно выделить центральный компонент, так как мы не можем делать выводы о здоровье человека, не затрагивая все сферы его состояния. Однако, в данной статье мы рассмотрим один из факторов, оказывающих влияние на состояние физического здоровья школьника.

Петленко В.И. и Давиденко Д.Н. трактуют физическое здоровье как уровень развития и функциональные возможности человека и систем органов, а психическое, как состояние психического комфорта, которое обеспечивает адекватную регуляцию

поведения [2].

Говоря о младших школьниках, мы с уверенностью можем утверждать, что от уровня их здоровья зависит успех в освоении многих учебных дисциплин, а также эффективность обучения на следующих этапах образования. В образовательных организациях (школах и организациях дополнительного образования) школьники проводят большую часть времени (от 5 до 10 часов в день). В связи с этим на систему образования накладываются особые задачи по обеспечению сохранения здоровья молодого поколения нашей страны. В то же время, по данным Российской академии медицинских наук абсолютно здоровыми школу оканчивают только 3% школьников. Общая заболеваемость детей и подростков только за десять лет (с 2005 по 2016 гг.) возросла на 17,6 %: в классе болезней системы кровообращения на 46,3 %, крови и кроветворных органов на 38,8 %, новообразований на 25,1 %, заболеваний органов пищеварения на 20 %, нервной системы на 17,3 %, эндокринной системы на 14,5 % [3].

С чем это связано и как сохранить здоровье учащихся?

Важным фактором сохранения физического здоровья младшего школьника является соблюдение норм СанПиН. Моё внимание привлекла такая обычная составляющая школьной жизни как портфель. Столько он должен весить? К чему приведут перегрузки портфеля?

Младшие школьники находятся в таком возрасте, когда формирование мышечной ткани продолжает увеличиваться, а интенсивность обмена в костной ткани уменьшается, в это время гибкость скелета повышена. Основными нарушениями, связанными с избыточной нагрузкой на опорно-двигательную систему, становятся различные степени искривления позвоночника, изменение осанки, сутулость. Поэтому соблюдения норм веса школьного ранца должно стать правилом, неподлежащим к пренебрежению, что подтверждает актуальность темы исследования.

Целью нашего исследования выступило изучение зависимости веса портфеля от учебной нагрузки и оценка данных показателей на соответствие нормам СанПиН (для учащихся начальной школы).

На первом этапе работы нами были изучены различные нормативные документы и выделены параметры, соответствующие задачам данного исследования и подлежащие дальнейшей оценке, а именно:

1) вес школьных портфелей (ранцев) для учащихся начальных классов – не должен превышать 600 – 700 граммов [6];

2) вес школьного портфеля (ранца) при полной загрузке (со всеми учебниками, тетрадами и письменными принадлежностями) – для первоклассника должен составлять не более 3 кг, а для 12-летнего ученика – не более 5 кг. Вообще вес школьного портфеля можно вычислить так: он должен составлять не более 10% от веса ребенка [4];

3) вес каждого издания – для учащихся начальной школы не должен превышать 300 граммов. Допускается увеличение веса издания не более чем на 10% [1].

Для определения реального веса школьных принадлежностей мы осуществили измерение массы отдельных учебных пособий по УМК «Школа России», а также общий вес портфеля с полной загрузкой в соответствии с учебным расписанием 3 «А» класса МБОУ СОШ № 16 п. Солнечнодольска Ставропольского края. Для оценки расчетный вес ученика принят за 30 кг. Полученные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1.
Вес портфеля со школьными принадлежностями учащегося 3 класса

Расписание	Масса учебников (грамм)	Масса рабочих тетрадей / хрестоматии	Масса пенала (с загрузкой)	Масса портфеля	Общий вес портфеля (с полной загрузкой)

Понедельник			400 грамм	700 грамм	3,440 кг
1)Русский язык	340	115			
2)Литература	290	500			
3)Музыка	-	-			
4)Математика	255	230			
5)Английский язык	350	260			
Вторник					3,985 кг
1) Русский язык	340	115			
2) Окружающий мир	300	255			
3) Литература	290	500			
4) Физкультура	-	600			
5) Математика	255	230			
Среда					3,440 кг
1) Русский язык	340	115			
2) Математика	255	230			
3) Английский язык	350	260			
4) Литература	290	500			
Четверг					4,000 кг
1) Русский язык	340	115			
2) Литература	290	500			
3) Математика	255	230			
4) Технология	280	290			
5) Физкультура	-	600			
Пятница					3,240 кг
1) Физкультура	-	600			
2) Математика	255	230			
3) Родная литература	-	500			
4) Окружающий мир	300	255			

Таким образом, мы можем сделать вывод, что вес пустого портфеля соответствует нормативам. Исходя из требований СанПиНа о весе школьных учебников и учебных пособий в начальной школе, можно сделать вывод о том, что учебники по русскому и английскому языкам, а также «Хрестоматия» не соответствуют предписаниям, что составляет 25 % от всех используемых в 3 классе начальной школы учебных пособий. Все остальные учебники и рабочие тетради находятся в пределах нормы.

Если следовать нормам, приведенным выше, и расчётам, произведенным исходя из массы ученика, вес школьного портфеля с полной загрузкой не должен превышать 3 кг. Из приведённых в таблице данных можно сделать вывод о том, что нагрузка рюкзака не всегда соответствует нормам СанПиНа, мы видим существенные нарушения этого предписания, так как иногда разница между нормой и фактическим весом доходит до 1 килограмма.

В последнее время, я всё чаще замечаю, что учебники стали делить на две или даже три части, переплёт стал более мягким, что позволило снизить вес школьного портфеля. Но общий вес портфеля всё ещё часто превышает нормы, поэтому можно предложить следующие рекомендации по снижению веса школьного ранца:

1) иметь два комплекта учебников. Если вы можете позволить себе иметь сразу два комплекта учебников, один школьный и другой домашний, то ребёнку не придётся носить их из одного места в другое, а значит, вес портфеля будут составлять преимущественно рабочие тетради и другие школьные принадлежности;

2) иметь в школе папку с принадлежностями к урокам технологии,

изобразительного искусства;

3) печатать материал. Ребёнку не придётся нести весь учебник, достаточно принести только распечатанные темы на урок, это значительно снизит вес портфеля;

3) в будущем хотелось бы, чтобы учебники также создавались более рациональными, например, со съёмными листами, чтобы учащиеся могли носить с собой только нужный материал, а не весь учебник сразу;

4) не исключена также замена бумажных носителей на электронные, что также имеет свои минусы для здоровья, но всё же грамотное использование такого метода позволит снизить вес портфеля более чем в 2 раза.

Список литературы

1. Гигиенические требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования // <http://www.методкабинет.рф/index.php/gigientrebovaniyano.html>
2. Петленко, В.П., Давиденко, Д.Н. Этюды валеологии. Здоровье как человеческая ценность / В.П. Петленко, Д.Н. Давиденко. – СПб., 1998. – С. 7-103.
3. Печкуров Д.В. Системный подход к профилактике нарушений развития и состояния здоровья школьников //Самарский государственный медицинский университет. Педиатрия. 2019. URL: <https://www.samsmu.ru/files/referats/2019/poretskova/dissertation.pdf>
4. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва "Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях"" // <https://rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html>
5. Рагимова О.А. Теоретические основы определения понятия здоровья // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-opredeleniya-ponyatiya-zdorovya>.
6. Технический регламент Таможенного союза «О безопасности продукции, предназначенной для детей и подростков» (ТР ТС 007/2011) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120860/3d6da481882177c9ff9560ef78bd537952eae415/
7. Устав всемирной организации здравоохранения // URL:<https://www.who.int/ru/about/who-we-are/constitution>

УДК 159.97

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОЦЕНКЕ СОБСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

FORMATION OF AN EMOTIONALLY POSITIVE ATTITUDE TO THE ASSESSMENT OF THEIR OWN ACTIVITIES OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN SPEECH THERAPY CLASSES

Гиренко Анна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Мизина Н.Н.,
доцент
Girenko A.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: anna.girenko99@mail.ru

Аннотация: рассматривается проблема эмоционального отношения к собственной деятельности у детей с нарушениями речи; приводится характеристика роли самооценки в формировании эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности у этих детей; рассматривается программа логопедических занятий по формированию эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности у детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: деятельность, дети с нарушениями речи, самооценка, эмоционально-положительное отношение к деятельности, логопедическая работа по формированию эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности.

Abstract: the problem of emotional attitude to their own activities in children with speech disorders is considered; the role of self-esteem in the formation of an emotionally positive attitude to the assessment of their own activities in these children is characterized; the program of speech therapy classes on the formation of an emotionally positive attitude to the assessment of their own activities in children with speech disorders is considered.

Index terms: activity, children with speech disorders, self-esteem, emotional-positive attitude to activity, speech therapy work on the formation of an emotional-positive attitude to the assessment of their own activities.

Важность логопедической работы по формированию эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности у детей с нарушениями речи обусловлена тем, что речевая патология может способствовать возникновению заниженной оценки собственной деятельности и в случае несвоевременной коррекции, может повлиять на процесс становления личности в целом [1]. В соответствии с этим проблема эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности детей с нарушениями речи продолжает оставаться актуальной и социально значимой.

Как отмечается в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Л.И. Божович и многих других, положительное отношение ребенка к собственной деятельности интенсивно развивается именно в дошкольном возрасте. Отдельные аспекты рассматриваемой проблемы уже изучены в логопедии, психологии, дефектологии. Проблемой изучения личности детей с нарушением речи занимались такие ученые, как А.И. Липкина, Г.А. Волкова, Н.В. Иванова, А.В. Захарова и другие. В своих работах авторы раскрыли многие стороны личности этих детей [4].

Среди детей с нарушениями речевого развития достаточно часто встречаются дети с низкой самооценкой. Эта проблема характеризуется особенностями нарушений речевой системы, познавательной деятельности, в частности нарушениями памяти, моторной, а также нервно-психической сферы.

Под деятельностью понимается активность субъекта, которая направлена на изменение мира, на производство или порождение определенного продукта материальной или духовной культуры. Отношение детей к собственной деятельности - это сложное психологическое образование, представляющее собой единство сознания, самооценки, чувств, поведения и зависящее от множества прямых и косвенных причин.

Оценка собственной деятельности сильно воздействует на ребенка. Это воздействие определяется как ориентирующее и стимулирующее. Поскольку ребенок может понять результативность своих знаний, умений и навыков - функция ориентирующего воздействия оценивания. Стимулирующее воздействие оценивания определяет переживание детьми своего успеха или неуспеха и является побуждением к деятельности [3].

Субъектное отношение ребенка к собственной деятельности может успешно

развиваться уже в дошкольном возрасте, определяя целостность его развития, включение дошкольника в этот мир и возможность творить в нем. Такая возможность определяется психологическими особенностями ребенка дошкольного возраста.

Важным для становления положительного отношения к собственной деятельности является формирующийся в дошкольном возрасте тип отношения к миру или мотивационно-потребностная сфера ребенка. Это годы оформляющегося образа «Я», когда сравнение Своего Я и Другого Я занимает значительное место в складывающейся шкале ценностей ребенка (как получился рисунок у меня и как у других, что нравится мне и что Оле, во что хочу поиграть я и во что другие дети). Иными словами, ребенок способен на выражение отношения, интереса, избирательной направленности в свойственных его возрасту видах деятельности и общения [2].

Вместе с тем, уникальная природа ребенка может быть охарактеризована как деятельностная. Ребенка можно смело назвать практиком, его познание мира идет исключительно чувственно-практическим путем. В этом смысле природа ребенка по своей сути субъективна, поскольку ребенок – это, прежде всего деятель, стремящийся познать и преобразовать мир самостоятельно [1].

Отношение к оценке собственной деятельности у детей, имеющих нарушения речи, являясь одним из компонентов структуры готовности ребенка к школе, влияет на его общий уровень развития. Положительное отношение направляет поведение ребенка, регулирует его поступки. Положительное отношение связано с волевыми усилиями, оно является важным стимулом воспитания целеустремленности ребенка, настойчивости в достижении цели, стремления к завершению деятельности.

У детей, страдающих речевой патологией, существует ряд особенностей в оценке собственной деятельности. Они более тревожны, склонные к переживаниям, характер которых, обусловлен существующим или возникшим речевым расстройством. Отчетливо прослеживается тенденция к значительной выраженности у них дезадаптивных качеств, как преобладание негативных, астенических переживаний, напряженность, зажатость и низкая стрессоустойчивость. Вследствие такого эмоционального напряжения и перевозбуждения у детей с речевыми нарушениями зачастую снижена работоспособность, что непосредственно сказывается негативно на результатах деятельности.

Многочисленные исследования таких ученых, как И.Г. Галушко, Л.С. Выготского, Е.И. Изотовой, доказывают, что речевой дефект способствует формированию неадекватной самооценки: ощущению своей малоценности, робости, неуверенности в своих возможностях. Поэтому основной психолого-педагогической задачей по формированию эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности у детей с нарушениями речи является работа над формированием личности с социально адекватным типом отношения к собственной деятельности, в структуре которого есть мотивация и положительная самооценка [2].

Логопедическую работу с детьми, имеющими нарушения речи, а вследствие этого проблемы с самооценкой, необходимо начинать в раннем возрасте. Выявление отклонений в речевом развитии, их правильная классификация и преодоление в возрасте, когда только начинает формироваться у ребенка «свое-Я», представляется весьма сложным. От специалиста требуется понимание закономерности и процесса становления детской речи в норме и патологии [4].

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами было организовано и проведено исследование, цель которого – изучение особенностей формирования эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности детей с нарушениями речи на логопедических занятиях.

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада №3 города Зеленокумска.

В результате анализа теоретического материала по заданной проблеме нами были выделены следующие критерии сформированности эмоционально-положительного

отношения к оценке собственной деятельности у детей дошкольного возраста:

1. Уровень развития самооценки;
2. Отношение к себе и собственной деятельности;
3. Уровень личностных притязаний;
4. Уровень развития самосознания.

На основе вышеуказанных критериев нами были подобраны следующие методики.

1. Методика «Лесенка» (В. Г. Щур);
2. Методика «Экспресс-тест проективных рисунков»;
3. Методика «Оценка уровня притязания ребёнка» (Составлена на основе методики Е. Норре, модифицирована Б. Е. Бежанишвили);
4. Методика «Исследование самосознания» (М. И. Непомнящая).

Наше исследование, помогло нам определить уровень развития самооценки старших дошкольников, в основном старшие дошкольники имеют заниженный и средний уровень самооценки по всем методикам. Это объясняется возрастной спецификой дошкольников, особенностями восприятия картины мира. Дети не сразу понимали инструкцию и достаточно быстро начинали проявлять признаки утомления, темп работы заметно снижался. Достаточно низкий процент детей имеет высокий уровень самооценки.

После проведенного психодиагностического исследования нами была разработана программа логопедических занятий, в ходе которых проходило формирование эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности у детей с нарушениями речи. Поэтому далее нами были проведены коррекционно-развивающие занятия со старшими дошкольниками с нарушениями речи, направленные на развитие у них основных компонентов положительного отношения к себе и к собственной деятельности и других когнитивных процессов посредством игровой деятельности.

Цель коррекционной программы: формирование эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности у детей с нарушениями речи на логопедических занятиях.

Задачи:

1. Снизить уровень эмоционального напряжения;
2. Расширить активный и пассивный словарный запас;
3. Повысить самооценку и уверенность в себе;
4. Развивать связную речь;
5. Формировать коммуникативные навыки;
6. Развивать способность позитивного отношения к себе и людям.

Средства развития: этюды, игры, упражнения, приёмы арт-терапии.

По окончании работы была проведена повторная диагностика. Нами использовался тот-же комплекс методик, который использовался и при первичном психодиагностическом исследовании.

Повторное проведение методик позволило сделать вывод о том, что сформировалось положительное отношение к собственной деятельности. Наше исследование, помогло нам определить уровень самооценки, самосознания, личностных притязаний - у детей чаще заниженный уровень. Благодаря программе по формированию эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности старших дошкольников мы сформировали среднюю (адекватную) самооценку у детей, а также повысили уровень самосознания и личностных притязаний. Уровень развития всех компонентов положительного отношения к собственной деятельности (самооценка, личностные притязания, самосознание) значительно улучшился. Многие старшие дошкольники с нарушениями речи стали ориентироваться на свои предпочтения, были открыты и располагали к себе, присутствовал реалистичный уровень личностных притязаний, принимали обдуманные решения, не стеснялись своей речи, были разговорчивы. Дети теперь в большей мере старались выполнить задание, не прибегая к помощи. Однако по-прежнему они достаточно быстро начинали проявлять признаки

утомления и допускать незначительные ошибки.

Это свидетельствует об эффективности использования разработанной нами коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование эмоционально-положительного отношения к оценке собственной деятельности у детей с нарушениями речи на логопедических занятиях.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
4. Журавлёв А. Л., Купрейченко А. Б. Исследование гуманизации управленческих отношений в организации как научно-практическое направление в современной психологии // Психология отношений человека и психическая регуляция деятельности / под ред. А. Л. Журавлёва, В. А. Зобкова. М.; Владимир, 2007. С. 7-21.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ И БУДУЩЕГО РЕБЕНКА НА ЭТАПЕ ПРЕНАТАЛЬНОГО ОНТОГЕНЕЗА

FEATURES OF THE INTERACTION BETWEEN THE MOTHER AND THE UNBORN CHILD AT THE STAGE OF PRENATAL ONTOGENESIS

Гоева Александра Романовна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Goeva A.R.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: sgoeva@list.ru
Научный руководитель: Тинькова Е. Л.,
доцент

Аннотация: В статье рассматриваются особенности анализаторных систем и психических процессов плода с целью выявления закономерностей их формирования в период внутриутробного развития ребенка.

Ключевые слова: Пренатальный период, внутриутробное развитие, плод, беременность, анализаторные системы.

Abstract: The article discusses the features of the analyzer systems and mental processes of the fetus in order to identify the patterns of their formation during the period of intrauterine development of the child.

Index terms: Prenatal period, intrauterine development, fetus, pregnancy, analyzer systems.

Ученые считают, что плод в пренатальный период может ощущать, слышать и видеть [4, с 80]. Он появляется на свет с имеющимся «багажом» опыта, которые впоследствии помогают ему адаптироваться в мире, наладить контакт окружающими его людьми и играют роль в дальнейшем развитии личности.

В 500 году н.э. в Китае практиковали дородовое воздействие на ребенка [2, с 168]. Отсчет возраста его существования начинали еще с момента зачатия. Нервная система

эмбриона закладывается к третьей неделе беременности матери, первоначальная структура головного формируется уже к 40 дням беременности [12, с 79]. При проведении энцефалограммы на шестой неделе беременности можно зафиксировать сигналы от головного мозга плода.

Пренатальная психология рассматривает внутриутробное развитие организма ребенка как момент его самого стремительного развития [3, с 120]. Процесс безусловного развития структур мозга может протекать без усилий матери, условное развитие зависит от ее желания и деятельности.

Когда психоэмоциональное состояние беременной изменяется, в ее кровь выбрасываются определенные биологически активные вещества. Так как ребенок с матерью представляют собой симбиотическое единство, то любая эмоция матери сразу отражается на психическом и физическом состоянии плода. Ребенок чувствует эмоции матери благодаря обмену гормонов через пуповину [7, с 36]. Практически каждая беременная женщина переживает период повышенной эмоциональности. Необходимо своевременно и качественно избавляться от тревог, стресса и волнений. Занятия творчеством помогают освободиться от негативных эмоций, осознать происходящие перемены. Именно поэтому для стабилизации эмоционального состояния беременных во многих центрах по подготовке к родам и сознательному родительству предлагают заниматься творческой деятельностью. Это занятия пением, арт-терапией, лепкой и другое. Считается, что во время таких занятий начинается общение с еще не родившимся ребенком. Через творческую деятельность будущие мамы учатся выражать свою любовь к плоду еще до его рождения. Важно, также общение ребенка со вторым родителем. Общение отца с ребенком чаще всего происходит через поглаживание живота. Такой метод общения называется гаптономия [5, с 26]. Гаптономия — метод общения с ребенком при помощи прикосновений к животу матери.

Вербальное общение матери с плодом — необходимость скорее для матери, чем для ребенка. Общение внутриутробно является биологическим, так как организм матери и ребенка представляет собой взаимозависимую систему, оно безусловно и не зависит от желания матери, ее усилий и времени суток.

Ребенок к концу шестого месяца имеет хорошо развитые органы чувств [13, с 43]. Более хорошо у плода развит слух. Плод определяет для себя приятные и неприятные звуки и по-разному на них реагирует. При приятных звуках ребенок ведет себя спокойно, его движения становятся медленными и размеренными. При неприятных звуках начинает замираться или, наоборот, очень активно двигается.

На 28 неделе начинает более активно функционировать одно из полушарий головного мозга. Если активным становится правое полушарие, то ребенок становится левшой, если левое – то развивается праворукость [12, с 65].

Примерно с 7-го месяца внутриутробного развития, плод дифференцирует вкус и некоторые запахи. Ученые считают, что, даже находясь в утробе, ребенок может формировать и демонстрировать свои предпочтения в пище.

Как известно, будущий ребенок ежедневно поглощает определенное количество околоплодной жидкости. Он знакомится с взрослой пищей задолго до своего рождения, благодаря тому, что в околоплодную жидкость попадают самые разные вещества из рациона его мамы. По мнению ученых, это оказывает влияние на его будущие гастрономические пристрастия [1, с 102]. При введении в плодный пузырь раствора с сахаром, он с удовольствием поглощает жидкость, если же ввести горький раствор, то наблюдается сокращение потребления. Из этого исходит вывод о том, что задача беременной – питаться полноценно и разнообразно.

По результатам УЗИ можно увидеть у ребенка на лице разные эмоции; недовольство, вызванное неприятными вкусовыми ощущениями, улыбку, страх.

Зрение у плода окруженного околоплодными водами не является основным видом познания. При попадании на живот матери яркого света, он видит слабый оранжевый или

красноватый свет. Если на живот женщины попадает яркий свет, плод начинает отворачиваться, крепко зажимает веки. Такие ощущения являются для ребенка раздражителями и нервируют его. Ребенок пытается перевернуться, спрятаться от света.

Предположительно с 50-го дня беременности, у ребенка начинает функционировать зрение, он способен воспринимать зрительные картины, которые видит его мать, а также связанные с ними эмоциональные переживания [3, с 87]. Американские психологи проводили специальные сеансы, в ходе которых в память пациентов возвращались воспоминания в период их внутриутробного развития. Участники этих сеансов не только описывали картины, которые их матери видели в период беременности, но и вспоминали, эмоции вызываемые теми или иными раздражителями. С научной точки зрения данный феномен объясним удивительными свойствами сетчатки глаза. Она способна не только воспринимать внешние сигналы и передавать их в мозг, но и воспроизводить образы, возникающие в сознании. Существует мнение, что сны представляют собой последствия данного феномена [5, с 30].

До рождения человек познает мир именно с помощью слуха. Учеными доказано, что первые внутриутробные слуховые ощущения ребенка вибрационные. Они проявляются в чувствительности к пульсациям. Орган слуха формируется до 16 недель и уже к 20 неделе плод начинает различать звуки [2, с 85]. Сначала это внутренние шумы: шум в легких, биение сердца матери, перистальтика кишечника и т. п. С 6-го месяца беременности он уже хорошо различает и другие звуки: слышит голоса других людей, различные шумы извне. Кроме этого, плод способен воспринимать речь и реагировать на нее. Он начинает различать голос говорящих с ним людей не дифференцируя слова. Количество звуков, доходящих разных детей, не одинаковое. Это зависит от толщины жировых излишек на передней брюшной стенке матери и от количества околоплодных вод.

Начиная с 10-й недели беременности плод ощущает прикосновения извне к животу матери. Научившись совершать первые движения, он становится очень активным. Процедура УЗИ иногда показывает, как ребенок сгибает и разгибает руки и ноги, дотрагивается до своего лица, сосет большой палец. Однояйцевые близнецы могут гладить друг друга и совершать хватательные движения [3, с 50].

По статистике дети, с которыми родители говорили до момента рождения, начинают говорить раньше и речевые проблемы наблюдаются реже.

К моменту сформированности всех анализаторных систем (21-24 недели) хорошо развиты все чувства: ребенок улавливает звуки, видит яркие цвета, может фокусировать зрение, развиты вкусовые рецепторы.

Таким образом, в процессе общения в период беременности ребенок получает новые стимулы для своего развития, а главное предрасположенность к гармоничной жизни в будущем. Положительное восприятие беременности, осознание и нахождение контакта позволяет создать необходимые впечатления ребенку для полноценного внутриутробного развития. Необходимо создать благоприятную обстановку ребенку, наполняя его не только веществами, но и информацией.

Список литературы:

1. Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю., Ражникова В. Г. Психология вашего младенца. – М.; АСТ, 2006 г.
2. Андре Бертин. Воспитание в утробе матери. Удивительные сенсорные способности плода. Учебное пособие по психологии материнства. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы. – Самара; Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003 г.
3. Белогай К. Н. Современные подходы к психологическому исследованию беременности // Материалы научно-практической конференции. – М.: РГУ, 2004. – 498 с.
4. Брехман Г. И. Пренатальная психология и новая парадигма в эмбриологии и

акушерстве / Г.И. Брехман II Медико-психологические аспекты современной перинатологии : сб. материалов IV Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии. — М., 2003 г.

5. Брехман Г.И. Пути многоуровневого взаимодействия матери и ее неродившегося ребенка // Перинатальная психология и медицина. Ч.1. — Иваново, 2001. С. 164. — 179.

6. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и после родов. //Вопросы психологии №3, 2002 г.

7. Ковальзон В. М. К56 Основы сомнологии: физиология и нейрохимия цикла «бодрствование-сон» / В.М. Ковальзон. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. — 239 с.

8. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова II Медико-психологические аспекты современной перинатологии: сб. материалов IV Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии. — М., 2003 г.

9. Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей: сборник материалов конференции по перинатальной психологии. — СПб., 2000г

10. Психология и психоанализ беременности. — Самара, Изд. дом БАХРАХ-М, 2003г.

11. Пэрну Лоранс. Я жду ребенка. — М., Медицина, 1986г.

12. Фонарев А. М. Внутриутробное развитие ребенка. — М.: Минздрав СССР. Институт усовершенствования врачей, 1968 г.

13. Цареградская Ж. В. Ребёнок от зачатия до года. Универсальное пособие. — М.; Астрель: АСТ, 2006 г.

УДК 616.896

ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

THE PROBLEM OF FAMILY EDUCATION OF CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM

Головко Алина Викторовна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Golovko A.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: alya.golovko.01.01@mail.ru
Научный руководитель: Трущелева А.В.,
старший преподаватель

Аннотация: в данной статье рассматриваются проблемы семейного воспитания детей с ранним детским аутизмом.

Ключевые слова: воспитание, семья, детский аутизм, отклонение, ограниченные возможности здоровья.

Abstract: this article examines the problems of family education of children with early childhood autism.

Index terms: upbringing, family, childhood autism, deviation, disabilities.

Детский аутизм – это сложное расстройство, которое включает аномалии развития и поведения, которые необходимо учитывать при планировании любой программы лечения. Каждый человек с расстройством аутистического спектра (РАС) отличается от

другого и имеет свой собственный взгляд на мир, что делает их интересными и уникальными. Когда у кого-то есть РАС, это означает, что его мозг устроен иначе, чем у других людей.

РАС влияет на многие области жизни ребенка и на то, как он справляется с повседневными ситуациями. Диагноз должен проводиться только специалистом или психологом, имеющим опыт работы с РАС.

Дети, страдающие РАС, обычно демонстрируют трудности в общении, социальном взаимодействии, поведении и сенсорных ощущениях. Постоянное раннее вмешательство вместе с поведенческой поддержкой может помочь: 1) развить навыки; 2) с готовностью к обучению; 3) общение с окружающим миром и обществом; 4) повысить качество его жизни. [1]

Семья – это родной дом ребёнка, где он живёт, играет, познает мир, познает что такое доброта, внимание, забота, любовь родителей и других родственников, отвечает привязанностью и любовью.

Рождение ребенка с аутизмом кардинально меняет жизнь семьи. Особенно наибольшие проблемы с рождением такого ребенка ложатся на плечи матери, потому что с самого его рождения она не получает положительных эмоций, ей не доставляет никакой радости общение с близкими людьми, потому что это все связано с ежедневными заботами и тревогой.

Воспитание ребенка с ограниченными возможностями, мягко говоря, непросто. Расстройство аутистического спектра (РАС) - это сложное неврологическое расстройство и расстройство развития, которое начинается в раннем детстве и длится всю жизнь. Он существенно влияет на социальное взаимодействие и общение и включает в себя ограниченные и повторяющиеся модели поведения, интересы и действия. Давайте посмотрим на проблемы, связанные с воспитанием ребенка с расстройством аутистического спектра. [3]

1. Непонимание со стороны семьи, друзей и общества: наше общество ещё не пришло к пониманию аутизма и его проявлений. Часто даже близкие члены семьи и друзья склонны винить родителей пострадавшего ребенка или придираются к их стилю воспитания. Непонимание того, через что проходят такие родители, затрудняет им получение поддержки от друзей и семьи. Такое непонимание со стороны общества проявляется в основном в школе, если аутичный ребенок посещает обычную школу. Когда аутичный ребенок ведет себя так, что это беспокоит других детей и мешает классу, и учителя, и родители других детей, вероятно, обвинят родителей в том, что они не придерживаются строгой дисциплины, и посоветуют им забрать ребенка из школы.

2. Отрицательные эмоции: родители детей с РАС часто чувствуют себя виноватыми, тревожными, злыми, подавленными, сбитыми с толку и подавленными. Они также расстраиваются, когда ребенок не реагирует на все их усилия. Если они выходят из себя из-за разочарования, вскоре они чувствуют себя виноватыми. Они также чувствуют себя виноватыми, если думают, что это их вина, что ребенок заболел. Разочарование, горе и чувство печали также обычны. Однако наибольшее беспокойство они испытывают о будущем пострадавшего ребенка и о том, кто сможет оказать помощь, если они сами не в состоянии это сделать.

3. Напряжение в супружеских отношениях: родители аутичных детей также часто сталкиваются с трудностями в том, чтобы их брак не распался. Очень часто это происходит из-за абсолютных трудностей ухода за ребенком и того, что это дает им мало энергии или свободного времени, чтобы проводить время друг с другом. В некоторых случаях партнеры винят друг друга в заболевании ребенка. Все эти негативные эмоции могут омрачить отношения.

4. Трудности с получением помощи: в современных медицинских учреждениях есть способы справиться с аутизмом, но не всегда легко найти подходящую терапию для ребенка с этим расстройством. Это тем более сложно в развивающихся и слаборазвитых

странах. Очень часто наблюдается значительная задержка с получением помощи специалиста и лечения у специалиста. Во многих странах осведомленность об аутизме низкая. В странах с низким и средним уровнем дохода опыт и ресурсы для диагностики и лечения ограничены.

5. Родительские жертвы: детям с расстройством аутистического спектра необходимо постоянное внимание. Это означает, что один из родителей или опекунов должен постоянно находиться дома, отказываясь от своей карьеры или любых других занятий, которые у них могут быть. Им также, возможно, придется отказаться от общественных мероприятий, таких как дни рождения и свадебные приемы, потому что невозможно оставить ребенка одного или взять его с собой. Таким образом, воспитание ребенка с РАС создает напряжение во всех сферах жизни родителей.

6. Финансовые трудности: диагноз РАС у одного из детей в семье ложится огромным финансовым бременем на родителей. Стандартный режим лечения аутизма может быть очень дорогим. Некоторые из затрат включают прикладной анализ поведения (АВА), речевую и языковую терапию, специализированный уход за детьми, другие специальные вмешательства и дорогостоящие пищевые или лекарственные добавки. Не помогает то, что одному из родителей необходимо оставаться дома с ребенком, поскольку он не может работать и получать доход.

7. Влияние на братьев и сестер: братья и сестры аутичного ребенка также проходят через несколько испытаний. Они могут стесняться перед своими сверстниками и друзьями из-за того, что у них есть брат или сестра с расстройством аутистического спектра. Возможно, им также придется приспосабливаться несколькими другими способами, например, не имея возможности отпраздновать день рождения дома или уйти с светского мероприятия раньше, чем это необходимо. Возможно, им также придется подчиняться желаниям и потребностям своего больного брата или сестры. Очень часто они могут не получать необходимой заботы и внимания, потому что родители слишком заняты уходом за своим братом или сестрой с РАС. [2]

Чувствительность и ранимость семей с аутичным ребенком растет в периоды его возрастных кризисов, особенно в те моменты, когда семья проходит определенные критические пути своего развития. Например, поступление ребенка в ДОУ, образовательное учреждение, а также достижение им переходного возраста. Особенно значительный стресс в семье может вызывать достигнутое совершеннолетие.

На сегодняшний день имеется большое количество разнообразных программ психотерапии для работы со семьей, с упором на групповую терапию. Основной целью данных программ является создание благоприятного психоэмоционального климата, наделить родителей необходимыми знаниями в области психологии развития и специальной психологии.

Специалисты, работающие с аутичным ребенком, должны своевременно проводить психотерапевтическую работу со семьей. При общении с родителями педагог должен показывать им даже малейшие и незначительные успехи ребенка в результате совместной деятельности, на неудачах или неадекватных действиях ребенка заикливаться свое внимание не нужно. Не стоит также забывать о соблюдении определённых этических норм при использовании конфиденциальной информации о ребенке с ограниченными возможностями здоровья и его семье.

Цели психотерапевтического лечения создаются и реализуются с учетом индивидуальных потребностей ребенка или семьи.

Терапия может включать: 1) идентификацию эмоций; 2) тренировку релаксации; 3) выявление неадаптивных моделей мышления, которые могут провоцировать и культивировать расстроенные чувства, при одновременном генерировании альтернативных адаптивных мыслей, которые помогут справиться с ситуацией; 4) научиться противостоять страхам и уменьшать фобии; 5) научиться справляться с РАС; 6) Обучение социальным навыкам.

Каковы доказательства того, что семейная терапия может помочь улучшить общение, укрепить отношения и улучшить психологическое здоровье и благополучие людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) или членов их семей, или того и другого вместе?

Люди с РАС часто испытывают трудности с пониманием того, как общаться с другими, а также с развитием и поддержанием дружбы и отношений. Им также может быть трудно управлять изменениями в своем расписании дня. Люди с РАС, как правило, в зрелом возрасте полагаются на членов семьи, включая родителей, братьев и сестер. Члены семьи людей с РАС иногда испытывают стресс, беспокойство и депрессию. [4]

В нескольких исследованиях изучалась польза разговорной терапии для людей с РАС или членов их семей. Хотя результаты исследования показывают, что эти методы лечения могут улучшить общение и преодоление трудностей, а также психическое здоровье и благополучие, результаты обычно сообщаются для человека с РАС или членов семьи, но не для обоих сразу.

Семейная терапия предназначена для того, чтобы помочь людям в семье разобраться в трудных ситуациях и помочь им работать вместе, чтобы выработать новые способы осмысления и преодоления этих трудностей. Важно выяснить, может ли семейная терапия быть полезной для людей с РАС и их родственников, учитывая, что основные симптомы РАС и дополнительные трудности, с которыми люди могут столкнуться, часто влияют на семейную ячейку.

Что бы вы ни делали, не разочаровывайтесь в своем ребенке, когда дела идут тяжело. Плохое поведение, которое игнорируется в раннем возрасте, может стать невыносимым и даже опасным в подростковом и взрослом возрасте. Будьте терпеливы и найдите время поработать со своим ребенком, чтобы помочь ему в полной мере раскрыть свой потенциал. Иногда ваше доверие – это все, что нужно вашему ребенку для успеха. [5]

Оказание помощи ребенку с аутизмом – это значит нужно организовать всю его жизнь до каждой мелочи. Свой жизненный путь ребенок с ограниченными возможностями здоровья может пройти только с поддержкой близких его людей. Воспитание такого ребенка - это очень тяжелая и ответственная работа, в которой должны принимать участие все члены семьи. Родители должны научиться понимать своего ребенка и принимать его таким, какой он есть. Самое главное родители должны понимать, что от его настроения и поведения зависит поведение и настроение ребенка. Понимание, принятие и любовь к вашему ребенку – один из главных залогов счастливой семьи.

Список литературы

1. Детский аутизм: диагностика и коррекция: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Иванова, Л.И. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб. : Изд-во «Дидактика плюс», – 2004.
2. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
3. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Они ждут нашей помощи. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с. – (Педагогика - родителям).
4. Нарушение психического развития детей – ранний детский аутизм / Дефектология. – 2008. – № 2.
5. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: Пути помощи / Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М., 2007.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С МЕРЦАТЕЛЬНОЙ АРИТМИЕЙ ИЛИ ПОРОКОМ СЕРДЦА

THERAPEUTIC PHYSICAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH ATIBLE

ARRHYTHMIA OR HEART DISEASES

Гончаров Артем Сергеевич,
ГБОУ ВО СГПИ Ставрополь
Научный руководитель: Кульчицкий
В.Е., доцент

Аннотация: Настоящая статья посвящена изучению лечебной физической культуры и при работе со студентами с диагностированной мерцательной аритмией или с пороком сердца. В ходе исследования мы анализируем специфику заболевания, а также характер работы на занятиях по лечебной физической культуре в высшем учебном заведении. В качестве практического материала мы предлагаем две методики занятий в щадящем режиме.

Ключевые слова: лечебная физкультура, профилактика, реабилитация, аритмия, порок сердца, щадящая методика.

Keywords: physiotherapy exercises, prevention, rehabilitation, arrhythmia, heart disease, sparing technique.

Актуальность темы заключается в необходимости частного изучения методик лечебной физической культуры (ЛФК) в высшем учебном заведении с ориентацией на лиц с мерцательной аритмией или пороком сердца. Особый интерес вызывает методика проведения лечебной физической культуры в группе, где присутствуют студенты с ярко выраженными болезнями сердца или проявлениями тяжелых форм аритмии.

Практическая значимость исследования выражена в возможности использования материалов работы при занятии лечебной физической культурой в рамках высшего учебного заведения, а также при самостоятельном использовании обучающимися средств общего комплекса при самостоятельных занятиях с целью профилактики заболевания и стабилизации психофизиологического состояния организма.

Источниковой базой исследования служат рекомендации по проведению лечебной физической культуры для студентов с мерцательной аритмией или с пороком сердца отечественных специалистов в данной области М.А. Арсанукаева [1] и М.Б. Ингерлейба [4].

Методы исследования. Общенаучные: анализ и синтез, дедуктивный метод, описательный метод, сравнение. Частнонаучные методы: целостно-конструктивный, интерактивный метод.

Цель исследования – комплексный анализ лечебной физической культуры для студентов с мерцательной аритмией или пороком сердца.

Комплексы по предотвращению и уменьшению влияния заболевания сердца на повседневную студенческую жизнь являются востребованными по двум позициям: во-первых, в связи с требованиями ФГОСа, предполагающих реализацию ЛФК при различных заболеваниях легкой и средней степеней на занятиях в высшем образовательном учреждении и, во-вторых, из-за ускоряющегося, согласно социологическим данным Федеральной статистической службы, роста числа детей с выраженными чертами мерцательной аритмии или с пороком сердца [1, с. 240].

Лечебная физическая культура предлагает множество средств, позволяющих создать целостные комплексы по ослаблению влияния заболеваний сердца на повседневную жизнь. При серьезном заболевании связанном с сердцем, либо при высокой степени развития аритмии требуется консультация у врача, в остальных случаях профилактика развития может осуществляться самостоятельно и при поддержке педагога с соответствующей специальностью. Такой педагог обычно подбирает комплексы индивидуальных упражнений с учетом степени поражения позвонков, при наличии разного рода сопутствующих заболеваний. В зависимости от первичных факторов

проведения упражнений, эти упражнения могут иметь позитивный или негативный характер, быть рекомендованы или противопоказаны [2].

Приведем основные правила, необходимые для подготовки к проведению комплекса ЛФК для студентов с мерцательной аритмией или пороком сердца.

1. Перед занятием нужно измерить пульс и давление. Если они отклоняются от нормы, то стоит либо отказаться от тренировки в этот день, либо сократить нагрузку.

2. Желательно заниматься в проветриваемой комнате/помещении, чтобы увеличить концентрацию кислорода, необходимого мышцам и связкам.

3. Выбирайте удобную просторную одежду, не сковывающую движения, не замедляющую кровотока при упражнениях, требующих разминки или предполагающих нагрузку на организм.

4. Перед занятием нужно разогреть мышцы с помощью легкого массажа, растираний, плавных поворотов или наклонов корпуса.

5. На начальном этапе нельзя делать резкие движения или начинать со сложных упражнений. Сложность, как и амплитуда, должны увеличиваться постепенно, а все движения должны быть плавными, направленными не на тренировку выносливости и силы, а на улучшение циркуляции крови.

6. Занятия должны быть регулярными, только так они принесут пользу: проведение занятий и комплексов упражнений, направленных на профилактику остеохондроза, варьируется от 3-4 до 5-6 повторов, в зависимости от желаемого результата, профилактики или коррекции, и от степени осложнения. Боль – это знак, что пора прекратить тренировку.

В.И. Дубровский пишет, что специфика комплексов ЛФК для студентов с мерцательной аритмией или пороком сердца позволяет сохранить приобретенные навыки здорового образа жизни, при этом, риск усиления проблем с сердцем при упрощенном режиме, так называемом «медленном темпе» снижается до минимума. Этим можно объяснить необходимость проведения ЛФК и ЛГ у лиц с пороком сердца при наблюдении специалиста-педагога и постоянном измерении темпа работы [3, с. 325].

Методика ЛФК для студентов с мерцательной аритмией или пороком сердца направлена на профилактику и реабилитацию непостоянного, сбивчивого тока крови и создание бытового режима восстановления легких при оттоке воздуха и сердца при проявлении аритмии [5, с. 57].

Обозначим этапы предлагаемой методики ЛФК на основании методических рекомендаций специалистов в данной области М.А. Арсанукаева [1] и М.Б. Ингерлейба [4].

1. И.п. – сидя.

2. Прислониться к спинке стула, не напрягаясь. Руки к плечам, локти развести в стороны (повтор 4-5 раз).

3. Перекат с пяток на носки с разведением ног в стороны. Одновременно сжимать и разжимать пальцы в кулаки (15-20 раз). Дыхание произвольное.

4. Скольжение ног по полу вперед и назад, не отрывая стопы от пола (6-8 раз). Дыхание произвольное.

5. Развести руки в стороны – вдох, руки на колени, наклонить туловище вперед – выдох (3-5 раз).

6. Сидя на стуле, опустить руку вдоль туловища. Поднимая правое плечо вверх, одновременно опустить левое плечо вниз. Сменить руку и плечо (повтор по 3-5 раз). Дыхание произвольное.

7. Сидя на краю стула, перевести руки на пояс. Расслабить туловище, свести локти и плечи вперед, опустить голову на грудь. Делая вдох - выпрямиться, развести локти и плечи, спину прогнуть, голову повернуть вправо (4-6 раз). Выпрямить спину.

8. Повторить пункт седьмой. Расслабиться, голову прижать к груди. Продолжая делать упражнение, голову повернуть влево – выдох, повернуть вправо – вдох (4-6 раз).

Вторую методику ЛФК лучше начинать после разминки, или массажа шеи/спины. Комплекс лечебной физкультуры в методике может включать как упражнения сидя, так и упражнения стоя [5, с. 59]. Нежелательным упражнением является легкий бег, он допускается в случаях контроля и поддержки. Вторая методика направлена на стабилизацию эмоционального и психофизиологического состояния учащегося после выполнения комплекса ЛФК [4, с. 56].

Обозначим этапы для второй методики.

1. И.п. – стоя.
2. Разминка шеи: повороты вправо-влево, вращение вправо-влево (по 10 раз). Упражнение «уточка» – плавное движение подбородком к туловищу (грудь) и от груди, шее необходимо держать ровно, не наклоняя.
3. Разминка плеч, вращение на себя и от себя, затем – то же, в разные стороны (6-8 раз).
4. Короткие махи руками в одну сторону, затем – в разные стороны (повтор по 3-5 раз).
5. Повороты корпусом влево-вправо. Затем – с усилием. Наклоны корпусом влево-вправо (по 10 раз).
6. Вращение корпусом влево-вправо. Дыхание произвольное. Наклоны вперед-назад (по 6-8 раз).
7. Ноги в стороны. Коснуться кончиками пальцев левой ноги, центра, правой ноги (по 3-5 раз). Дыхание произвольное.
8. Упражнение на восстановление дыхания. Дыхание ровное. Затем – частое. После восстановления дыхания проводится упражнение на задержку дыхания на 25-30 секунд. Потом проводится повторное восстановление. Количество повторов – по самочувствию.

Исходя из опыта педагогической практики и работы со студентами с пороком сердца на занятиях по ЛФК, можно сказать, что упрощенные методики для студентов с мерцательной аритмией или пороком сердца – наиболее эффективный, гуманный и, в целом, с педагогической точки зрения, верный способ восстановления ритма работы легких и сердца с недопущением развития проблем со здоровьем.

Выводы. Итак, мы показали примеры эффективных методик ЛФК при работе с лицами с пороком сердца. Подводя итоги, можно отметить, что, несмотря на первостепенные задачи преподавателя, выступающего как специалист в области лечебной физической культуры, следует уточнить, что в процессе выбора методики в соотношении с индивидуальным здоровьем каждого человека, имеющего проблемы со здоровьем, нужно руководствоваться, во-первых, спецификой заболевания, ее формой, и, во-вторых, характером предыдущих занятий, привычных для организма лица с пороком сердца. Место воспитательного процесса в данном случае занимает базис воспитания с ролевой концепцией развития. Синтез ролевого и деятельностного подхода при организации ЛФК дает наибольший эффект.

Список литературы:

1. Арсанукаев М.А. Лечебная физкультура в реабилитации раненых // В сборнике: Комплексная безопасность России – исследования, управление, опыт. Международный симпозиум. 30-31 мая 2002 года. Сборник материалов. ©ВНИИ ГОЧС, 2002. – Москва, 2002. – С. 239-241.
2. Гончаров А.С., Кобзарева И.И., Макарова О.С., Донцов А.В., Лизенко И.И., Ануприенко И.А. Краткая история зарубежного психоанализа в контексте изучения эволюции методов исследования психической динамики личности // Молодой ученый. 2020. № 38 (328). – С. 168-180.
3. Дубровский В.И. Лечебная физкультура и врачебный контроль. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2006. – 598 с.
4. Ингерлейб М.Б. Анатомия физических упражнений / М.Б. Ингерлейб. –

Ростов н/Д: Феникс, 2010 – 187 с.

5. Мошков В.Н. Общие основы лечебной физкультуры // ЛФК и массаж. Лечебная физическая культура и массаж. 2006. № 2 (26). – С. 54-62.

УДК 616.896

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM

Данелян Мариам Леоновна

ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь

Danelyan M.L.

Stavropol State Pedagogical Institute,

Stavropol

E-mail: Danelyan2001mariam@mail.ru

Научный руководитель: Трущелева А.В.,
старший преподаватель

Аннотация: в статье описаны особенности развития познавательных процессов у детей с ранним детским аутизмом. В общем, для психического развития при аутизме свойственна неравномерность. С глубоким нарушением обычных жизненных умений и навыков могут сочетаться повышенные способности в отдельных областях.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, развитие познавательной сферы.

Abstract: the article describes the features of the development of cognitive processes in children with early childhood autism. In general, mental development in autism is characterized by unevenness. With profound impairment of normal life skills and abilities, enhanced abilities in specific areas may be combined.

Index terms: early childhood autism, cognitive development.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это гетерогенный синдром психического развития, который характеризуется постоянным дефицитом социальной коммуникации и социального взаимодействия в различных контекстах и ограниченными повторяющимися моделями поведения, интересов или деятельности.

У детей с РДА развитие познавательного процесса существенно нарушено. Из-за этого их производительность возросла. Психическое развитие у детей с РДА неравномерно. Таким образом, увеличение возможностей в некоторых ограниченных областях обычно сочетается с глубоким нарушением рутины жизненных навыков и умений. Происходит снижение общей жизнедеятельности головы в ситуациях, требующих избирательности и функционального поведения, что является одним из патогенетических факторов развития аутичной личности. [1]

Внимание: у детей с аутистическим расстройством внимания проявляются в самых разнообразных формах, таких как «непроницаемость» или своеобразное замирание, «повторение», когда дефект внимания проявляется в навязчивом повторении действий, неспособности направлять и фокусировать взгляд из-за постоянного пристального взгляда. Движение или наоборот, взгляды на одну точку, а также на трудность и медлительность её движения. Из-за слабости внимания и его малого объема внешние сигналы не принимаются. [2]

Ощущение и восприятие: особенности реакций на сенсорные стимулы характерны для детей с РДА. Это выражается в особой сенсорной уязвимости, и в то же время, в

результате повышенной уязвимости, они характеризуются незнанием последствий, а также существенной разницей в характере реакции, обусловленной социальными и физическими раздражителями. Если человеческое лицо вообще является сильным, привлекательным раздражителем, то дети с РДА предпочитают различные предметы, в то время как человеческое лицо почти сразу вызывает чувство сытости и желание избежать контакта.

Есть некоторые характеристики зрительного и слухового восприятия. Уже на ранних этапах развития дети с РДА не фиксируют взгляд на предметах, а «видят» их насквозь. Часто такие дети могут подолгу разглядывать свои пальцы, прикасаясь к ним вокруг лица. Иногда у ребенка появляются симптомы повышенного давления: ребенок боится ярких, ярко одетых людей.

Проблемы со слуховой обработкой могут быть связаны с другими характеристиками аутизма, такими как тревога или замешательство в социальных ситуациях, а также невнимательность.

Чем лучше аутичные дети понимают слуховую информацию, тем лучше они понимают свое окружение как в социальном, так и в образовательном плане. Чем лучше мы понимаем аутичного ребенка, тем лучше мы можем разработать способы эффективного вмешательства. [2]

Память: в модели аутизма особенности памяти у детей с аутизмом можно рассматривать как нарушение обработки информации, которое делает неоспоримыми способности сложной обработки информации. Согласно информационным моделям функций памяти, таким как модель рабочей памяти, чем сложнее задача и информация, которые должны быть реализованы, тем больше ресурсов требуется от системы памяти. В то же время, хотя рабочая память ограничена, можно полагаться на контекст, повторно активируя большой объем вербальной информации, такой как последовательности предложений, связанные концепции и схемы повторной активации. Емкость хранилища может быть относительно нормальной, но сложная обработка информации или главный субъект могут непропорционально нарушить работу, что приведет к разнообразию поведения. Увеличение когнитивной нагрузки из-за дефицита может быть дополнительно прояснено. Проблемы с памятью вызваны тем, что вы не полагаетесь на контекст и связанные с ним концепции и схемы.

Воображение: сказки, рассказы, фильмы и радиопередачи, вымышленные и реальные события, случайно услышанные детьми, переплетаются в материи аутистических фантазий. Патологические фантазии детей характеризуются повышенной яркостью и образностью. Часто содержание фантазий оказывается самым опасным. Дети могут часами, каждый день, по несколько месяцев, а иногда и по несколько лет рассказывать истории на различные тематики.

Для формирования и устойчивости недостаточных страхов, базой служит патологические фантазии. Это может быть, например, страх перед меховыми шапками, какими-то предметами и игрушками, лестницей, светящимся цветком, незнакомыми людьми. У них более постоянный страх перед вышеперечисленными предметами и явлениями, нежели страх темноты, страх остаться одному в квартире. [5]

Речь: дети с синдромом детского аутизма обычно имеют широкий спектр речевых расстройств. У некоторых детей с синдромом аутизма речевые способности ограничены произношением случайных гласных или согласных, которые исполняются нечасто и бесцельно. В других мы можем наблюдать довольно красочную речь, хотя она не показывает прямой связи с происходящим, и эта речь не имеет значения для социального общения.

Для людей с аутизмом прагматичная речь почти всегда на каком-то уровне является проблемой. Очевидно, невербальный человек борется с совершенно другими проблемами, чем человек, обладающий высокой вербальностью, но оба, вероятно, нуждаются в помощи в понимании мимики, невербальных сигналов, очередности и т.д.

И логопеды, и специалисты по социальным навыкам работают с аутичными детьми и взрослыми, чтобы преодолеть прагматическую задержку речи. Семья и друзья также могут помочь, активно обучая, моделируя и разыгрывая соответствующие модели речи и языка. В отличие от некоторых методов лечения, терапия речи и социальных навыков может иметь большое значение как для детей, так и для взрослых.

Улучшение прагматических речевых навыков может существенно повлиять на реакцию окружающих на людей с РАС. Однако важно отметить, что можно «перетренировать» аутичных детей, в частности, до такой степени, что их использование языка технически корректно, но социально «неприемлемо». Странно, но факт: ребенок с аутизмом, который пожимает руку взрослому, смотрит ему в глаза и говорит: «Приятно познакомиться», ведет себя не как ребенок, а как сверстник по бизнесу! [3]

Мышление: развитие мышления у таких детей связано с преодолением огромных трудностей произвольного обучения, целенаправленным решением жизненных проблем. Большинство людей в этом спектре мыслят ассоциативно, а не линейно. Другими словами, одна мысль соединяется с другой и так далее через иногда слабые или, казалось бы, несущественные связи. Процесс, посредством которого одно воспоминание становится ассоциированным с другим, будет в значительной степени казаться странным с точки зрения нейротипических стандартов, но характер этой ассоциации будет определять индивидуальный стиль мышления этого спектра.

Люди с расстройством аутистического спектра мыслят логически последовательным образом, что приводит к быстрому принятию решений. Эти мыслители могут принимать решения, не испытывая эффекта кадрирования, который мешает большинству нейротипиков принимать решения без предвзятости.

Люди с аутизмом могут отлично решать проблемы. Это в значительной степени связано с различными стилями мышления, которые позволяют им мыслить логически, шаблонно, визуально и так далее. Они быстро принимают решения и обрабатывают свою информацию и воспоминания таким образом, чтобы помогать им проявлять творческий подход и нестандартно мыслить. [4]

Возникающие установки аутизма, стереотипы и гиперкомпенсаторная самостимуляция могут только нарушить весь ход психического развития ребенка. Здесь невозможно разделить аффективный и когнитивный компоненты: это один узел проблем. Нарушение развития когнитивных психических функций - результат нарушений в аффективной сфере.

Список литературы

1. Богдашина О. Аутизм: Определение и диагностика. – Донецк: Перспектива, 1999.
2. Детский аутизм: диагностика и коррекция: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Иванова, Л.И. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб. изд-во «Дидактика плюс», – 2004.
3. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981.
4. Нарушение психического развития детей – ранний детский аутизм / Дефектология. – 2008. - № 2.
5. Сериков А.Е. Подражание и стереотипное поведение аутистов. // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2011. – Вып. 1.

УДК 378.1

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

Долгошеева Арина Александровна,
 Сорокина Инна Андреевна
 ГБОУ ВО СГПИ, Филиал в г.
 Железноводске
 Dolgosheeva Arina Aleksandrovna,
 Sorokina Inna Andreevna
 Branch of the State budgetary Educational
 Institution of Higher Education "Stavropol
 State Pedagogical Institute",
 Zheleznovodsk
 E-mail: inna.sorokina.2001@mail.ru
 Научный руководитель: Хубулова В. В.,
 доцент

Аннотация: в данной статье рассмотрены инновационные, традиционные и нетрадиционные методы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Привела статистику детей имеющих различные отклонения в развитии.

Ключевые слова: методы обучения, дети с ограниченными возможностями здоровья, образование, дети с отклонениями, система образования, здравоохранение.

Abstract: In this article considered innovative, traditional and non-traditional methods of teaching children with disabilities. She gave statistics of children with various developmental disabilities.

Key words: teaching methods, children with disabilities, education, children with disabilities, education system, health protection.

В статье 43 Конституции РФ говорится о том, что каждый имеет право на образование. Так же в Законе «Об образовании» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные права на образование. Вопрос реализации прав детей с ограниченными возможностями здоровья на сегодняшний день стоит остро не только в России, но за рубежом. Все это связано с тем, что количество детей с ограниченными возможностями растет ежегодно.

Дети с различными отклонениями в нашей стране могут получать специальную медико-психолого-педагогическую помощь в учреждениях системы здравоохранения и социальной защиты и в системе образования. Образовательный процесс в специальных школах и дошкольных учреждениях имеет свою специфику и предполагает высокий уровень профессиональной компетенции учителей – дефектологов, воспитателей, педагогов-психологов.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривают специальные и равные условия с обычными детьми, возможности для получения всех образовательных стандартов, лечение, воспитание, оздоровление и социальную адаптацию.

Таблица 1. Численность детей-инвалидов, состоящих на учете в системе пенсионного фонда РФ

год	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
кол-во	560 тыс.	568тыс.	580тыс.	605тыс.	617тыс.	636тыс.	655тыс.	570тыс.

Радует то, что общество стало проявлять сострадание к детям с ОВЗ, а так же

стараятся различными способами создать для них равные условия между здоровыми детьми и детьми с ОВЗ. Дети с ограниченными возможностями - это дети не только инвалиды-колясочники, но и дети с различными нарушениями: слуха, зрения, интеллекта, речи и т.д.

Новые стандарты нацелены на обеспечение участия всех детей с ОВЗ в образовательном процессе и предполагают создание специальных условий для образовательной деятельности. Для детей с ОВЗ школа является одним из важных элементов социализации. Однако лишь не все дети имеют возможность посещать учебные занятия в обычной школе вместе со своими сверстниками, даже если учителя обучают их дома, то они не усваивают учебную программу должным образом.

Качество любого образования обеспечивается благодаря его индивидуальности, то есть к каждому ученику нужен определенный подход. Основная цель в работе с такими детьми является индивидуальный подход с учетом особенностей каждого ученика.

Методы обучения детей с ограниченными возможностями реализуют познавательные интересы и творческое мышление, высокий уровень активности, умение находить наиболее лучшие решения, прогнозировать результаты. Так же при индивидуальном обучении формируется такой навык как - ответственность.

Что бы раскрыть тему данной статьи, сначала узнаем, что же такое метод и его классификации. Метод (в переводе с греческого - путь)- комплекс техник и операций, способ достижения результатов в знаниях и практике. Следовательно, можно сделать вывод о том что метод - это способ достижения какой-либо цели, решения какой-то конкретной задачи.

Наиболее приемлемые методы в работе с учащимися, имеющими ОВЗ - это объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникативный, методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

Методы обучения детей с ОВЗ могут быть традиционные и нетрадиционные. К традиционным относятся:

- лекции - монологический метод изложения учебного материала большого объема определенной сложности, имеющего свою логику и доказательств обобщений.
- рассказы (рассказ-вступление, повествование, заключение) -монологический метод изложения учебного материала.
- объяснения - монологический метод изложения научных доказательств.
- беседы - диалогический метод изложения учебного материала, предполагающий взаимодействие педагога и учащихся с тщательно продуманной системой вопросов.
- упражнения (различной сложности) - систематическая отработка умения и навыка путем многократного повторения умственных действий или практических операций.
- практическую работу - методы формирования комплексных умений и навыков учебной, трудовой или производственной деятельности.
- лабораторную работу - включение учащихся в процесс добывания знаний уже полученных навыков.
- самостоятельную и контрольную работы.

К нетрадиционным относятся такие методы как:

- гарденотерапия (в переводе с англ. garden-сад) – целью которого является развитие когнитивной активности, творчества, коммуникативных навыков. В этом методе важным элементом является ручной труд. Так же формируются трудовые ЗУНы, воображение, развитие мелкой моторики, внимания и т.д.
- музыкотерапия (профилактика и лечение нервно-психических заболеваний) - основной целью является гармоничное взаимодействие индивидуальности ребенка через самопознание и самовыражение.

· песочная терапия – целью является помощь детям выбросить весь негатив, который у них накопился. По рисункам на песке можно понять, какой ученик, что его тревожит, какие проблемы, эмоциональные переживания.

· куклотерапия (ликвидация болезненных переживаний, укрепление психического здоровья) – цель рассмотреть метод как социализацию детей с ограниченными возможностями.

· кинесиология (наука о движении человека) – направлена на работоспособность различных отделов коры больших полушарий головного мозга, что корректирует проблемы в различных областях психики.

· ароматерапия (лечение с помощью ароматов) – применяют совместно в музыкотерапией, акцент делается на детей ослабленных, угнетенных или гиперактивных детей.

· рефлексотерапия и точечный массаж – метод, в основе которого лежат воздействия на активные точки – нервные рецепторы, которые отвечают за работу различных органов и систем.

Для реализации традиционных методов обучения у обучающихся должны быть сформированы некоторые качества такие как: пользование информацией которую предоставил учитель, искать самостоятельно пути решения задач поставленных педагогом. К сожалению, не все учащиеся с ограниченными возможностями обладают такими качествами, таким образом этим детям требуется помощь специальных учителей, учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-диффеколога.

Таким образом, применение вышеперечисленных методов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.

Использование новых методов обучения отвечают современным требованиям в современном обществе. Благодаря новым образовательным методам ученики обладают приемами и умениями самостоятельно находить пути решения вопросов поставленных учителем, но это не означает, что современные методы обучения полностью заменят традиционную методику обучения, они становятся составной частью образовательной деятельности. Так как процесс обучения - это совокупность методов, приемов обучения и воспитания, направленных на достижение определенных результатов.

Список используемой литературы:

1.Александра, Юрьевна Юсупова Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Александра Юрьевна Юсупова. - М.: Владос, 2015. - 306 с.

2.Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 143 с.

3.Иванова, Е.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Иванова. - М.: Национальный книжный центр, 2017. - 962 с.

4. Конституция Российской Федерации. Гимн Российской Федерации. - Москва: СИНТЕГ, 2013.

5.Крыжановская Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования: пособие для психологов и педагогов / Л.М. Крыжановская. – М.:Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2014. – 143 с. – (Библиотека психолога).

6.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.

7. Электронный ресурс 1 [<https://sakuramed.ru/obshie-stati/statistika-po-detyam->

УДК 376.4

**АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИНТЕРА БРАЙЛЯ В
РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**THE ANALYSIS OF THE BENEFITS OF THE USE OF THE BRAILLE
PRINTER IN THE TRAINING OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE**

Егорова Диана Сергеевна,
Ткаченко Дарья Ивановна,
Чернова Анастасия Андреевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет»,
Ставрополь
Egorova D. S. , Tkachenko D. I. , Chernova
A. A.
North Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: egorovadiana066@gmail.com,
darijl558@gmail.com,
vsestoboy99@mail.ru
Научный руководитель: Сальникова
О.Д., старший преподаватель

Аннотация: В статье рассмотрены преимущества использования принтеров Брайля в процессе обучения инвалидов по зрению.

Abstract: There are benefits of using Braille printers in teaching visually impaired people.

Ключевые слова: нарушение зрения, шрифт Брайля, принтер Брайля.

Index terms: visual impairment, Braille, Braille printer.

На сегодня во всем мире по меньшей мере 2,2 миллиарда человек живут с той или иной формой нарушения зрения или слепотой, и из них как минимум 1 миллиард человек страдает нарушениями зрения, которые можно было бы предотвратить или устранить. Десятки миллионов людей страдают тяжелыми нарушениями зрения, и для их обучения и воспитания необходимо создавать специальные условия [1].

В частности, организация образовательного процесса для лиц с нарушениями зрения невозможна без использования специального оборудования – ассистивных средств обучения. Одним из наиболее необходимых устройств является принтер Брайля, позволяющий выводить и печатать информацию доступным для незрячих способом [6].

В этой связи нами представлен обзор характеристик различных принтеров, ориентированных на возможность их использования лицами, имеющими нарушения зрения (принтеры Брайля). Но, прежде, чем приступить к обзору рынка Брайлевских принтеров, следует получить представление о шрифте Брайля, что даст лучшее понимание принципам работы принтеров данного вида.

Шрифт Брайля представляет собой рельефно-точечный шрифт, кодирующий символы при помощи точек. Русский алфавит может быть представлен шестью точками (рис. 1).

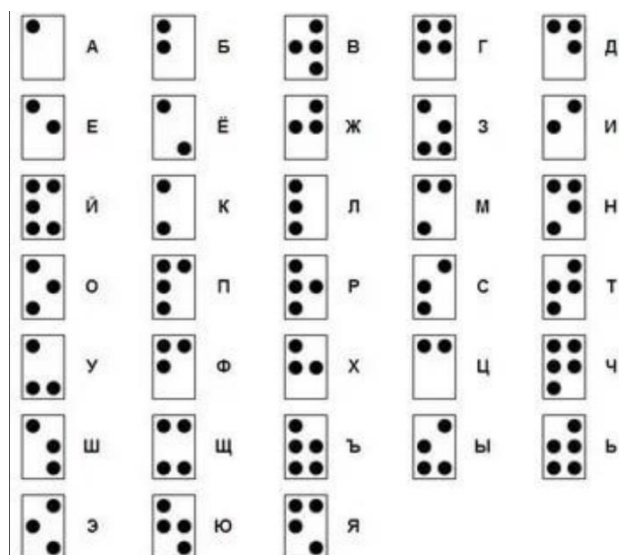


Рис. 1. Русский алфавит в системе Брайля [2]

Нумерация при использовании шести точек идет сверху вниз по столбцам. То есть в левом столбце находятся точки 1–3, в правом – 4–6. (рис. 2).

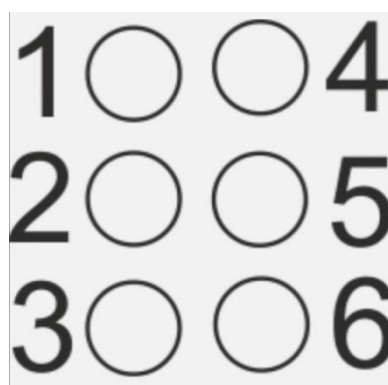


Рис. 2. Брайлевское шеститочечье [2]

Шрифт Брайля может быть представлен в мелком, среднем и крупном размере. Его размеры регламентируются по ГОСТу Р 56832–2015 «Шрифт Брайля. Требования и размеры». Мелкий шрифт в европейских странах не используется из-за плохого различения точек. У крупного шрифта диаметр точки – 1,5 мм, расстояние между точек внутри символа – 2,7 мм. Для среднего шрифта характерны параметры в 1,3 мм и 2,5 мм соответственно. Высота точек определяется промежутком от 0,5 мм до 0,7 мм [2].

Первые Брайлевские принтеры работали следующим образом: точки выдавливались на бумаге специальными иглами, – что было весьма схоже с ручным написанием. Символы наносились построчно, чтение точек было возможно только на одной стороне. Данная техника работы все еще применяется в отдельных моделях принтеров.

Актуальный на данный момент рынок принтеров представлен как только текстовыми моделями, воспроизводящими на бумаге шрифт Брайля, так и более multifunctional, способными к печати графики. Большое значение приобретает способность принтеров переводить привычные нам текст в шрифт Брайля. Многие принтеры также способны к двухсторонней печати, а наиболее новые модели умеют дублировать обычный шрифт рядом со шрифтом Брайля, рельефную графику рядом с обычной, так что получить информацию смогут и зрячие, и слепые люди [7].

Таким образом, круг людей, способных помогать незрячему ребенку с получением информации расширяется. Родители, имея на руках образцы текста и картин, привычных для их системы восприятия, смогут контролировать чтение и «рассматривание» картин ребенком.

Необходимо учитывать, что принтеры не работают автономно, для его работы необходимо дополнительно купить и установить «Программу-преобразователь изображений в тактильный (точечный) вид для последующей печати по Брайлю» и «Программу для перевода текста в Брайль».

Так, с помощью программы ElPicsPrint можно подготовить и распечатать изображение, которое будет восприниматься незрячим пользователем. Данная программа иллюстрированные книжки для детей дошкольного и школьного возраста и многое другое (рис.3) [5]. способна добавить тактильное изображение к любому разделу учебного пособия, создать

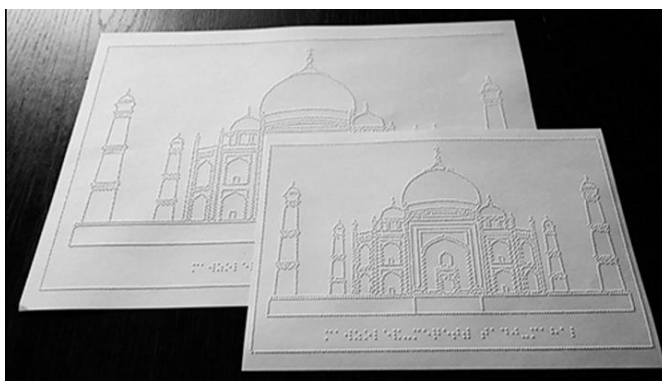


Рис. 3. Пример работы программы ElPicsPrint

Примером программы перевода обычного шрифта в азбуку Брайля и обратно является Duxbury BrailleTranslator. Также это полнофункциональный текстовый редактор. Данное ПО подойдет и для пользователей, которые знают Брайль, и для тех, кто ним не знаком. DBT очень легкое в использовании, новичкам требуется всего несколько минут, чтобы ознакомиться и научиться в нем работать. DBT пользуется популярностью по всему миру для перевода текста на азбуку Брайля [4].

На данный момент имеется в продаже много Брайлевских принтеров с разными функциональными характеристиками в качестве и скорости печати, в уровне шума и иных специальных особенностях. Важной характеристикой в сравнении является и цена, которая определяет доступность технологий широкому кругу пользователей. Представлены в данной статье несколько популярных моделей принтеров Брайля, которые возможно приобрести на территории России.

1) Принтер Брайля ViewPlus Emprint SpotDot (рис. 4).

Брайлевский принтер, позволяющий совместить шрифт Брайля и цветную печать. С помощью него можно создать осязательные диаграммы и цветные рисунки. Отпечатанные документы зрительно идентичны напечатанным на струйном принтере, а тактильно — обладают рельефом и содержат брайлевский текст. Скорость печати данной модели 40–50 знаков в секунду, разрешение при печати – 300 dpi, при тиснении – 20 dpi. Представленная модель не поддерживает двустороннюю печать, но поставляется с русифицированным программным обеспечением, включающим транслятор на шрифт Брайля, и поддерживает стандартный интерфейс USB.

Примерная цена составляет 530000 руб.

2) Производственный принтер Брайля Bookmaker (рис. 5).

Предназначен для печати брайлевских документов больших объемов. Поддерживает ре-

жим двусторонней печати, имеет встроенную память и позволяет гибко настраивать параметры выходных документов. Скорость печати до 80 символов в минуту. Поставляется с переходником USB и набором драйверов.

Примерная цена составляет 805000 руб.

3) Производственный принтер BraillePlace (рис. 6).

Высококласный производственный принтер, поддерживающий гибко настраиваемую

двустороннюю печать. Скорость печати – до 300 символов в минуту. Содержит внутреннюю память, поставляется с переходником USB и драйверами.

Примерная цена составляет 3300000 руб. [3]



Рис. 4.
*Принтер Брайля ViewPlus Emprint
SpotDot*



Рис. 5.
*Производственный
принтер Брайля
Bookmaker*



Рис. 6.
*Производственный
принтер BraillePlace*

В условиях образовательного учреждения, в котором имеются готовые пособия со шрифтом Брайля и нет необходимости в печати большого объема новой информации, могут применяться более компактные и медленные принтеры, как ViewPlus Emprint SpotDot, который обозревался выше. Если образовательный процесс предполагает самостоятельное составление тифлопедагогами пособий, то можно воспользоваться более скоростным принтером, как Bookmaker. Данная модель поддерживает двустороннюю печать, что сэкономит бумагу и увеличит объемы печати.

Если речь идет о большом производстве пособий с использованием Брайля в корпоративных или частных целях, то стоит обратить внимание на премиальные модели, обладающие двусторонней скоростной печатью хорошего качества, умеющие поддерживать разные размеры бумаги. К производственным принтерам относится BraillePlace. Он крупнее прошлых моделей и имеет больше шума, поэтому требует выделение отдельного звукоизолируемого пространства. Под данный принтер и некоторые другие модели производственных принтеров выпускаются специальные звукоизолирующие шкафы.

Таким образом, главным достоинством принтеров Брайля является осуществимость с их помощью быстрого получения необходимого количества бумажной продукции для дальнейшего ее пользования людьми с полной, либо значительной потерей зрения. Данная технология будет очень полезна в обучении незрячих в образовательных организациях, так как для них чтение точечно-рельефного шрифта является основным средством получения информации после аудио-носителей.

Брайлевские принтеры способны воспроизводить на бумаге не только текст, но и изображения, а также комбинировать их. Для незрячего человека это является отличным подспорьем в развитии образного мышления и воображения. Конечно, как и любая техника, данный вид принтеров не лишен недостатков, но они корректируются развитием технологий и уже сейчас предлагают широкий спектр возможностей, что делает их

практичным, и, несомненно, полезным инструментом для получения информации слепыми и слабовидящими людьми.

Список литературы

1. Всемирный доклад о проблемах зрения. Всемирная организация здравоохранения. Женева. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/08-10-2019-who-launches-first-world-report-on-vision> (дата обращения 19.04.2021).
2. ГОСТ Р 56832–2015 «Шрифт Брайля. Требования и размеры». // М.: Стандартинформ. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200129068> (дата обращения 19.04.2021).
3. Интернет-магазин компании «Доступная среда». – URL: http://dostupsreda.ru/store/dlya_invalidov_po_zreniyu/printery_braylya/ (дата обращения 17.04. 2021). Текст: электронный.
4. Интернет-магазин компании «Исток-Аудио». [Электронный ресурс]. URL: https://www.istokaudio.com/catalog/product/programma_dlya_perevoda_teksta_v_brayl_duxbury_braille_translator_dbt/ (дата обращения 19.04.2021).
5. Интернет-магазин компании «Элита Групп». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elitagroup.ru/pages/prod-ElPicsPrint.php> (дата обращения 19.04.2021).
6. Сборник Ф.Н., Сальникова О.Д. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума. – Ставрополь. – 2016. – С. 159-162.
7. Сенкевич Г.Е. Компьютер для людей с ограниченными возможностями. // СПб.: БХВ-Петербург. – 2014. – 320 с.

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

THE DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Елгишиева Арувхан Вазирхановна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Elgishieva A.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: aruvhan1003@gmail.com
Научный руководитель: Шеховцова
Е.А., доцент

***Аннотация:** статья посвящена изучению развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Обсуждается вопрос, как развитие произвольного внимания влияет на волевую регуляцию младших школьников и какие вследствие этого возникают затруднения. В работе определены характеристики развития произвольного внимания у детей с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова:** умственная отсталость, произвольное внимание, младший школьный возраст, нарушение внимания, устойчивость, переключение.*

***Abstract:** the article is devoted to the study of the development of voluntary attention in*

children of primary school age with mental retardation. The question is discussed of how the development of voluntary attention affects the volitional regulation of primary schoolchildren and what difficulties arise as a result of this. The paper defines the characteristics of the development of voluntary attention in children with mental retardation.

Index terms: *mental retardation, voluntary attention, primary school age, impaired attention, stability, switching.*

Актуальность проблемы развития произвольного внимания определяется тем, что оно тесно связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. Являясь одной из важных предпосылок всех видов сознательной деятельности, внимание составляет важнейшее психологическое условие её успешности.

Произвольность внимания выступает одним из главных условий успешности обучения в младшем школьном возрасте. С развитием произвольного внимания формируются новые внутренние действия, которые начинают контролировать внимание изнутри, удерживая его на объектах, не представляющих интереса для человека в данный момент, еле заметных по силе своего раздражения. Внимание оказывает влияние на процессы восприятия, понимания и усвоения детьми изучаемого на занятиях материала. Уровень развития внимания определяет возможности познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения[5].

Л.С. Выготский, Л.В. Занков, М.С. Певзнер и другие, считают нарушения произвольного внимания одним из характерных симптомов умственной отсталости, причем эти нарушения распространяются на все виды и свойства внимания.

Нарушения произвольного внимания у младших школьников с умственной отсталостью, негативно сказываются на процессе усвоения знаний. Часто непонимание учеником нового материала, плохое запоминание, ошибки при выполнении домашних заданий связаны, в первую очередь, с недостатком внимания. Из-за низкого уровня развития произвольного внимания умственно отсталые учащиеся не улавливают многого из того, что им говорит учитель[1].

Исследования нейрофизиологических основ внимания послужили основанием для выводов о причинах нарушений внимания при умственной отсталости. Одной из причин слабости внимания у детей с умственной отсталостью является неполноценность нервных процессов, а ведущим нарушением высшей нервной деятельности у умственно отсталых детей является патологическая инертность нервных процессов, нарушение их подвижности [7].

Исследователями С.Д. Забрамной, С.Я. Рубинштейн, М.С. Певзнер и другими отмечается, что у умственно отсталых детей наиболее страдает произвольное внимание.

Основную причину недостаточного развития произвольного внимания у детей с умственной отсталостью специалисты усматривают в недоразвитии у них волевой сферы психики. Детям с умственной отсталостью трудно сделать волевое усилие, чтобы сосредоточиться на той или иной деятельности.

Произвольное внимание детей с умственной отсталостью обычно характеризуется повышенной отвлекаемостью, легкой истощаемостью, низкой стойкостью и концентрацией. Оно имеет слабую устойчивость и переключаемость, малую производительность. Д.Н. Исаев и Т.А. Колосова пишут, что дети часто отвлекаются, «перескакивают» с одного объекта на другой [4]. Это затрудняет для них овладение школьной программой, им зачастую требуется больше усилий для привлечения произвольного внимания.

При умственной отсталости все основные индивидуальные свойства произвольного внимания – устойчивость, переключение, концентрация, распределение – имеют свои особенности [2].

Устойчивость внимания – способность длительно удерживать восприятие на определенных объектах окружающей действительности, сохранять его концентрацию.

Устойчивость произвольного внимания у младших школьников с умственной отсталостью часто бывает низкой. В.Г. Петрова и И.В. Белякова в своих работах отмечают, что для таких детей период наиболее оптимального проявления устойчивости произвольного внимания при выполнении однообразной работы составляет от шести до десяти минут [6]. Они легко отвлекаются даже на незначительные помехи [4].

В.Г. Петрова и И.В. Белякова также выявили, что, по мере взросления, у младших школьников с умственной отсталостью устойчивость произвольного внимания развивается. Выполняя задание, требующее устойчивости внимания, ученики третьего класса обычно справляются с ним быстрее, но наряду с учениками младших классов допускают много ошибок. Это говорит о том, что с возрастом показатели устойчивости произвольного внимания повышаются, но происходит это по большей части за счет роста темпа работы, а не ее качества [6].

Переключение внимания это сознательное, целенаправленное изменение направленности психической деятельности, которое связано с постановкой цели. Проводя исследования, В.Г. Петрова и И.В. Белякова определили, что у младших школьников с умственной отсталостью переключение произвольного внимания зависит не только от особенностей познавательной деятельности и их личности, но и от характера предъявляемых объектов. Они обычно успешнее выполняют задания, требующие переключения внимания, в которых им приходится работать с конкретным материалом, а не с абстрактным [6].

Трудности с переключением произвольного внимания у таких детей связаны с патологической инертностью процессов возбуждения и торможения [4].

Концентрация внимания выражает интенсивность сосредоточения и степень отвлечения от всего, что не входит в поле внимания. И.В. Белякова и В.Г. Петрова пишут о том, что дети с умственной отсталостью младшего школьного возраста зачастую не могут концентрировать свое внимание. Это проявляется в их отвлекаемости от выполняемой деятельности и переключении на другие объекты, нетерпеливость, склонность задавать вопросы, которые не относятся к теме [6].

Распределение внимания отражает способность рассредоточивать его на большом пространстве, параллельно выполнять несколько видов деятельности или совершать несколько различных действий. У детей с умственной отсталостью данное качество произвольного внимания также нарушено. Работать над выполнением двух заданий сразу для них затруднительно [3].

Проводя исследование, С.В. Лиепинь выяснила, что внимание у школьников олигофренов, которое характеризуется разной структурой дефекта, имеет разные показатели. У младших школьников с неосложненной формой олигофрении объем внимания, его устойчивость и распределение, а также динамика их развития обычно менее отстают от нормы. В отличие от детей других клинических групп, у этих детей объем внимания во многом зависит от установки к восприятию, предварительного знакомства с объектами восприятия и качества предъявляемой информации. Объем внимания может повышаться, если дети воспринимают объекты, которые связаны между собой по смыслу [4].

Дети, у которых преобладают процессы возбуждения, имеют обычно более низкие показатели качества устойчивости и распределения произвольного внимания, в отличие от тех, которые имеют неосложненную форму олигофрении. Часто такие дети быстрее работают, но и больше ошибаются. Их внимание часто переключается. Если создать оптимальные условия для восприятия, его продуктивность может быть такой же, как у детей с неосложненной структурой дефекта. Более низкими только оказываются показатели объема произвольного внимания и динамики его развития.

Дети с преобладанием процессов торможения имеют больше остальных проблем с устойчивостью произвольного внимания. Большинство из них также не способны к распределению внимания. Объем их внимания низок, однако стимулирование и активное

знакомство с предъявляемыми объектами позволяет немного его увеличить. Как правило, у таких первоклассников свойства произвольного внимания развиваются динамично, однако к третьему классу они продолжают иметь низкие показатели [4].

В целом, присущие школьникам с умственной отсталостью нарушения произвольного внимания препятствуют формированию у них целенаправленности поведения и деятельности, заметно снижают их работоспособность, на что указывают И.В. Белякова и В.Г. Петрова [6].

Таким образом, можно обозначить следующие выводы об особенностях развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью: произвольное внимание умственно отсталых детей младшего школьного возраста характеризуется отставанием в количественном и в качественном отношении. Основными негативными особенностями развития произвольного внимания умственно отсталых детей младшего школьного возраста являются низкая устойчивость, слабая концентрация, частые отвлечения внимания и слабая его сосредоточенность, а также сниженная способность к переключению и распределению произвольного внимания.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Л. С. Выготский. Хрестоматия по вниманию / сост. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузырея. – М.: МГУ, 1976. – С. 186.
2. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребёнка [Текст] / Л.В. Занков. – М.: АПН РСФСР, 1939. – 210 с.
3. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
4. Исаев Д.Н., Колосова Т.А. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учеб.пособие для студ. медицинских и педагогических вузов. СПб.: Каро, 2012. – 171 с.
5. Певзнер, М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности / М.С. Певзнер, Л.И. Ростягайлова, Е.М. Мастюкова. – М.: Педагогика, 1982. – 104 с.
6. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учеб.пособие. – М.: Академия, 2016. – 160 с.
7. Хрестоматия по нейропсихологии. / Отв. ред. Е.Д. Хомская. – М.: Российское психологическое общество, 1999. – 523 с.

УДК 378.1

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

IDENTIFICATION OF THE LEVEL OF SCHOOL MOTIVATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DISABILITIES DURING THE PERIOD OF ADAPTATION TO SCHOOL CONDITIONS

Ермакова Анастасия Валентиновна
Ставропольский государственный
педагогический институт
Ставрополь
Ermakova A.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol

Аннотация: статья посвящена изучению проблемы психологической адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья к условиям школьного обучения. В статье рассмотрены понятия «адаптация» и «мотивация» к школьному обучению, выделены особенности школьной мотивации, которые проявляются в нарушениях познавательной сферы.

Ключевые слова: младший школьник, учебная мотивация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract: the article is devoted to the study of the problem of psychological adaptation of primary schoolchildren with disabilities to the conditions of school education. The article discusses the concepts of "adaptation" and "motivation" to schooling, highlights the features of school motivation, which are manifested in the violations of the cognitive sphere.

Index terms: junior student, educational motivation, children with disabilities

Психологическое, физическое и социальное благополучие необходимо для успешного развития ребенка, особенно в новой социальной ситуации. Поэтому проблема адаптации первоклассников к школе остается актуальной, несмотря на многочисленные исследования и многолетний научный интерес к этой проблеме. С одной стороны в школе ребенок осваивает средства, с помощью которых он может познать мир, с другой стороны он участвует в определенных социальных отношениях. У младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, возникают трудности в процессе психологической адаптации к школе, поэтому в большинстве случаев у них не формируется мотивационная установка, связанная с перспективой получения образования.

Проблемы психологической адаптации к условиям школьного обучения рассмотрены в работах таких отечественных ученых как: М.М. Безруких, А.В. Петровский, М.В. Максимова, Д.А. Андреева, А.Н. Леонтьев и другие.

М.В. Максимова рассматривает адаптацию как вхождение ребенка в новую для него жизненную ситуацию, в процессе которой изменяется психический образ среды, формируются новые мотивы и потребности, новые цели, личностные смыслы, соответствующие содержанию учебной деятельности[4].

Традиционно критериями успешной психологической адаптации к школе считаются отсутствие отрицательных поведенческих реакций, незначительный уровень тревожности, переход от игровой деятельности к учебной, приемлемая успеваемость в школе, адекватная самооценка, положительная мотивация, низкий уровень тревожности.

Проблема мотивации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в период адаптации к условиям школьного обучения в настоящее время продолжает оставаться актуальной.

Изучению данной проблематики посвящены многочисленные психолого-педагогические исследования (А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, Н.Г. Лусканова А.К. Маркова, Т.А. Матис, М.В. Матюхина, А.Г. Асеева).

В различных научных исследованиях этот термин трактуется по-разному. При этом практически все авторы согласны с тем, что мотивация является источником, стимулом деятельности человека[5].

Известно, что учебные мотивы формируются задолго до поступления в школу, и первоначальная их оценка происходит на этапе поступления в образовательное учреждение, когда оценивается мотивационная готовность к обучению. Если в дошкольном возрасте взрослые поддерживали и поощряли любознательность ребенка, создавали условия для удовлетворения потребности в познании окружающего мира, то у

ребенка формируется естественная познавательная потребность, которая составляет основу мотивации к обучению. У младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья мотивация к обучению сменяется различными внешними поведенческими мотивами, которые быстро исчезают, когда ему приходится переключаться на саму учебную деятельность, а не на ее внешние атрибуты.

Вторичное развитие мотивации к обучению связано с особенностями включения младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья в учебный процесс и обусловлено их успешностью, отношением взрослых, в том числе и учителем, к успехам и неудачам ребенка.

В.А. Сухомлинский считал, что интерес к знаниям является важнейшим стимулом, побуждающим школьников к учебной деятельности, успешному применению знаний на практике. Источником интереса к учебной деятельности является окружающая действительность ребенка[1].

А. К. Маркова выделяет среди содержательных характеристик мотивов личностный смысл учения и действенность мотива. Обучение для ученика должно иметь определенный смысл и понятие, для чего ему необходимо получить новые знания. Только тогда можно сформировать положительную мотивацию к обучению[3].

В.Г. Асеева указала, что мотивация тесно связана с эмоциями. Также одна из функций эмоций состоит в том, чтобы сориентировать человека, указать значение окружающих явлений, степень их важности. Другая функция эмоций состоит в сравнительно стабильный во времени установки на тот или иной функционально энергетический уровень жизнедеятельности[1].

При изучении положительной учебной мотивации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, важно знать особенности мотивации к обучению. Анализируя эти мотивации, необходимо иметь в виду, что каждая из них имеет индивидуальную иерархию, одни будут выступать как первичные, другие как вторичные. Это могут быть такие мотивы как: интерес к школьной среде, педагоги, получение оценок, процесс учебной деятельности, одноклассники, перемены и т.д. [2].

При рассмотрении в своих научных исследованиях, проблемы учебной мотивации И.П. Ушакова пришла к выводу, что младших школьников привлекает не сам учебный процесс и не целенаправленная учебная деятельность, а внешняя школьная среда, дети отдают предпочтение играм, друзьям и школьным принадлежностям, которые позволяют им чувствовать себя полноценными учениками.

Известно, что у нормально развивающихся младших школьников и школьников с ограниченными возможностями здоровья общие закономерности развития учебной мотивации. Но из-за особенностей развития высших психических функций и личностного окружения младших школьников с ОВЗ возможность возникновения успешной мотивации к обучению заметно снижается, что сказывается на психологической адаптации и успеваемости.

Успешность психологической адаптации младшего школьника с ОВЗ к условиям школьного обучения тесно связана со степенью сформированности у него мотивационной сферы, положительного микроклимата в школе.

Существует множество причин, объясняющих снижение учебной мотивации младших школьников с ОВЗ, но основными из них являются: низкая познавательная активность, отсутствие интереса к обучению, преобладание игровых мотивов на познавательными, низкий уровень притязаний, незрелость личностных компонентов учебной деятельности.

Целью экспериментального исследования, которое осуществлялось на базе МБОУ СОШ №21 города Ставрополя с младшими школьниками имеющими ограниченные возможности здоровья - выявление уровня школьной мотивации. В исследовании приняли участие 7 человек, учащиеся 1 класса с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся по ФГОС НОО вариант 2.1, 6.1, 6.2, 7.1.

В качестве основного метода была применена методика Н.Г. Луксановой «Оценка уровня школьной мотивации», состоящая из 10 вопросов и трех шкал возможных ответов. Цель данной методики: выявить отношение учащихся к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Показатель 25-30 баллов соответствовал высокой степени мотивации. Хорошей школьной мотивацией является показатель 20-24 балла. Положительным отношением к школе от 15 до 19 баллов. Низкой степенью мотивации 10-14 баллов. Отрицательное отношение к школе менее 10 баллов.

Школьники отвечали на предложенные вопросы, выбрав один из трех предложенных ответов по каждому вопросу.

Результаты исследования по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Луксановой, отражены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели уровня школьной мотивации младших школьников с ОВЗ.

№ п/п	Уровни	Школьная мотивация	
		Абсолютный показатель	Относительный показатель
1	Высокая степень мотивации	0	0
2	Хорошая степень мотивация	2	29
3	Положительная степень мотивации	1	14
4	Низкая степень мотивации	4	57
5	Очень низкая степень мотивации	0	0

По результатам исследования можно сделать вывод, что у младших школьников с ОВЗ преобладает низкая степень уровня школьной мотивации. Это на наш взгляд свидетельствует о том, что респонденты данной группы не имеют желания посещать учебное учреждение, чаще всего предпочитают не ходить в школу и оставаться дома, на вопрос «Тебе нравится, когда у вас отменяют занятия?», большинство детей отвечали положительно. В школу такие младшие школьники приходят пообщаться со своими сверстниками и поиграть, на уроках они постоянно отвлекаются, так как учебный процесс не вызывает у них интереса. У них низкая успеваемость в сравнении со сверстниками. Все эти показатели указывают на низкую психологическую адаптацию к условиям школьного обучения.

Также нами была выявлена, хорошая степень уровня школьной мотивации. Такой показатель является нормой для младших классов, школьники успешно справляются с учебной деятельностью.

Получена положительная степень мотивации. Такие младшие школьники комфортно чувствуют себя в школе, ходят в школу по причине того, что им нравится быть в роли ученика, иметь красивый рюкзак, тетради, ручки. Познавательные мотивы у таких детей находятся на низком уровне, учебный процесс у них не вызывает интереса.

Высокий и очень низкий уровень школьной мотивации не был зафиксирован.

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе психологической адаптации к условиям образовательного учреждения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья наблюдается низкий уровень школьной мотивации, что влечет за собой отсутствие формирования компетенций учебной деятельности, неспособность к произвольной регуляции поведения, внимания, памяти, учебной деятельности в целом, неспособность адаптироваться к ритму школьной жизни и к учебной деятельности на уроке.

Список литературы

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 2006. – 158 с.
2. Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания: Сборник научных работ. / Под ред. М.В. Гаврюной. – Л., 2000.
3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителей. – М.: Просвещение, 1990.
4. Максимова М.В. Психологические условия школьной адаптации, 1-3 классы: дис. канд. психол. наук. – М., 1994. – 262 с.
5. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1999.

РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА ГЕМИПАРЕТИЧЕСКОЙ ФОРМЫ ДЦП

EARLY DIAGNOSIS OF HEMIPARETIC FORM OF CEREBRAL PALSY

Злыднева Александра Владимировна,
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь.

Zlydneva A. V.

State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "Stavropol State
Pedagogical Institute»,
Stavropol.

Руководитель: Цвирко Н.И., доцент

Гемипаретическая форма ДЦП – одна из часто встречаемых форм ДЦП. Она возникает вследствие неправильного внутриутробного развития, которое приводит к повреждению головного мозга плода. Это заболевание характеризуется повреждением мозговых структур и односторонним параличом конечностей [1, С. 3].

Следует отметить, что при повреждении правого полушария головного мозга страдает левая сторона тела, а при повреждении левого – правая.

Степень и виды нарушений зависят от того, в каком полушарии локализована патология. Левосторонний гемипарез характеризуется нарушениями зрения и познавательных функций. Для правостороннего гемипареза характерно недостаточное развитие вербальных функций [4, С. 1–2].

К причинам возникновения гемипаретической формы ДЦП относят гипоксию плода, вирусы, инфекции, родовые травмы и т.д. [3, С. 10-11]. Также данному заболеванию подвержены недоношенные дети, дети, ранних беременностей и т. д. Дополнительным фактором риска является патология перинатального периода (хронические заболевания матери, нарушение сроков рождения и т.п.) [3, С. 10-11].

По сводным статистическим данным в среднем количество детей с ДЦП по стране составляет — от 3 до 13 детей на 1000 новорожденных [9, С. 4]. По данным на 2016 году в России было зарегистрировано в среднем 6 - 8 больных ДЦП детей на 1000 рожденных, 5 - 9 детей — в Казахстане, 2 - 3 ребенка — в Украине и 3 - 4 ребенка — в США [8, С. 1]. Гемипаретическая форма ДЦП одна из самых распространенных и трудных для восстановления форм. У 30% больных уже на первых этапах формируются патологические двигательные стереотипы и контрактуры суставов конечностей [10, С. 2–4].

Прогноз развития двигательной системы ребенка зависит от степени тяжести гемипареза, при вовремя начатой реабилитации и абилитации практически все больные ходят самостоятельно и могут себя обслуживать. Качество самообслуживания определяется уровнем поражения верхней конечности. Социальная адаптация больного

зависит от интеллектуальных возможностей и наличия расстройств поведения [3, С. 10–11].

При обследовании пациентов врачами выявляются такие клинические симптомы как: парез или паралич одной половины тела, рефлекс Бабинского и рефлекс Россолимо на одной из конечностей, избирательное повышение мышечного тонуса. Конечности с парезом находятся в положении Вернике – Манна [3, С. 10–11]. Наблюдаются синкинезии, такие как поднятие пораженной руки вверх при любой физической нагрузке. Часто движения в нижней конечности восстанавливаются, остается только парез верхней конечности. При лечении наиболее благоприятным является прогноз на восстановление двигательной активности нижних конечностей. Со временем у больных формируется стойкая патологическая установка туловища и конечностей. Бывают незначительные изменения глазодвигательного, подъязычного и лицевого нерва, но чувствительность страдает редко [7, С. 3].

Сенсорная и сенсомоторная алалия зависит от локализации поражения [3, С. 10–11].

Ранняя диагностика ДЦП должна проводиться в первый год жизни ребенка, это позволит снизить степень инвалидности и риск развития осложнений. Одним из признаков ДЦП является несвоевременная редукция безусловных рефлексов, у больных детей тонические рефлексы могут сохраняться пожизненно, это тормозит формирование установочных рефлексов. Также нарушение тонуса мышц относят к первичным признакам формирования ДЦП [6, С. 2].

Для диагностики и раннего выявления заболевания используют инструментальные и лабораторные методы:

- метод МРТ позволяет выявить ДЦП на ранних стадиях в 75% случаев [11, С. 2]. Поиск признаков, объясняющих тяжесть клинических проявлений и неврологических симптомов является основной задачей нейровизуализации. На МРТ мы можем увидеть атрофический процесс в контралатеральном полушарии и ассиметричное расширение боковых желудочков, что, по мнению С. А. Немковой, также является одним из признаков ДЦП.

- Метод сбора анамнеза позволяет выявить список патологических признаков. К ним относятся жалобы родителей на общую задержку развития, неврологические нарушения в период новорожденности, большое число факторов риска в перинатальный период развития плода, нарушение позы и произвольных движений.

- Метод электронейромиографии позволяет определить рефлекторную деятельность, скорость передачи импульса по нервным волокнам и исследовать нервно-мышечную передачу. Замедление или отсутствие ответов может указать на патологию периферических нервов, что и позволит выявить наличие ДЦП у пациента. [5, С. 1].

- Рентген может указать на патологии костного развития ребенка, это тоже является одним из признаков ДЦП [5, С. 1].

Такие лабораторные исследования как биохимический анализ крови и анализ мочи являются вспомогательными в определении диагноза.

ДЦП относится к неизлечимым патологиям развития человека, но вовремя начатые и регулярно проводимые мероприятия по реабилитации и абилитации больного позволят организму максимально компенсировать недостатки и улучшить качество жизни. Максимальные усилия по реабилитации стоит прилагать до 8 года жизни ребенка, так как именно в этот период происходит наиболее активное развитие мозга, познавательных процессов и получение полезных навыков.

Большую эффективность реабилитации может обеспечить только своевременный и комплексный подход, включающий медицинское, логопедическое и психолого-педагогическое воздействие.

К основным методам реабилитации, используемым в терапии больных ДЦП, относят:

- Логопедическую работу – один из наиболее значительных разделов комплексной терапии ДЦП. Она позволяет помочь ребенку с социализацией по средствам улучшения качества его речи.

- Кинезиотейпирование – метод наложения на кожу эластичных лент для постепенного включения рецепторного аппарата пациента [10, С. 2-4].

- Бобат-терапию – метод нейрофизического воздействия на двигательные функции [2, С. 1].

- Войто-терапию – физиотерапевтический метод лечения пациентов с патологией моторных функций.

- Иппотерапию – метод реабилитации с помощью адаптивной верховой езды.

- ЛФК – лечебная физическая культура.

- АФК – адаптивная физическая культура и др.

Список литературы

1. Аладина Е.А., Бахтеев К.К., Мальмберг С. А. [и др.] Функциональное состояние сегментарного спинального аппарата при детском церебральном параличе и синдроме двигательных нарушений невротического генеза у детей раннего детского возраста // Русский журнал детской неврологии: Текст научной статьи по специальности «Клиническая медицина»: электронный журнал. - 2010 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnoe-sostoyanie-segmentarnogo-spinalnogo-apparata-pri-detskom-tserebralnom-paraliche-i-sindrome-dvigatelnyh-narusheniy> (дата обращения: 20.03.2021).

2. Ахметова Н.С., Варзина Т.В., Кизатова А.А. [и др.] Основные положения Бобат-терапии // Вестник Казахского Национального медицинского университета: Текст научной статьи по специальности «Науки о здоровье»: электронный журнал. - 2014 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-polozheniya-bobat-terapii> (дата обращения: 20.03.2021).

3. Детские церебральные параличи. Практическое пособие для врачей. - Гродно: ГрГМУ, 2006. - 38 с.

4. Кожевникова Т.О., Азыдова З.В. Детский церебральный паралич. Гемипаретическая форма (особенности клиники, диагностики) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук: Текст научной статьи по специальности «Клиническая медицина»: электронный журнал. - 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-tserebralnyy-paralich-gemipareticheskaya-forma-osobennosti-kliniki-dagnostiki> (дата обращения: 20.03.2021).

5. Искандер Милевски. Диагностика и дифференциация детского церебрального паралича (ДЦП) / 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://meduniver.com/Medical/Neurology/diagnostika_i_differenciacia_dcp.html (дата обращения: 20.03.2021).

6. Немкова С. А. Детский церебральный паралич: ранняя диагностика и восстановительное лечение // Медицинский научно-практический портал: электронный журнал. - 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lvrach.ru/2016/05/15436464> (дата обращения: 20.03.2021).

7. Немкова С.А., Болдырев В.Г., Сорокин А.С. [и др.] ДЕТСКИЙ ЦЕРЕБРАЛЬНЫЙ ПАРАЛИЧ // Медицинская сестра: Текст научной статьи по специальности «Клиническая медицина»: электронный журнал. - 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-tserebralnyy-paralich> (дата обращения: 20.03.2021).

8. Плеханов Л. А. Метамерная фармакопунктура при лечении ДЦП / 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://dcp-ne-prigovor.ru/lechenie-dcp/leonid-plehanov-metamernaja-farmakopunktura-pri-lechenii-dcp/> (дата обращения: 20.03.2021).

9. Ткаченко Е. С., Голева О. П., Щербаков Д. В. [и др.] Детский церебральный

паралич: состояние изученности проблемы // Мать и дитя в Кузбассе: Текст научной статьи по специальности «Клиническая медицина»: электронный журнал. - 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-tserebralnyy-paralich-sostoyanie-izuchennosti-problemy-obzor> (дата обращения: 20.03.2021).

10. Тучков В. Е., Семаева Г. Н., Киселев Д. А. Применение комплексной методики реабилитации детей с гемипаретической формой ДЦП // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture: Текст научной статьи по специальности «Науки о здоровье»: электронный журнал. - 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-kompleksnoy-metodiki-reabilitatsii-detey-s-gemipareticheskoy-formoy-dtsp> (дата обращения: 20.03.2021).

11. Тучков В.Е., Квашук П.В., Киселев Д.А. Использование метода кинезиотейпирования в реабилитации детей с гемипаретической формой ДЦП // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture: Текст научной статьи по специальности «Клиническая медицина»: электронный журнал. - 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-kinezioteypirovaniya-v-reabilitatsii-detey-s-gemipareticheskoy-formoy-dtsp> (дата обращения: 20.03.2021).

УДК 378.1

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

THE SPECIFICS OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATION PROCESS FOR PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

Иванова Виктория Романовна,
ГЮОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Ivanova V.R.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: v1i2k3a42001@tandex.ru
Научный руководитель: Боченкова
М.Ю., старший преподаватель

Аннотация: В данной статье речь идет об обучении одной из категорий детей с ОВЗ – детях с речевыми расстройствами. Проведен анализ инновационных подходов к обучению детей с нарушениями развития с учетом возможностей каждого ребенка и их индивидуальных потребностей.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, особые образовательные потребности, коррекционно-педагогическая помощь.

Abstract: This article is about teaching one of the categories of children with disabilities - children with speech disorders. The analysis of innovative approaches to teaching children with developmental disabilities is carried out, taking into account the capabilities of each child and their individual needs.

Index terms: children with speech disorders, special educational needs, correctional and pedagogical assistance.

По данным мировой статистики, число речевых расстройств у детей дошкольного, школьного возраста неуклонно растет, сокращается количество детей с нормой речи, в связи с чем актуальность проблемы образования таких детей становится неоспоримой.

К детям с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной степени тяжести, вызывающими нарушения коммуникативных и обобщающих

(когнитивных) функций речи. Их отличает от других категорий детей с особыми потребностями нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки к интеллектуальному развитию. Согласно данным специальной психологии, дети с нарушениями речи пользуются наименьшей популярностью среди одноклассников. У них слабо развиты представления об окружающем мире, ограничен словарный запас, низкая познавательная активность и мотивация к получению знаний, повышенная эмоциональная тревожность, недостаточная регуляция собственного поведения, что усложняет процесс общения, снижает их способность к реализации конструктивных форм поведения и как следствие затрудняет адаптацию [1].

Интеграция ребенка с нарушенным речевым развитием в среду сверстников не столь затруднительна, как для других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ.) Социализация и интеграция детей с речевыми расстройствами – задача вполне выполнимая при условии учета особых образовательных потребностей дошкольников и школьников данной категории.

Особые образовательные потребности (ООП) детей с нарушениями речи включают как общие, характерные для всех детей с отклонением развития, так и специфические.

Для своевременного учета ООП у детей с нарушениями речевого развития необходимо:

- раннее выявление детей группы риска и оказание логопедической помощи на этапе выявления первых признаков отклонения речевого развития; (совместно со специалистами медицинского профиля)
- организация обязательной логопедической коррекции в соответствии с выявленным нарушением перед началом обучения в школе; преемственность содержания и методов дошкольного и школьного образования, которое должно быть направлено на нормализацию или полное преодоление отклонений речевого и личностного развития;
- получение начального образования в рамках учреждения массового или специального типа, подходящего образовательным потребностям ребенка и степени тяжести его речевого недоразвития;
- реализация условий, нормализующих аналитико-синтетическую, анализаторную, и регуляторную деятельность на основе обеспечения комплексного подхода при изучении детей с нарушениями речи и их коррекции: координация медицинских, педагогических и психологических средств воздействия при тесном сотрудничестве психолога, логопеда, учителя и врачей разных специальностей;
- получение комплекса медицинских услуг, способствующих минимизации или устранению первичного дефекта, нормализации речевой и общей моторики, соматического здоровья, состояния высшей нервной деятельности;
- возможность адаптации учебной программы при изучении филологического блока с учетом необходимости коррекции речевых нарушений и оптимизации коммуникативных навыков учащихся;
- гибкое взаимодействие двух компонентов – жизненной компетенции и академического в процессе обучения путем сокращения или расширения содержания отдельных тематических разделов, использования соответствующих методик и технологий и изменения количества учебных часов;
- индивидуальный темп продвижения в образовательном пространстве для разных категорий детей с нарушениями речи и обучения;
- пошаговый (постоянный) мониторинг сформированности жизненной компетенции учащихся и результативности академического компонента образования, динамики и уровня развития речевых процессов исходя из особенностей первичного речевого дефекта;
- применение специальных приемов, средств и методов обучения, в том числе дидактических пособий, специализированных компьютерных технологий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на

речевые процессы, повышающих контроль за письменной и устной речью;

- возможность обучаться на дистанционно и/или дому в случае тяжелых форм речевой патологии, а также при сочетанных нарушениях психофизического развития;
- профилактика и коррекция школьной и социокультурной дезадаптации путем расширения социальных контактов, максимального увеличения образовательного пространства, обучения умению выбирать и применять адекватные коммуникативные стратегии и тактики;
- психолого-педагогическое сопровождение семьи с целью ее активного вовлечения в коррекционно-развивающую работу с ребенком [2].

В настоящее время в России коррекционно-педагогическая помощь детям с речевыми нарушениями оказывается в системах образования, здравоохранения и социальной защиты населения. Что касается системы образования, то эта помощь реализуется как в дошкольном, так и в школьном ее звене.

В системе дошкольного образования организованы специальные группы в детских садах общего типа, а также логопедические пункты. При общеобразовательных школах работают логопедические пункты, где оказывается помощь детям с трудностями в обучении и нарушениями речи. Кроме этого существуют специальные школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в которые входят два отделения. В первое отделение принимаются дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), препятствующими обучению в общеобразовательной школе. Во второе отделение зачисляются дети, страдающие тяжелым заиканием.

Оказание помощи детям с речевыми нарушениями осуществляется в системе здравоохранения. При психоневрологических диспансерах и поликлиниках работают логопедические кабинеты, где оказывается помощь лицам разного возраста с нарушениями речи.

В системе здравоохранения организованы специализированные ясли для детей с речевой патологией, где оказывается помощь детям с заиканием, а также с задержкой речевого развития [3].

В системе социальной защиты имеются специализированные дома ребенка, в основную задачу которых входят своевременная диагностика и коррекция речи детей. Детский психоневрологический санаторий оказывает помощь как детям с общим недоразвитием речи, задержкой речевого развития, заиканием, так и детям, страдающим различными неврологическими заболеваниями [2].

Независимо от типа учреждения логопедическая помощь, которую получают лица с речевыми нарушениями, осуществляется только в условиях комплексного медико-психолого-педагогического воздействия. Оно предполагает включение в процесс реабилитационной работы ряда специалистов соответственно нуждам ребенка с речевой патологией.

В специальных дошкольных учреждениях для детей с речевыми расстройствами реализуется комплекс коррекционного обучения, основывающийся на реализации мероприятий, направленных на преодоление речевых и неречевых, первичных и вторичных расстройств в структуре речевого дефекта. Коррекционное обучение строится с учетом общих программных требований ребенка дошкольного возраста.

Также предусматривается поэтапная, четкая организация всего коррекционно-развивающего процесса, которая обусловлена своевременным обследованием детей, планированием индивидуальной работы с каждым ребенком, рациональным составлением расписания занятий, совместной работой логопеда с воспитателями группы и родителями, оснащением необходимым оборудованием и пособиями. Разработан специальный режим дня. Предусмотрено проведение логопедом подгрупповых, фронтальных и индивидуальных занятий. Наряду с этим, в вечернее время выделяются часы для работы педагога с отдельными детьми и подгруппами по коррекции нарушений речи по заданиям логопеда. Воспитатель планирует свою работу с учетом речевых возможностей детей и

программных требований.

Таким образом, в систему образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи входят: специальные группы в детских садах общего типа, логопедические пункты в детских садах общего типа, специальные школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), при поликлиниках и психоневрологических диспансерах имеются логопедические кабинеты, специализированные ясли для детей с речевыми нарушениями, а также детские психоневрологические санатории. В их работе предусматривается четкая организация всего коррекционно-развивающего процесса с учетом специфических принципов, направленных на преодоление речевых и неречевых, первичных и вторичных расстройств в структуре речевого дефекта.

Список литературы

1. Андреева Л.В., Бойков Д.И., Войлокова Е.Ф., Елизарова Ю.Г., Кантор В.З., Кудрина С.В., Лопатина Л.В., Матвеева Л.В., Нефедова Ю.В., Никулина Г.В. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: Аналитический обзор / Под редакцией. Г.А. Бордовского. – СПб.: Издво РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 81 с.

2. Федотова Л.А., Соловьев А.Г. Логопедические и психологические особенности младших школьников с речевыми нарушениями // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2013. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskie-i-psihologicheskie-osobennosti-mladshih-shkolnikov-s-rechevymi-narusheniyami> (дата обращения: 10.04.2021).

3. Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-detey-s-narusheniyami-rechi-v-kontekste-ih-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey/viewer> (дата обращения: 10.04.2021).

УДК 378.1

ДИСГРАФИЯ: ПУТИ ЕЁ КОРРЕКЦИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

DYSGRAPHY: WAYS TO CORRECT IT IN PRIMARY SCHOOL AGE

Игнатян София Геворговна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Ignatyan S.G.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: sofignatyan@yandex.ru
Научный руководитель: Шипилова Е.В.,
доцент

***Аннотация:** в данной статье представлен теоретический анализ проблемы дисграфии. Автором освещены основные подходы в коррекции дисграфии в младшем школьном возрасте с различных точек зрения ведущих зарубежных и отечественных авторов.*

***Ключевые слова:** дисграфия, письмо, младший школьный возраст, логопедическая работа.*

***Abstract:** this article presents a theoretical analysis of the problem of dysgraphia. The author highlights the main approaches to the correction of dysgraphia in primary school age*

from various points of view of leading foreign and domestic authors.

Index terms: *dysgraphia, writing, primary school age, speech therapy work.*

Нарушения письма являются наиболее распространенной формой речевой патологии у детей начальной школы.

Нарушения формирования письменной речи препятствуют успеху в обучении, эффективности школьной адаптации, часто вызывают вторичные психические аномалии в формировании личности ребенка. Специфическое расстройство письма (дисграфия) также представляет трудности в овладении орфографией, особенно при изучении сложных правил. В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

Современная логопедия охватывает проблемы симптомов, механизмов, структуры этого речевого нарушения, разрабатывает общие методологические подходы и направления, содержание и дифференцированные методы различных видов коррекции (И.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Е.Ф. Соболев, О.А. Токарева, С.Б. Яковлев и др.). По данным Л.Г. Парамоновой, число детей с дисграфией в младших классах массовой школы достигает 30%.

Однако, проблема устранения нарушений письма у учащихся начальной школы остается актуальной. Это связано с неэффективностью традиционных методов коррекции дисграфии и увеличением числа учащихся с нарушениями письма. Письмо - это специальная система рисования, которая является новой для ребенка. Письмо - это сложный системный и произвольный психический процесс, который включает в себя сотрудничество различных анализаторов. Чтобы освоение письма стало возможным, языковые и познавательные способности ребенка должны достичь определенного минимального уровня требуемой зрелости. Поскольку эта фаза хронологически совпадает со временем поступления ребенка в школу, это состояние называется «школьной зрелостью». Часто смысл этого понятия абсолютизируется в предположении, что ребенок, достигнув его, может учиться в школе по любой программе.

Однако кросс-культурные сравнения, скорее всего, показывают их условность. В разных странах это происходит в разных возрастах: в Индии, в возрасте 4 лет, в Англии, 4-5 лет, в Швеции, Германии, в 6-7 лет, в США - 6 лет. Знание методов начального образования в этих странах показывает, что они приспособлены к особенностям психики детей определенного возраста. Эта адаптация влияет как на содержание и методы обучения, так и на стиль отношений с детьми в классе. Поэтому термин «школьная зрелость» должен соотноситься с уровнем требований и методикой обучения, присущими определенной программе.

Интерес к проблемам раннего выявления, профилактики и коррекции нарушений письма объясняется тем, что письмо играет важную роль в жизни человека: стимулирует его умственное развитие, обеспечивает обучение в целом и влияет на формирование личности. Трудности в овладении письменной речью часто являются причиной постоянных школьных неудач и отклонений в формировании личности ребенка. Специфические нарушения письма связаны с трудностями в изучении орфографии, особенно при изучении сложных орфографических правил (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова). В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных способов коррекции дисграфии [6].

Р.Е. Левина отмечала необходимость систематического комплексного подхода к изучению разговорной речи ребенка и обосновала значимость всех компонентов речевой системы и умственной деятельности, необходимых для плавного процесса овладения ею. Концепция Р.Е. Левиной о влиянии на нарушения письма разговорной речи была расширена, обновлена и развита в работах многих отечественных исследователей (Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Г.В. Чиркиной и др.). По их мнению, успех

овладения письменной речью обусловлен формированием навыков произношения, определенным уровнем развития фонематического слуха, морфологическими и синтаксическими обобщениями [5].

Г.А. Каше разработала методику работы по своевременной профилактике у старших дошкольников изучения звукового и морфологического строения слов, которые использовались при работе с детьми с нарушениями произношения, нарушениями восприятия, с детьми на седьмом году жизни с нормальным слухом и интеллектом [4].

Многие отечественные авторы, исследуя нарушения письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, отмечают недостаточную подготовку звукового анализа (Л.Н. Ефименков, Г.А. Каше, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирова и др.) [3; 4; 7].

Психологи и педагоги уделяют особое внимание проблеме обучения детей письму. В связи с этим психологи и нейрофизиологи Б.Г. Ананьев, Е.В. Гурьянов, А.Р. Лурия называют навыки чтения и письма ведущими в любой осознанной деятельности человека по качеству, с которым они формируются. Качество орфографических навыков учащихся начальной школы зависит от их общего дополнительного образования, орфографических навыков, развития языка и способности изучать свой родной язык [1].

Однако анализ психолого-педагогической литературы показывает, что вопросы, связанные с анализом предпосылок для формирования письменной речи, недостаточно изучены. Таким образом, существует противоречие между необходимостью определения основных условий профилактики нарушений письма у детей и недостаточным развитием этой проблемы. Это противоречие вызывает необходимость поиска основных направлений и приемов коррекционной и логопедической работы для предотвращения возможных нарушений письменной речи у учащихся начальной школы.

Дисграфия проявляется в системном недоразвитии речевых и неречевых функций. Основой нарушения письменной речи является ряд нарушений устной речи, недостаточное развитие психических процессов и мелкой моторики.

Особое внимание в своих исследованиях Т.В. Ахутина, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, В.И. Ляудис, Л.Г. Парамонова, Л.С. Цветкова, А.В. Ястребова и др. уделили логопедической работе по устранению дисграфии у детей младшего школьного возраста.

Для выполнения этой работы существует несколько подходов. Итак, Е.Я. Яструбинская предлагает провести коррекционную работу по преодолению дисграфии у детей в три этапа.

Первый этап состоит в обследовании детей - будущих первоклассников с целью выявления недостатков в нарушении звуков и отсутствия в формировании высших психических функций. Так же и опрос учащихся начальной школы, которые уже испытывают трудности с написанием, путем анализа письменных работ.

Второй этап характеризуется тщательным обследованием детей, находящихся на начальном этапе обучения. На этой стадии определяется характер дисграфии, основные причины, симптомы и степень их выраженности.

На последнем - третьем этапе ведется работа по выявлению и учету конкретных ошибок, допущенных детьми в письменных работах.

Мисаренко Г.Г. считает, что необходимо исправить нарушения письма у ребенка, сформировать двигательный стереотип, зафиксировать правильное положение руки при письме, снять чрезмерное мышечное напряжение и развить чувство самоконтроля.

Садовникова И.Н. среди основных направлений работы по коррекции дисграфии выделяет следующие:

- 1) развитие и уточнение пространственных и временных представлений. Ребенок должен научиться ориентироваться в пространстве, понимать и осознавать собственное тело. Необходимо тренироваться, чтобы определить порядок тех или иных объектов, выделить связь из общей массы таких объектов, знаков и изображений;

- 2) Корректирующая работа на фонемном уровне. Развитие у детей звукового

анализа слов, начиная от простых форм и заканчивая сложными формами. Развитие фонемного восприятия, дифференциация фонем со сходными характеристиками;

3) Работа на лексическом уровне. Обогадите свой словарный запас, активируя новые слова и их значения. Дети изучают семантические нюансы слов, а также удаление «паразитных слов», искаженных слов и жаргона;

4) Логопедическая работа на синтаксическом уровне. На этом этапе предполагается, что студенты распознают правильное сочетание слов и построение предложений, тем самым уменьшая неправильные предложения в языке. Знакомство школьников с многозначными словами, различными синтаксическими конструкциями с синонимами, омонимами и антонимами, обогащающими связный язык [7].

Все существующие подходы и направления в работе по исправлению дисграфии у младших школьников направлены на улучшение устной речи и речевых навыков детей.

Поэтому письмо – это сложный процесс, основанный на психофизиологических механизмах. Сложность и важность проблемы коррекции нарушений письма обусловлена количеством различных подходов к классификации дисграфии, причин, механизмов и симптомов расстройств. Изучение устного, зрительного, пространственного, слухового гнозисов, сомато-пространственных ощущений, подвижности, переключения, стабильности и формирования общего поведения (регуляции, саморегуляции, контроля действий, намерений, мотивов поведения) позволит ребенку легко освоить навыки письма.

Список литературы

1. Барылкина Л.П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей / Л.П. Барылкина Л.П. Матраева, Л.А.Обухова; - М.: 5 за знания, 2005. - 128 с.
2. Воронина Т.П. Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет? / Т.П. Воронина, Т.В. Попова. - М.: Феникс, 2015. - 663 с
3. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей: методическое пособие / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1972.- 206 с.
4. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А. Каше. — М.: Просвещение, 1985.
5. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Р.Е. Левина. - М.: Аркти, 2005.
6. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е.В. Мазанова. - М.: Гном, 2013. - 128 с.
7. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления / И.Н. Садовникова. - М.: Парадигма, 2012. - 280 с.
8. Цветкова Л.С. Нейропсихология письма, чтения и счета: нарушение и восстановление. - М., 1997.

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА

FEATURES OF NONVERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH HEARING AND INTELLECTUAL DISABILITIES

Касаева Алина Алексеевна

ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
 Kasaeva A.A
 Stavropol State Pedagogical Institute,
 Stavropol
 E-mail: lina.casaewa@yandex.ru
 Научный руководитель: Шеховцова
 Е.А., доцент

Аннотация: данная статья посвящена особенностям невербального общения у детей с нарушенным слухом и интеллектом. На основе теоретических данных были выделены критерии и произведена диагностика детей.

Ключевые слова: младшие школьники, невербальное общение, дети с нарушенным слухом и интеллектом, комплексные нарушения.

Abstract: this article is devoted to the peculiarities of nonverbal communication in children with impaired hearing and intelligence. On the basis of theoretical data, the criteria were identified and the diagnosis of children was made.

Keywords: primary school children, nonverbal communication, children with impaired hearing and intelligence, complex disorders.

Для формирования полноценной личности ребенка с нарушенным слухом и интеллектом, для гармонизации его психофизического развития, успешного обучения его в школе большое значение имеет своевременное овладение невербальными средствами общения. У детей с нарушенным слухом и интеллектом обнаруживается снижение возможностей использования вербальных и различных невербальных средств общения, имеющих компенсаторное значение для успешной социализации ребенка [1].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей невербальных средств общения у младших школьников с нарушениями слуха и интеллекта.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №36 города Ставрополя» В исследовании принимали участие 6 детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха и интеллекта.

Анализ данных, полученных в ходе диагностики, позволил нам выявить специфику невербальных средств общения у младших школьников с нарушениями слуха и интеллекта.

Результаты наблюдения мы отразили в таблице 1.

Таблица 1. Показатели уровня развития невербальных средств общения детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха и интеллекта, выделенные в ходе наблюдения

Уровни	Абс. показатель	Относ. показатель
Высокий	1	17%
Средний	2	33%
Низкий	3	50%

Анализ результатов наблюдения показывал, что у 50% детей с нарушенным слухом и интеллектом низкий уровень невербальной коммуникации. Дети без помощи психолога самостоятельно затрудняются предположить самый элементарный вариант ответа. Допускают типичные ошибки, такие как неверное обозначение «Мальчика» или «Девочки». На наводящие вопросы психолога отвечают: «Я не знаю», «Не знаю». Не

могут выделить основных различий при назывании поз и различных невербальных средств коммуникации. Считают одинаковыми движения человека, когда тот сидит и лежит. При описании поз и движений человека ребята предполагали неадекватные версии, некорректно привлекая свой жизненный опыт.

Средний уровень невербальной коммуникации отмечен у 33% школьников. Испытуемые стараются сделать сами и быстро, не думают, показывают, что знают и тем самым делают некоторые ошибки. Эти дети четко и правильно стоят свои ответы, состоящие преимущественно из одного слова «Стоит», «Сидит», «Лежит», не дают полное описание позам и движениям человека.

У одного школьника отмечается высокий уровень развития невербальной коммуникации (17%). Ребенок без ошибок выражают основное содержание поз и действий человека. Школьник самостоятельно аргументирует свой ответ. Так же использует лаконичные речевые и жестовый высказывания.

С помощью методики «Определение узнавания статистических поз человека», мы определили, насколько дети с нарушениями слуха и интеллекта ориентируются в идентификации человека, правильно называют статистические позы человека, полноценно объясняют свой ответ с привлечением своего жизненного опыта.

Результаты мы предоставили в таблице 2.

Таблица 2. Показатели уровня развития невербальных средств общения детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха и интеллекта, выделенные в ходе наблюдения

Уровни	Абс. показатель	Относ. показатель
Высокий	2	33%
Средний	3	50%
Низкий	1	17%

Полученные результаты показали, что у одного ребенка с нарушениями слуха и интеллекта (17%) низкий уровень узнавания статистических поз. Школьник делают элементарные ошибки в идентификации человека. Самостоятельно не может дать ответ, используют простое перечисление деталей. На наводящие вопросы психолога не отвечают. Путает позы, стереотипно повторяет отдельные слова.

Средний уровень, самый адекватный, отмечен у 50% испытуемых. Дети повторяют слова, пытаются аргументировать свой ответ, добавляют по своей инициативе некоторые детали при описании поз.

Высокий уровень узнавания статистических поз выявлен у двоих школьников (33%). Они быстро и лаконично аргументируют, используют дополнительные обозначения из своего жизненного опыта. Так же добавляют тактиль.

Использование жестов как средства невербального общения у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха и интеллекта изучалось нами с помощью методики «Жесты в ситуациях общения» (О.В. Защиринская).

Полученные результаты мы представили в таблице 3.

Таблица 3. Уровень понимания и осмысления детьми жестов

Уровни	Абс. показатель	Относ. показатель
Высокий	1	17%
Средний	4	66%
Низкий	1	17%

Данные представленные в таблице, показывают, что в результате эксперимента у одного испытуемого с нарушениями слуха и интеллекта (17%) низкий уровень понимания и осмысления жестов. Качественный анализ результатов диагностики, свидетельствует о том, что у испытуемого неадекватная интерпретация жестов изображенных на картинках, а так же ребенок использует неправильные описания жеста.

Средний уровень развития невербальных средств общения выявлен у 4 детей (66%). Эти школьники адекватно интерпретируют показанный на картинке жест, с помощью дактиля дают ему правильное обозначение, но вместо названия изображенного жеста описывают формальное описание ситуации изображенной на картинке.

Высокий уровень (17%) наблюдается у 1 испытуемого. Так как этот ребенок владеет словесной речью, он правильно определяет, называет и интерпретирует изображенный рисунок на картинке. Жестам дает правильное обозначение. Также он рассказал, где в его жизни можно использовать эти жесты.

С целью изучения особенностей использования мимики и пантомимики при демонстрации заданной эмоции мы использовали методику «В лесу» (В.М.Минаевой, Г.А. Урунтаевой, Ю.А.Афонькиной).

Полученные результаты мы представили в таблице 4.

Таблица 4.

Уровни	Абс. показатель	Относ. показатель
Высокий	2	33%
Средний	3	50%
Низкий	1	17%

Качественный анализ полученных результатов показывает, что низкий уровень использования мимики и пантомимики в повседневной жизни отмечен у одного ребенка (17%). В ходе диагностики ему было предложено изобразить ситуацию «как зайчик гулял по лесу и встретил злого волка». Инструкцию ребенок с первого раза не понял, но уточнил, что ему нужно делать. После наглядного примера, ребенок с помощью психолога продемонстрировал данную ситуацию. Далее ему было предложено попробовать самому проиграть ситуацию. Выполняя задание, ребенок перепутал героев и показ совершенно другую ситуацию.

Средний уровень отмечается у половины детей 50% (3 испытующих), Школьники внимательно прочитали правила данной методики, сами изобразили ситуацию, а также с помощью мимики, жестов и дактиля, дали полную характеристику животных. В тех случаях, когда не понимали некоторые моменты, то обращались за помощью.

Высокий уровень выявлен у двоих детей (33%). Эти дети являются слабослышащими и владеют словесной речью. Выслушав задание, начали тут же проигрывать ситуацию, привлекая мимику и действия, которые используют животные. Далее ребята комментировали некоторые свои действия.

С помощью методики «Подбери картинку к настроению кошечки» (В.М. Минаевой, Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной), мы изучали понимание детьми эмоционального состояния. Полученные результаты мы представили в таблице 5.

Таблица 5. Понимание детьми эмоционального состояния

Уровни	Абс. показатель	Относ. показатель
Высокий	1	17%
Средний	2	33%
Низкий	3	50%

Низкий уровень понимания эмоционального состояния, продемонстрировали (50%) школьников. Дети не поняли задание и разложили таблички, так как им захотелось. После того как им было сказано, что этот вариант неверный, дети стали читать, что написано на табличке и просили помочь им. Задание было выполнено совместно со взрослым.

Средний уровень отмечен у 2 испытуемых (33%). Эти дети вдумчиво раскладывали таблички, но не смогли дифференцировать такие эмоции как удивление и страх. Перед тем, как раскладывать таблички, ребята показывали, ту эмоцию, которая была изображена на картинке.

У одного ребенка (17%) отмечен высокий уровень понимания эмоционального состояния. В ходе диагностики он был заинтересован в задании, внимательно читал, показывал с помощью мимики, ту эмоцию, которая была изображена, на картинке. Все таблички разложил верно.

Невербальное общение у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха и интеллекта изучались нами с помощью методики «Жесты» (О.В. Защиринская). Уровень понимания и осмысление детьми жестов. Полученные результаты мы представили в таблице 6.

Таблица 6. Уровень понимания и осмысление детьми жестов

Уровни	Абс. показатель	Относ. показатель
Высокий	1	17%
Средний	4	66%
Низкий	1	17%

Данные представленные в таблице, показывают, что у 1 испытуемого (17%) с нарушениями слуха и интеллекта отмечен низкий уровень понимания и осмысления жестов. Качественный анализ результатов диагностики, свидетельствует о том, что у ребенка неадекватная интерпретация жестов изображенных на картинках, а так же ребенок использует неправильные описание жеста.

Средний уровень развития невербальных средств общения выявлен у 66% детей. Эти школьники адекватно интерпретируют показанный на картинке жест, с помощью дактиля дают ему правильное обозначение, но вместо названия изображенного жеста описывают формальное описание ситуации изображенной на картинке.

Высокий уровень (17%) наблюдается у 1 испытуемого. Он правильно определяет, называет и интерпретирует изображенный рисунок на картинке. Жестам дает правильное обозначение. Высокий показатель данного показателя, по нашему мнению, можно объяснить тем, что ребенок владеет словесной речью.

Таким образом, на основании проведенного экспериментального исследования можно сделать вывод, что детям младшего школьного возраста с нарушенным слухом и интеллектом свойственны недостаточное развитие восприятия эмоционального состояния человека и способности узнавания человека по различным типам изображения; низкий уровень понимания, осмысления и воспроизведения невербальных проявлений.

Список литературы

1. Защиринская О.В. Л.М. Шипицына Методика «Позы человека; Невербальная коммуникация у детей с умственной отсталостью». – Санкт-Петербург, 2008.
2. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М. : Perse, 2002. – 191 с.

УДК 376.4

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
УСТРОЙСТВ РАСПОЗНАВАНИЯ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FEATURES OF THE USE OF SPEECH
RECOGNITION DEVICES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PERSONS WITH
HEARING IMPAIRMENTS**

Качура Л.А., Ткаченко В.А., Шевцова
П.В.,
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
Федеральный Университет»,
Ставрополь
Kachura L.A., Tkachenko V.A., Shevtsova
P.V.
North-Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail ludakach.45@gmail.com
Научный руководитель: Сальникова
О.Д., старший преподаватель

***Аннотация:** в статье рассмотрены основные модели устройств распознавания речи, а также приведены их краткие характеристики и сравнительный анализ.*

***Ключевые слова:** устройства распознавания речи, обучение, сравнение, сравнительный анализ.*

***Abstract:** The article discusses the main models of speech recognition devices, as well as their brief characteristics and comparative analysis.*

***Keywords:** speech recognition devices, training, comparison, comparative analysis.*

По данным министерства науки и высшего образования Российской Федерации за 6 лет (с 2015 по 2021 год) количество обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательных организациях увеличилось почти на 21,48%. Это говорит об актуализации инклюзивного подхода в образовании, а, соответственно, об организации доступной среды для таких обучающихся с учетом специальных технических средств обучения. Для обучающихся с нарушениями слуха это могут быть программы для развития слуха, радиоклассы, слуховые аппараты, а также устройства распознавания речи [4].

Развитие технических средств в современном мире позволяет лицам с нарушениями слуха преодолевать речевой барьер посредством внедрения ассистивных технологий в процесс обучения. В этой связи опишем основные устройства распознавания речи и проведем их сравнительный анализ. Среди наиболее популярных средств распознавания речи выделяются «Чарли», «Цезарь-Р», «LiveScripT» и др. Представим их характеристику более детально.

Устройство «Чарли», созданное российской Лабораторией «Сенсор-Тех», распознает устную речь и выводит ее в виде текста на экране смартфона, планшета, телевизора или Брайлевского дисплея, чтобы люди с нарушением слуха могли общаться друг с другом, не обращаясь за помощью к переводчику. Особенность устройства в том, что для распознавания речи его не нужно подносить к лицу – высокочувствительный «Чарли» услышит собеседника на расстоянии двух метров. Подключив к устройству клавиатуру, человек с нарушением слуха сможет ответить в диалоговом окне.

Распознавание речи происходит в режиме реального времени. Устройство оснащено 4 микрофонами для захвата речи в радиусе 360 градусов. Вес составляет 320 грамм. Время автономной работы – до 11 часов [3].

Использовать «Чарли» можно как индивидуально, так и фронтально. Примером индивидуального использования может быть общение лиц с нарушениями слуха в домашних условиях. Фронтально устройство используется в общественных местах: на вокзалах, в банках, больницах и поликлиниках, центрах социального обслуживания, в образовательных учреждениях, благотворительных и коммерческих организациях, которые работают с людьми с нарушенным слухом [3].

Также «Чарли» способен существенно облегчить образовательный процесс благодаря тому, что к устройству можно легко подключиться, скачав специальное приложение. Преподаватель может положить устройство рядом с собой, а обучающиеся с нарушением слуха подключатся к программе и будут читать расшифрованную речь. Таким же образом можно проводить деловые встречи, совещания, любые образовательные мероприятия и т.д.

Цезарь-Р – это комплект программного обеспечения, предназначенный для распознавания продиктованных в микрофон фраз и слов и превращения их в текстовый вид. Программное обеспечение Цезарь-Р со встроенной технологией распознавания речи позволяет существенно ускорить ввод текста в ПК в режиме диктовки и в режиме преобразования аудиозаписей в текст.

Специальный плеер позволяет управлять процессом воспроизведения записи непосредственно из документа MS Word, в который будет выводиться надиктованный текст. Функция очистки от шума помогает улучшить удобство распознавания, при этом тембр голоса не имеет значения.

Благодаря встроенному в текстовый редактор плееру управлять воспроизведением аудиозаписи можно прямо из документа Word, в который выводится распознанный текст. Встроенная в плеер шумоочистка и ускорение/замедление воспроизведения записи без изменения тембра голоса позволяют значительно повысить удобство работы. В момент вывода распознанного или печатаемого текста проставляются метки соответствия печатного текста и времени воспроизведения аудиофайла, что позволяет быстро переходить к соответствующему тексту фрагменту аудиозаписи и наоборот.

Распознавание осуществляется локально на компьютере пользователя, что обеспечивает работоспособность даже при отсутствии сети Интернет. Программа Цезарь-Р защищена аппаратным USB-ключом, что позволяет легко переносить лицензию на другие ПК и не требует Интернет-соединения для активации.

Цезарь-Р включает базовый словарь объемом около 85000 слов и тематические словари: юридический и финансовый. Пользователь также может расширить словарный запас программы, обучив ее на своих текстах или добавив неизвестные программе слова в словарь.

Также устройство может распознавать речь под диктовку с микрофона, аудиозаписи, автоматически устанавливать связь между распознанным текстом и звучащей речью.

Устройство обладает возможностью создания списка участников разговора и последующего добавления в текст имени участника одним нажатием кнопки, качество распознавания с помощью обучения программы на текстах пользователя, расставляет знаки пунктуации с помощью команд и автоматически, создает пользовательские команды для автоматической вставки произвольного текста.

Точность преобразования записей речи в текст зависит от качества записывающего устройства и его близости к говорящему, фоновой шумовой обстановки, качества и правильности речи (оговорки, запинки, перебивки и т.д.). Записи должны быть сделаны на удалении диктора от микрофона на расстояние не более 50 см. Не рекомендуется использовать режимы сжатия звука [1].

Чтобы обеспечить требования распознавания аудиозаписи 70% необходимо, чтобы диктор не имел выраженных нарушений дикции (вызванной как хроническими заболеваниями, так и временным психофизиологическим состоянием, возрастными особенностями детской и старческой речи).

Для достижения максимального качества распознавания необходимо придерживаться следующих простых правил диктовки: формулировать фразу в голове, а потом проговаривать, диктовать четко, с небольшими паузами между словами, не торопиться, стараться избегать запинок, заполненных словами-паразитами или звуками, отключать распознавание, когда не диктуете. Его всегда легко вызвать снова. Иначе в тексте могут оказаться «услышанные» микрофоном слова и звуки, не относящиеся к делу.

В образовательном процессе устройство помогает решить вопрос с восприятием текста, не прибегая к услугам сурдопереводчика, при этом, дополнительно записывать текст не нужно, т.к. он автоматически отображается в документе MS Word. Устройство также возможно использовать в домашних условиях, что отвечает требованиям дистанционного формата обучения.

LiveScrypt предназначен для транскрибирования широкого спектра мероприятий, обеспечивает поддержку более 30 языков и предлагает дополнительные функции, такие как, например, фильтр ненормативной лексики, а также запись расшифровки в текстовый файл или файл с разметкой по времени [2]. Большинство основанных на искусственном интеллекте служб транскрибирования работают лишь с предварительно записанным звуком. LiveScrypt транскрибирует речь в режиме реального времени, причём умеет на лету вносить изменения в расшифровку.

Устройство способно захватывать аудиосигнал профессионального качества через разъёмы XLR, TRS и RCA, что значительно улучшает распознавание. Также поддерживаются входы 3,5-мм стерео, USB и встроенное аудио SDI и HDMI. LiveScrypt позволяет выводить результат распознавания речи на внешний HDMI монитор или на мобильные устройства.

Расшифровку также можно сохранить в текстовый файл или файл субтитров с разметкой по времени. Он имеет небольшие размеры и весит всего 1,7 кг, что позволяет использовать его как эффективную мобильную платформу для транскрибирования речи в реальном времени. LiveScrypt достаточно просто подключить к сети, источнику аудиосигнала, интернету и монитору для вывода результата – и вы сразу сможете начать распознавание выступления.

LiveScrypt также поддерживается разработчиками Eriphan и собственной группой технической поддержки, обеспечивая постоянное создание новых обновлений и решение проблем, с которыми вы сталкиваетесь. LiveScrypt просто настроить и им просто управлять, что сводит к минимуму все технологические сложности обеспечения транскрибирования вашего мероприятия.

LiveScrypt отвечает современным требованиям программы транскрибирования, тем самым позволяя осуществлять работу текстами на иностранных языках, что, безусловно, намного сложнее представляется для обучающихся с нарушениями слуха. В образовательном процессе, как и в процессе посещения международных мероприятий данное устройство является наиболее актуальным.

Все описанные устройства достаточно компактны, что позволяет носить их с собой. Они отвечают особым образовательным потребностям лиц с нарушениями слуха, позволяют быть вовлеченными в образовательный процесс, участвовать в учебной и внеучебной программе, а также работать в дистанционном формате, что особенно актуально на сегодняшний день в связи с эпидемиологической обстановкой в мире.

Список литературы

1. Бесплатная интернет библиотека – Электронные материалы. Программное обеспечение для преобразования речи в текст. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.knigi->

x.ru/23raznoe/295588-1-voco-rukovodstvo-polzovatelya-voco-programmnoe-obespechenie-dlya-preobrazovaniya-rechi-tekst-stc-s7401-stc-s7402-stc.php (дата обращения: 19.04.2021).

2. Преобразование речи в текст: четыре способа. Статьи. Epiphan Systems. [Электронный ресурс]. URL: http://www.epiphan.ru/articles/art_88.php (дата обращения: 19.04.2021).

3. Реабилитационная индустрия России [Электронный ресурс]. URL: <https://rirportal.ru/> (дата обращения: 19.04.2021).

4. Сборник Ф.Н., Сальникова О. Д. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума. – Ставрополь. – 2016. – С. 159-162.

СОВРЕМЕННОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ

MODERN INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEMS OF BECOMING

Козлова Ясна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, Филиал СГПИ в г.
Ессентуки
Научный руководитель: Максимова
Е.Ю., доцент

В современном мире вопросы социализации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) касаются не только определенного круга людей, имеющих нарушенное развитие, но и всего общества.

Идея включенности детей с ОВЗ в общее образование получила широкое развитие. Все больше внимания уделяется проблемам инвалидности, происходит постепенное переосмысление отношения к ним. Формируются основные идеи инклюзивного образования, заключающиеся в том, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка, независимо от особенностей его развития (В.П. Беспалько, Б. Блум, Т.С. Бобкова, Т.Н. Гороховицкая, В. Журавлев, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Г. Морева, Г.К. Селевко, Г.В. Тугулева, М. Чошанова и др).

По данным Министерства здравоохранения РФ, в нашей стране, за последние пять лет примерно на 9,2% увеличилось количество детей-инвалидов [6]. С каждым годом этот показатель продолжает расти, что в свою очередь ставит перед обществом вопрос об обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, их реабилитации и включенности в общественную жизнь. В связи с этим, исследования в сфере инклюзивного образования, особенно в данное время, не теряют своей актуальности.

Нужно отметить, что в нашей стране был пройден долгий путь до полноценного принятия факта инвалидности и становления современной системы инклюзивного образования. Начиная с X века, с момента принятия православия на Руси, наблюдались первые шаги помощи людям с явными отклонениями.

Традиция развития специального образования в России началась только при правлении Петра I, когда по его приказу были открыты приюты и госпитали, которые оказывали помощь нуждающимся. Основной фундамент специального образования как такового, был заложен позже, в XVIII веке, когда по указу императрицы Марии Федоровны 14 сентября 1806 года в г. Павловске было открыто первое училище для глухонемых.

С конца XIX до начала XX века происходит переосмысление явления

инвалидности, меняется отношение к лицам с физическими и умственными нарушениями. Происходит понимание того, что дети с нарушениями слуха, интеллекта, зрения, не только могут проходить обучение, но имеют полное право на получение образования. [6]. В этот период в общеобразовательных школах открывались специальные школы для детей с ЗПР, создавались дошкольные и после школьные учебные учреждения. Были открыты специальные группы для детей с нарушениями слуха. В 1997 г. письмом Министерства образования РФ «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов» была закреплена действующая и ныне система специальных (коррекционных) образовательных учреждений [1].

Начиная с 1970-х гг. ведущим направлением в развитии специального образования стала интеграция, то есть своего рода включение в общий поток. В России интеграционный подход рассматривается Т.С. Бобковой, Т.Н. Гороховицкой, Г.В. Ильиной как один из возможных и необходимых подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, но в то же время, право на существование остается и у специального образования, которое дифференцированно развивается [11].

Из современных исследований проблем становления и развития инклюзивного образования в России можно назвать работы П.А. Егоровой, И.В. Ивенских, Е.Т. Овсянниковой, С.В. Сорокоумовой, отмечающих неготовность массовых образовательных учреждений к организации обучения детей с ОВЗ и их комплексного сопровождения (необходимая нормативно-правовая база, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение). [8;9].

Одной из наиболее острых проблем организации образования детей с ОВЗ в инклюзивных детских садах и школах является дефицит специалистов, владеющих методиками обучения, воспитания и коррекции развития таких учащихся. Результаты исследований Т.С. Бобковой, Т.Н. Гороховицкой, Г.В. Ильиной, показывает, что реализация практики инклюзивного образования представляет собой сложный, многогранный процесс, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы.

Для современного общества характерно рассматривать не только практическую включенность инвалидов в общественно полезную, трудовую деятельность, но и моральную сторону вопроса помощи лицам с ОВЗ, воспитание у людей толерантности по отношению к ним. В нашей стране действуют федеральные законы, способствующие созданию благоприятной и доступной среды для инвалидов, анализируется и переосмысливается зарубежный опыт социализации детей с ОВЗ, возможности использования этого опыта в российских реалиях. Предпринимаются попытки разработать такую интеграционную концепцию, которая бы отвечала современным тенденциям развития системы образования в нашей стране и максимально учитывала специфику детей с ограниченными возможностями (В.П. Беспалько, Б. Блум, Т.С. Бобкова, Т.Н. Гороховицкая, В. Журавлев, М.В. Кларин, В.М. Монахов, Г. Морева, Г.К. Селевко, Г.В. Тугулева, М. Чошанова и др). Для нашего времени характерно толерантное и гуманное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, недопустимость их социальной дезадаптации и дискриминации во всех сферах жизни социума.

В рамках нашего исследования интерес представляют результаты, полученные в ходе анонимного анкетирования учителей в гимназии г. Малоярославца. По результатам данного анкетирования выяснилось, что 71% учителей считают, что дети не смогут учиться с ребенком с ограниченными возможностями здоровья; 86% педагогов отметили, что гимназия готова принять детей с ограниченными возможностями здоровья. В свою очередь 57% учителей отметили, что существует ряд трудностей, в подготовке к переходу к инклюзивному образованию, в ряду которых отмечалась проблема в организации «безбарьерной» среды — 29% [6].

Отмечается, что в ходе беседы так же было отмечено, что существуют некоторые психологические «барьеры», такие как: страх перед неизвестным, боязнь вреда инклюзии

для остальных участников процесса, возможность возникновения проблем в принятии детей ребенка с ОВЗ, а так же существующие в обществе негативные установки и предрассудки.

Можно заметить, что даже в наше время, в общественном сознании все еще возникают и существуют барьеры в понимании инклюзии, из чего следует прямая необходимость информирования не только педагогов учебных учреждений, но общества в целом. Необходимость данного процесса объясняется не только развитием инклюзивного образования и включенности детей с ОВЗ в обучение с другими детьми, но и развитие социальной среды, способной принять и сосуществовать с другими людьми в гармонии.

Рассматривая становление современной системы инклюзивного образования, особый интерес вызывает то, какие представления о нем существуют в обществе, у непосредственных участников учебного процесса. С целью выяснения данного вопроса предлагается рассмотреть результаты проведенного нами опроса в одной из групп института, посвященного возможности совместного обучения со студентами инвалидами. В опросе приняли участие около 40 студентов из двух групп разных возрастов. Мнения студентов разделились:

- одна часть студентов сомневалась, что в определенной ситуации смогут помочь студенту с ограниченными возможностями в случае возникновения проблемы со здоровьем (45%);
- другие были обеспокоены тем, что они могут обидеть студента с ОВЗ своим незнанием и неумением общаться и обращаться с инвалидом (40%);
- третьи, в свою очередь, не имели какого-либо конкретного взгляда на эту тему (15%)

Можно отметить, что большинство студентов сошлось во мнении, что инвалиду будет сложно социализироваться и обучаться в общеобразовательном учебном заведении, а участникам опроса взаимодействовать с ним. Вместе с тем необходимо уточнить, что у студентов не наблюдалось негативного отношения как к людям с ОВЗ, так и к инклюзивному образованию в целом.

Результаты, проведенного исследования подтверждают положения научных работ ученых П.А. Егоровой, И.В. Ивенских, Е.Т. Овсянниковой, С.В. Сорокоумовой, что на данном этапе развития инклюзивного образования уже прослеживается влияние идей гуманизма, уважительное и толерантное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Однако наблюдаются некоторые проблемы в сфере информированности общества о явлении инклюзии в целом, из чего, возможно, возникает страх навредить или обидеть человека с ограничениями здоровья.

Россия во многом ориентируется на опыт реализации инклюзивной модели образования в других странах, однако в нашей стране она имеет отличительные особенности. Стоит отметить, что интеграционные процессы в образовании начались в России на несколько десятилетий позже, чем в остальных странах Запада [10]. Вследствие чего наблюдаются некоторые проблемы в реализации инклюзивного образования, хотя стоит отметить явный прогресс в этой сфере. Большинство людей, невзирая на существующие трудности, способны понимать и принимать людей с ограниченными возможностями здоровья. Важно, что общество остается заинтересованным в явлении инвалидности и инклюзивном образовании.

Совместными усилиями, путем повышения заинтересованности людей в инклюзии, можно добиться больших успехов в его непосредственной реализации. Данную идею, в свою очередь, можно реализовать путем приобщения большего количества людей, информирования общества о явлении инвалидности, в том числе через средства массовой информации. Задача средств массовой информации, в данном случае, заключается не в формулировании какого-то единого мнения общества относительно проблемы внедрения инклюзивного образования, а в способствовании формированию каждым представителем аудитории своего взгляда [2]. Необходимо формировать открытое социокультурное

пространство, для чего привлекать волонтеров, студентов психолого-педагогических специальностей в качестве социальных работников.

Отличной практикой просвещения общества в рамках инклюзивного образования является проведение открытых мероприятий, например, таких как концерты, главными исполнителями в которых являются дети инвалиды. Подобное мероприятие позволяет не только самим детям с ОВЗ проявить свои таланты, приобрести уверенность в себе, но и показать это другим людям.

Так же стоит просвещать общество о тех инвалидах, что добились определенных успехов, например, участники параолимпийских игр, или Ник Вуйчич, который от рождения не имеет рук и ног, но окруженный любовью родителей, имеющий страстное желание жить, достиг больших успехов в собственном бизнесе, создал семью и с радостью делится своим опытом с миром [3].

Для успешного развития инклюзивного образования в России необходимо интегративное взаимодействие между различными инклюзивными и образовательными учреждениями, подготовка специалистов к реализации инклюзивного образования, разработка новых методик, форм обучения лиц с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях, наличие специального оборудования, в том числе для организации безбарьерной среды и комфортного нахождения инвалида в образовательном учреждении, использование положительного опыта зарубежных стран.

Таким образом, инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, которые основываются на уникальности человеческой личности, ее праве на достойную жизнь независимо от физического состояния, в связи с чем, становление инклюзивного образования в современном мире является важной составляющей жизни социума.

Список литературы

1. Письмо Минобразования России от 04.09.1997 N 48 (ред. от 26.12.2000) «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I - VIII видов» // СПС Консультант Плюс
2. Абрамовских Т. А. Роль печатных средств массовой информации в формировании инклюзивной культуры общества (на материале «Российской газеты») // Вестник ЧелГУ. 2017. №8 (404). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pechatnyh-sredstv-massovoy-informatsii-v-formirovanii-inklyuzivnoy-kultury-obschestva-na-materiale-rossiyskoy-gazety> (дата обращения: 22.12.2020).
3. Вуйчич Н. Жизнь без границ. Путь к потрясающе счастливой жизни / перевод на русский язык Новикова Т.О. – ООО «Издательство «Эксмо», 2012. - 250 с. (Проект TRUE STORY. Книги, которые вдохновляют).
4. Данилова О. В. К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Вестник Марийского государственного университета. 2017. - №3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologicheskoy-gotovnosti-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.12.2020).
5. Колесников И.Н., Джейранова С.Д., Соловьева Е.В., Солдатова О.Д., Кузьмина А.Б. Театрализованная деятельность как средство формирования межличностных отношений между младшими школьниками в условиях инклюзивного образования // Modern Global Economic System: Evolutional Development vs. Revolutionary Leap. 2020.
6. Мельник О.В. Психолого-педагогическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования в условиях современной действительности // Кабинет психолога, 2017. – URL: <https://psychologycabinet.wordpress.com/> (дата обращения: 22.12.2020).

7. Малофеев, Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. – № 4.
8. Солдатова О.Д., Максимова Е.Ю., Мартынов О.В. «Социальные деструкты профессионального самоопределения детей, воспитанных в неполных семьях и детей – сирот: проблемы и пути их решения // Современное педагогическое образование – 2020. – №10. – С.113-120.
9. Солдатова О.Д., Колесников И.Н., Джейранова С.Д. Особенности реализации модели инклюзивного образования в системе общеобразовательного учреждения // Социальные науки: social-economic sciences: электронный научный журнал. – 2018. – №2т(21). Режим доступа: <http://www.academymanag.ru/journal>. – ISSN 2408-9575.
10. Токарская Л. В., Жукова И. В. Реализация государственной политики Российской Федерации в сфере инклюзивного образования // Социум и власть. – 2015. – №5 (55). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-gosudarstvennoy-politiki-rossiyskoy-federatsii-v-sfere-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 22.12.2019).
11. Финогенова М. Е. К проблеме интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ВятГУ. – 2009. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-integratsii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 22.12.2020).

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT IN SPEECH THERAPY CLASSES

Костыря Светлана Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Kostyrya S.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: lanka_99@bk.ru
Научный руководитель: Артеменко О.Н.,
доцент

Аннотация: В статье представлена характеристика познавательной деятельности и описана специфика ее формирования у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; определена роль логопедических занятий в коррекционно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: Познавательная деятельность, нарушения зрения, логопедические занятия, коррекция.

Abstract: The article presents the characteristics of cognitive activity and describes the specifics of its formation in children of older preschool age with visual impairments; the role of speech therapy classes in correctional and pedagogical activities is determined.

Index terms: Cognitive activity, visual impairment, speech therapy, correction.

Познавательная деятельность – один из важнейших способов усвоения знаний, составляющий основу его высших психических процессов. Кроме того, он играет значительную роль в развитии личности человека, позволяя ему учиться, развивать

навыки и усваивать новый опыт [7].

Развитие познавательной деятельности незрячих детей происходит по законам формирования психики детей с нормальным зрением, однако нарушения зрения меняют его динамику и вносят определенное своеобразие. Становление и развитие познавательного процесса у незрячего дошкольника зависит от характера педагогического воздействия, значительную роль в котором играет содержание и организация обучения, направленного на укрепление самостоятельности, активное усвоение приемов и методов познания [1].

Ранняя коррекция недостатков в развитии познавательной деятельности на фоне специального образования и обучения позволяет детям в будущем успешно овладевать своими знаниями, умениями и умениями, значительно снизить трудности в понимании окружающей действительности [2].

Самообучение и спонтанное развитие познавательных процессов у незрячих детей происходит гораздо медленнее, чем у зрячих сверстников, что является следствием отсутствия у них визуального подражания, визуального контроля выполнения действий.

Согласно теории Д.Б. Эльконина, развитие познавательной активности осуществляется за счет накопления положительного учебного и познавательного опыта. Как показывают исследования (Г.И. Щукина, Н.Г. Морозова, А.А. Люблинская), возникновение у детей интереса к предметам и явлениям окружающего мира напрямую зависит от знаний, которыми ребенок владеет в той или иной сфере, а также от того, как педагог открывает ему «меру его незнания» что-то новое, что дополняет его знания о предмете [1].

Е.А. Панько подчеркивает, что положительное отношение к познанию достигается, прежде всего, за счет создания комфортной атмосферы общения взрослого и ребенка и в коллективе между детьми, где каждый ребенок признается активным субъектом собственной жизни. Ребенок дошкольного возраста очень зависит от отношения к нему взрослых (родителей, воспитателя), которое во многом определяет самооценку ребенка, формирует чувство уверенности в себе. Поэтому для детей так важны поддержка, участие, интерес и внимание взрослого в их делах и проблемах [4].

Таким образом, познавательная деятельность дошкольника - это активная деятельность по получению и использованию знаний. Познавательная деятельность ребенка заключается в: умении самостоятельно видеть и ставить познавательные задачи; выбрать способы решения проблемы; получать результаты и анализировать.

У детей с нарушенным зрением отсутствует четкое представление о своем теле, а также о взаимосвязи между пространственным расположением пар противоположных направлений их тела и их словесными обозначениями.

Отмечается нестабильность и фрагментарность пространственных представлений о собственном теле, что, в свою очередь, не позволяет практиковать ориентацию «на себе» и перенос действий на конкретные предметно-пространственные ситуации.

Исследование особенностей детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) показало, что у них существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, а собственные сенсорные возможности ими не осознаются.

Так, дети с косоглазием и амблиопией в связи с монокулярным характером зрения и нарушением зрения испытывают значительные трудности в определении насыщенности цвета, оттенков и яркости предметов, размеров объемных предметов. Восприятие предметов медленное, фрагментарное, неточное, характеризуется узким полем зрения, высокой медлительностью и снижением точности. Поэтому практический опыт детей с нарушениями зрения намного хуже. Недостаточность зрительно-двигательной ориентации обуславливает ошибки при определении сторон правой и левой, обозначении пространственного расположения частей тела, овладении пространственными терминами [8].

Такие признаки пространства, как удаленность, глубина, объем, трудно поддаются

анализу при монокулярном характере зрения, что и определяет недостаточность зрительно-пространственной ориентировки.

Для детей с нарушениями зрения (в отличие от слепых) зрительная ориентация остается ведущей, что отражается в объеме, качестве и скорости информации, получаемой от поврежденного анализатора. Сюда входит обеднение чувственного опыта ребенка, трудности с ориентировкой в пространстве, дисгармоничное развитие сенсорных и интеллектуальных функций, влияющих на развитие зрительно-эффективного и наглядно-образного мышления [7].

Многие дошкольники с проблемами зрения страдают нарушениями речи. По определению Р. Е. Левиной, собственно речевые нарушения не являются единственным ядром аномалии. Это связано с тем, что речевое формирование у таких детей происходит в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. У детей с нарушением зрения чаще встречаются сложные отклонения от нормы, нарушение пространственной координации, плохо развитая моторика и проблемы в когнитивной сфере [6].

Работа логопеда с детьми, имеющими нарушения зрения, требует определенных знаний в офтальмологии, тифлопедагогике, владения соответствующими приемами обучения, применения средств наглядности.

К основным функциям зрения относятся: острота зрения, цветовое различение, поле зрения, характер зрения и глазодвигательные функции.

Задача образовательного учреждения - найти необходимые ресурсы, чтобы обеспечить каждому ребенку наилучшие условия для развития. Работа логопункта в дошкольном образовательном учреждении - это комплексное логопедическое воздействие и сопровождение ребенка в детском саду. Логопед, начинающий работать с ребенком с нарушением зрения, в первую очередь должно интересоваться, как влияет патология зрительного анализатора на развитие речи.

У ребёнка с нарушением зрения снижен запас представлений о предметах и явлениях окружающего мира, затруднено овладение предметно-практическими действиями по подражанию, имеются проблемы в ориентировке в пространстве. Всё это приводит к различным отклонениям от нормы в речевом развитии [5].

Изучение речи детей дошкольного возраста с нарушением зрения показывает, что нарушения речи вызваны ее ранним недоразвитием. Для речи таких детей характерны дефекты звукового произношения, замена одного звука другим, смешение звуков, пробелы, перестановки звуков и слогов в результате нарушения их акустико-артикуляционной дифференциации. Подобные нарушения препятствуют дальнейшему практическому овладению звуковым анализом и синтезом, что отражается на процессе овладения грамотой.

Из-за отсутствия предметных образов действительности отмечается сложность сохранения развернутых высказываний и правильного грамматического построения в речевой памяти. Лексический состав отличается бедностью. Выявлена недостаточность и своеобразие слов с определенным значением, ограниченность абстрактной лексики.

При нарушении зрения составление рассказов по серии картинок у дошкольников характеризуется несвязностью, фрагментарностью, использование слов неадекватно ситуации; отмечаются трудности в выборе подходящего определения понятия и замене его междометиями и подражательными звуками. В тех видах деятельности, в которых требуется участие зрения, дети быстро утомляются и отвлекаются [6].

Реализуя главный принцип коррекционной педагогики «не навредить», логопед на своём занятии должен решать две категории коррекционных задач: исправление речевых нарушений и коррекция зрения за счет работы над развитием зрительных функций [1].

Особое внимание стоит обратить на создание благоприятных условий для развития зрительного восприятия:

- достаточное освещение помещения;
- дозировать зрительную нагрузку: не более 10-20 минут;

- через 10 минут постоянной зрительной нагрузки рекомендуется проводить зрительные или двигательные гимнастики;
- ребенок должен близко, желательно по центру, находится к наглядному демонстративному материалу и с разрешения педагога иметь возможность подходить и рассматривать его;
- наглядный и раздаточный материал должен быть крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту;
- величина объектов должна быть определена в зависимости от возраста ребенка и его зрительных возможностей;
- материал должен быть хорошо видимый и соответствовать естественным размерам (заяц не может быть больше медведя) [3 с. 175-177].

У детей с нарушением зрения темп проведения занятий следует снизить по сравнению с детьми с нормальным зрением: таким детям требуется больше времени для первичного и повторного изучения представленного материала.

Таким образом, на занятиях логопед при правильно подобранном материале и грамотной организации рабочего места ребенка с нарушением зрения может не только преодолеть нарушения речи, но и соблюдать охрану зрения учеников, а также развить зрительные функции.

Список литературы

1. Артеменко О.Н., Звездина Н.А. Психолого-педагогические основы индивидуальной помощи детям. / Учебное пособие (Курс лекций). – Ставрополь, 2016.
2. Бадулина Е.В., Артеменко О.Н. развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в сфере инклюзивного образования через игровую деятельность. В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума. – 2016. – С. 96-99.
3. Дудко Я.А., Артеменко О.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением зрения. / В сборнике: Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы I Международного интернет-симпозиума. Под редакцией Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. – 2015. – С. 175-177.
4. Ермаков П.В., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики. – М.: Владос, 2000. – 237 с.
5. Коробейникова Т.В. Особенности развития речи детей с нарушениями зрения / Т.В. Коробейникова // Вопросы теории и практики сурдопедагогики. - № 8. – С. 122 – 129.
6. Кошелева И.Н. Направления и приемы логопедической работы по формированию лексики старших дошкольников с нарушением зрения / И.Н. Кошелева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. - № 116. – С. 56 – 63.
7. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих / А.Г. Литвак. – СПб: РГПУ, 1998. – 310 с.
8. Рудакова Л.В. К вопросу об изучении зрительного восприятия дошкольников с амблиопией и косоглазием // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих / Л.В. Рудакова. - Сб. научн. тр. ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1982. – 299 с.

УДК 159.97

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PARENTS RAISING YOUNGER

STUDENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT WITH BEHAVIORAL DISORDERS

Кузнецова Мария Дмитриевна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Kuznetsova M.D.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: dobrovolskaya.mari@yandex.ru
Научный руководитель: Мизина Н.Н.,
доцент

Аннотация: рассмотрены результаты психодиагностического исследования характера нарушений поведения у младших школьников с ЗПР, а также особенностей воспитательного стиля их родителей; представлена опытно-экспериментальная программа психологической поддержки родителей, воспитывающих младших школьников с задержкой психического развития с нарушениями поведения и результаты ее апробации.

Ключевые слова: нарушения поведения, психологическая поддержка, родители, задержка психического развития, младший школьник.

Abstract: considered the results of a psychodiagnostic study of the nature of behavior disorders in younger schoolchildren with a delay in mental development, as well as the features of the educational style of their parents; presented an experimental program of psychological support for parents raising younger schoolchildren with delayed mental development with behavioral disorders and the results of its testing.

Index terms: behavioral disorders, psychological support, parents, delay in mental development, junior schoolboy.

Сегодня наблюдается рост частоты нарушений поведения в детской и подростковой среде. Поэтому не уменьшается количество исследований указанной проблемы как в России, так и за рубежом. Исследователи отмечают, что проблему нарушений поведения у детей нельзя изучать, не исследуя предпосылки этих нарушений. В ряду таких предпосылок и влияние микросоциальной среды на возникновение нарушений поведения. Приоритетная роль воздействий социальной среды в возникновении нарушенного поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается большинством отечественных и зарубежных исследователей.

Однако, даже учитывая определенные достижения отечественной психологической науки в изучении вопросов психологической поддержки родителей, воспитывающих детей с нарушенным развитием, в том числе и родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития, необходимо отметить, что в практической деятельности на сегодняшний день недостаточно изучен вопрос возможностей использования психологического консультирования родителей детей с задержкой психического развития с нарушениями поведения в целях эффективной психологической поддержки этих детей и их родителей. Данный вопрос нуждается в более подробном организационном и технологическом описании.

Проведенный нами теоретический анализ показал, что особенностями психологического сопровождения родителей является создание и поддержание в образовательном учреждении и семье среды, способствующей максимально полному формированию интеллекта и личности каждого ребенка. Психологическое сопровождение родителей включает и психологическую поддержку их в сложных, кризисных и экстремальных ситуациях, психолого-педагогическое ориентирование процесса

воспитания в семье и сопровождение родительства в целом. Психологическая поддержка родителей, которые воспитывают детей с нарушениями поведения, предусматривает проведение психологического консультирования родителей по множеству вопросов.

Как отмечают М.М. и Н.Я. Семаго [2, с. 146 – 147], психологическое консультирование родителей можно рассматривать как исключительно коммуникативный процесс, в котором родитель, воспитывающий ребенка с нарушениями развития, получает необходимую психологическую информацию. Это дает возможность создавать условия для оптимальной социально-психологической адаптации его самого и с его помощью – других членов семьи, в том числе и детей.

Имея в виду приоритетную цель психологического консультирования родителей как создание условий, в которых окажется возможным достижение родителем переосмысления собственной жизненной ситуации, выработки новой экзистенциальной позиции, способности осознать неконструктивные способы поведения и выработать новые психосоциальные умения, следует рассматривать консультативную деятельность как интимно-личностный процесс, ориентированный на родителя как исключительно на отдельного индивида.

Исследователями (И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, В.В. Ткачевой и др.) в целом определены структура (блоки, этапы и т.п.), цели, основные задачи, сама технология психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития. Также определена специфика консультативного процесса родителей в зависимости от степени тяжести психического или физического дефекта ребенка. Особое внимание исследователи обращают на тактику психолога в процессе консультирования родителей.

Нами было проведено эмпирическое исследование по рассматриваемой проблеме. В проведенном нами исследовании принимали участие 6 родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития, и 6 младших школьников с задержкой психического развития. Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средней образовательной школы №21 г. Ставрополя.

Проведенный нами теоретический анализ позволил выделить критерии психологической диагностики:

1. Характер нарушения поведения у младшего школьника с задержкой психического развития (методика «Карта наблюдения Л. Стотта» [1, с. 212]).
2. Тип нарушения стиля родительского воспитания (опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера [3, с. 73]).
3. Влияние воспитательных воздействий родителя на личность ребенка (методика «Кинетический рисунок семьи»).
4. Характер личностных проблем родителей, влияющих на отношение к ребёнку (опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера).
5. Нервно-психическое благополучие родителей (методика «Шкала психологического стресса PSM-25»).
6. Характер отношения родителя к ребёнку («Тест-опросник родительского отношения (ТОРО)»).

Проведенное нами психодиагностическое исследование показало, что у младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются такие нарушения поведения, как уход в себя, избегание контактов с людьми; нарушения поведения, которые можно рассматривать как попытку обратить на себя внимание взрослого, преувеличенно добиться его любви; поведенческие проявления враждебности по отношению ко взрослым и детям; проявления негативизма; конфликтность с детьми; неусидчивость или неугомонность и т.п. Все выявленные нами у младших школьников с ЗПР нарушения поведения не являются крайним выражением социальной дезадаптации ребенка или проявлением антисоциального поведения. Однако некоторые поступки младших школьников можно рассматривать как проявления асоциального поведения,

недостаток стремления у ребенка следовать социальным нормам. Поэтому выявленные нами поведенческие нарушения требуют внимания, как со стороны психолога, так и со стороны родителей ребенка.

Также проведенное нами психодиагностическое исследование выявило некоторые нарушения стиля родительского воспитания у родителей младших школьников с ЗПР: гиперпротекцию, потворствование ребенку, недостаточность требований к ребенку в семье, недостаточность или чрезмерность запретов, минимальность санкций (упование на поощрение, сомнение в результативности любых наказаний), неустойчивость стиля воспитания и т.п.

Также нами были выявлены личностные проблемы и некоторое нервно-психическое неблагополучие родителей, которые могут влиять на их отношение к ребёнку. В целом отношение к ребенку у родителей находится в рамках социально желательного, однако у них есть определенная склонность инвалидизировать своего ребенка и склонность поддерживать симбиотические отношения с ребенком, несмотря на его возраст.

Таким образом, проведенная нами психологическая диагностика показала необходимость психологической поддержки родителей. Поэтому нами была разработана и апробирована опытно-экспериментальная программа психологической поддержки родителей, воспитывающих младших школьников с задержкой психического развития с нарушениями поведения.

Цель программы: психологическая поддержка родителей воспитывающих детей с задержкой психического развития с нарушениями поведения посредством повышения их психолого-педагогической компетентности.

Задачи:

1. Формирование у родителей знаний о психолого-педагогических особенностях детей с задержкой психического развития с нарушениями поведения.
2. Формирование позитивного отношения родителей к своим детям и их проблемам.
3. Коррекция негармоничного стиля воспитания в системе детско-родительских отношений.
4. Оптимизация взаимоотношений между родителями и их детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития с нарушениями поведения.
5. Помощь родителям в понимании своих чувств и чувств ребенка, а также в формировании умения налаживать такие отношений с ребенком, чтобы он чувствовал, что его слышат и понимают.
6. Помощь родителям в понимании психологического смысла поддержки как основы построения контакта с ребенком и обладании навыком поддержки.
7. Ознакомление родителей с навыками самовыражения, особенно в конфликтной ситуации (Я-высказывания).
8. Повышение самоуважения родителей и осознание ими собственной ответственности за их проблемы в отношениях с ребенком.

Разработка плана психологической поддержки родителей детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, имеющих нарушения поведения, происходила с учетом типа внутрисемейного воспитания и была направлена на корректировку отношения родителя к ребенку.

После проведения коррекционной работы нами была проведено повторное психодиагностическое исследование, которое показало эффективность нашей работы. Оптимизировался стиль семейного воспитания младших школьников с ЗПР, родители стали демонстрировать более высокий уровень психолого-педагогической компетентности в решении различных проблемных ситуаций, касающихся воспитания ребенка, улучшилось их психоэмоциональное состояние. Также изменения были выявлены и в поведении самих младших школьников с ЗПР. Дети стали реже проявлять

поведенческие нарушения, направленные на то, чтобы обратить внимание родителя на себя, добиться демонстрации его любви; реже стали проявляться и враждебность и негативизм в их поведении и т.п.

Таким образом, разработанная нами программа психологической поддержки родителей, воспитывающих младших школьников с задержкой психического развития с нарушениями поведения, показала свою эффективность и может быть использована в работе специальных психологов, дефектологов, педагогов, работающих с младшими школьниками с ЗПР.

Список литературы

1. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
2. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
3. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

УДК 376.4

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

PROBLEMS OF UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Леоненко Валерия Николаевна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Leonenko V.N.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: lera.leonenko.2001@mail.ru
Научный руководитель: Трушелева А.В.,
доцент

Аннотация: В статье рассматривается важность коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, раскрываются проблемы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с аутизмом.

Ключевые слова: Расстройства аутистического спектра, ранний детский аутизм, обучение, воспитание, коррекционная работа, интеграция.

Abstract: The article examines the importance of correctional and developmental work with children with autism spectrum disorders, reveals the problems of teaching and upbringing of preschool children with autism.

Index terms: Autism spectrum disorders, early childhood autism, education, upbringing, correctional work, integration.

Исходя из данных полученных исследованиями и данными зарубежных ученых, на 200-350 новорожденных приходится один случай аутизма. В России даже по самым осторожным оценкам не менее 165 тысяч аутистов. Группа детей с расстройствами эмоциональной регуляции считается крайне неоднородной. Основной особенностью таких детей признают задержку в развитии социального поведения, которое предполагает

взаимодействие с другим человеком: оценку его эмоционального состояния, учет его мыслей и чувств. При этом другие виды деятельности, не требующие социального взаимодействия, могут развиваться на высоком уровне. [1; 2]. В настоящее время услуги по коррекции расстройств аутистического спектра пользуются большим спросом. Некоторые государственные и образовательные учреждения берут на обучение детей с РАС и смежными расстройствами, но подобных учреждений крайне мало, их деятельность на государственном уровне не регламентирована, они не обеспечены ни специально подготовленными кадрами, ни в методическом и организационном отношении.

Дети с РАС составляют основную группу детей, имеющих наиболее тяжелые нарушения в социально-личностном развитии, требующие специальной психолого-педагогической и медицинской помощи [3]. При отсутствии своевременной диагностики и помощи дети с аутизмом часто остаются необучаемыми и не адаптируются в социальной среде. В то же время, в результате своевременно начатой коррекционной работы, возможно преодоление ряда негативных проявлений и интеграция ребенка в социум.

В коррекционной работе ставится цель добиться для ребенка с аутизмом свободной и независимой жизни, что означает научить возможно большему числу способов адекватного взаимодействия с окружающим миром. В традициях российской специальной педагогики принято использовать комплексное вмешательство, то есть сочетание медицинских и психолого-педагогических методов.

На современном этапе развития существуют различные организационные модели дошкольного образования и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра: группы кратковременного пребывания для детей с РАС; группы компенсирующего обучения для детей с умственной отсталостью и для детей с выраженным аутизмом; группы компенсирующего обучения для детей с задержкой психического развития и для детей с ранним детским аутизмом; группы комбинированной направленности для нормально развивающихся детей и детей с легкими формами раннего детского аутизма. Данные группы могут быть организованы в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего и комбинированного видов, ППМС-центрах, лекотеках, реабилитационных центрах [4].

Особенности психического развития ребенка с аутизмом определяют необходимость создания специальных форм организации его дошкольного и школьного обучения. Безусловно, для таких детей необходимо создать особый тип школы со своей программой психолого-педагогической коррекционной работы, соответствующей их особым нуждам, где сама организация среды, взаимодействия педагога и ребенка позволят максимально использовать, развить его способности к обучению и социальной адаптации. Однако к моменту поступления в школу ребенок уже должен обладать навыками социального взаимодействия, поэтому важная роль отводится дошкольным учреждениям.

В ходе изучения детей с РАС были выведены проблемы, с которыми сталкиваются специалисты:

1. Не разработанность системы специальной психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра.
2. Проблема взаимодействия специалистов.
3. Проблема взаимодействия с родителями, воспитывающими ребенка с расстройствами аутистического спектра.
4. Проблема интеграции и инклюзии детей с РАС.

Учитывая не разработанность системы специальной психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра, специалистами была разработана вариативная программа обучения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Такие программы строятся на основе следующих общих и частных принципов. Общие принципы:

1. Учет возрастных психофизических возможностей детей дошкольного возраста и сензитивных периодов формирования психических функций.

2. Учет структуры дефекта, степени и времени его возникновения, онтогенетических особенностей детей.

3. Постоянное изучение аутичных детей в динамике их развития и выявление психических новообразований.

Частные принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции развития.

2. Учет общих тенденций развития нормального и аномального ребенка, то есть нетипичный ребенок должен пройти все стадии онтогенетического развития, что и нормально развивающийся.

3. Принцип развивающего характера коррекционного обучения.

На данный момент выделяют разделы и критерии наблюдения за детьми с РАС на основе диагностической карты обследования ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская). Основные разделы диагностической карты: анкетные данные; сбор анамнеза; изучение общей и мелкой моторики; характеристика деятельности (предметная, игровая, изобразительная, конструктивная деятельность); изучение элементарных математических представлений; характеристика познавательной деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, речь); характеристика эмоционально-волевой сферы; характеристика гигиенических навыков.

Определяются формы работы с дошкольниками с РАС. На первоначальных этапах работы проводятся индивидуальные занятия дефектолога, логопеда, психолога, в последующем возможно проведение подгрупповых занятий. В основном, все занятия должны проводиться в присутствии родителей или законных представителей.

Сама коррекционно-педагогическая работа включает несколько направлений: ознакомление с окружающим миром и развитие речи; формирование продуктивных видов деятельности; формирование элементарных математических представлений; обучение игре; музыкальное воспитание; физическое воспитание.

Работа по развитию речи у детей с РАС включает, как правило, несколько основных этапов: установление эмоционального контакта, выбор стратегии речевого взаимодействия; выработка учебного стереотипа; установление зрительного контакта; выполнение речевых инструкций во время игры; выработка указательного жеста; имитация вербальных движений (имитация основных движений, имитация действий с предметами, имитация мелких и точных движений, имитация вербальных движений); выработка голосовых реакций и звукопроизношения.

Занятия по формированию продуктивных видов деятельности (рисование, лепка) включают: работу по преодолению имеющейся у некоторых детей брезгливости к различным материалам; обучение пользования различными материалами (кистью, красками, карандашами, глиной, тестом и др.); нетрадиционные техники изображения (рисование пальцами, рисование на песке и др.).

Обучение рисованию детей с РАС основано на следующих этапах: установление эмоционального контакта; выработка учебного стереотипа; привлечение интереса к процессу рисования; обучение рисованию округлых форм (совместное рисование с помощью приема «рука в руке», рисование с помощью шаблонов); введение сюжета.

Важным периодом в жизни любого ребенка является становление игровой деятельности, применительно к детям с аутизмом придерживаются некоторых этапов: установление эмоционального контакта; выработка учебного стереотипа; привлечение интереса к процессу игры; формирование элементарных представлений о ближайшем окружении; знакомство с функциональным назначением игрушек; формирование целенаправленных действий.

Занятия по музыкальному воспитанию проводятся в музыкальном зале педагогом

дополнительного образования с учетом рекомендаций педагога-дефектолога. Такая работа предусматривает два этапа: адаптационный и основной. На этапе адаптации устанавливается эмоциональный контакт с ребенком. На основном этапе проводятся коммуникативные игры, игры на музыкальных инструментах, слушание музыки.

Занятия по физическому воспитанию включают проведение различных видов физических упражнений, направленных на развитие основных движений и общих моторных навыков.

Психокоррекционная работа, проводимая педагогом-психологом, направлена на установление эмоционального контакта с ребенком, преодоление негативизма, сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, беспокойства, страхов, а также отрицательных, аффективных форм поведения.

В процессе работы иногда возникают проблемы взаимодействия специалистов. При функционировании группы кратковременного пребывания в процессе совместной деятельности между педагогами были отмечены некоторые трудности взаимодействия, а иногда и отсутствие единой точки зрения по содержательным аспектам обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения в эмоционально-волевой сфере, во многом зависит от преемственности в работе дефектолога и других специалистов.

Нельзя не сказать и о проблеме взаимодействия с родителями, воспитывающими ребенка с расстройствами аутистического спектра. Во многих случаях родители не находят поддержки и понимания со стороны окружающих в вопросах воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

Специалистами, работающими в группе кратковременного пребывания, систематически проводятся консультативные работы с родителями детей с РАС. Обязательным условием посещения детьми группы является присутствие родителей в группе в течение всего времени пребывания ребенка. Благодаря этому родители активно привлекаются к процессу занятий с детьми, наблюдают за методами работы с их ребенком. Педагоги фиксируют задания и рекомендации в индивидуальных тетрадях детей, занося данные в индивидуальные таблицы достижений.

На индивидуальных консультациях педагоги знакомят родителей с особенностями детей с РАС, организацией домашних занятий, а также современными коррекционными технологиями оказания помощи. Кроме этого, педагогами группы проводятся родительские собрания, на которых решаются имеющиеся у родителей вопросы, обсуждаются успехи каждого ребенка и дальнейшие перспективы.

В рамках консультативно-просветительской деятельности с родителями проводятся следующие формы работы: индивидуальные консультации; родительские собрания; стендовые выставки; практикумы для родителей; осуществляется подборка психолого-педагогической и методической литературы по определенным интересующим вопросам.

Важным остается вопрос интеграции и инклюзии таких детей в общество. Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями сегодня означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей. Понятие интеграция имеет несколько трактовок и объяснений. В переводе с латинского языка «интеграция» (inteder – целый) – процесс воссоединения, объединения в целое ранее разрозненных частей и элементов.

Подводя итоги, отмечу, что организация коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в условиях группы кратковременного пребывания способствует установлению эмоционального контакта, передаче социального опыта, введению их в культуру, вовлечению детей в развивающее взаимодействие и является одним из вариантов оказания целенаправленной психолого-педагогической помощи.

Список литературы

1. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская [и др.]. – М., 2003.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг; ред. А.Г. Яковлев. – М., 2005.
3. Ихсанова, С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб., 2011.
4. Либлинг, М.М. Организационные модели дошкольного образования и воспитания детей с аутизмом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 5.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОДУКТИВНЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF CORRECTING VIOLATIONS OF PRODUCTIVE WORD-FORMING FORMS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Лыкова Елена Владимировна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Lykova E.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: lenalykova14@yandex.ru
Научный руководитель: Артеменко О.Н.,
доцент

Аннотация: В статье представлен теоретический обзор проблемы нарушения продуктивных словообразовательных форм у детей с ОНР с описанием проявления этих особенностей и способов коррекции, в качестве одного из которых выступает дидактическая игра.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи, дидактическая игра, продуктивные словообразовательные формы, коррекционная работа.

Abstract: The article presents a theoretical review of the problem of violation of productive word-forming forms in children with OND with a description of the manifestation of these features and methods of correction, one of which is the didactic game.

Index terms: General underdevelopment of speech, didactic play, productive word-forming forms, correctional work.

На каждой ступени своего развития человек должен совершенствовать навыки речевой деятельности. Когда этого не происходит, нужно начинать искать причины того или иного отклонения, чтобы понять, что именно привело к дизонтогенезу.

Процент речевых нарушений с каждым десятилетием только увеличивается. Это различные аномалии развития артикуляционного аппарата, нарушения темпоритмической, произносительной организации речи и многие другие, которые имеют достаточно сложную структуру дефекта и патогенез. Одним из таких речевых дефектов является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи - различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [2 с. 183-184].

Изучению общего недоразвития речи посвятили свои труды такие учёные как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова и многие другие.

Эти дефекты имеют различную природу, но у детей можно пронаблюдать некие типичные проявления, которые будут гласить о системном нарушении речевой деятельности. Основным признаком принято считать более позднее начало речи, поскольку первые слова появляются в возрасте 3-4 лет [1 с. 34].

В речи наблюдаются агграматизмы и недостаточное фонетическое оформление. В картине можно пронаблюдать также ещё одно довольно специфическое проявление: ребёнок, на первый взгляд, понимает обращённую речь, но при этом всё же экспрессивная речь недостаточно сформирована. Речевая активность ребёнка снижается по мере взросления, окружающим становится всё труднее понять, что он хочет сказать [5 с.98].

Для овладения ребёнком грамматической системы языка необходима сформированность словообразовательных навыков. Это так называемая способность выделять и различать морфемы при этом понимая их общее значение. Дошкольный возраст считается основным периодом для развития словообразовательных навыков. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются значительные трудности в способности самостоятельно образовывать слова, пользуясь при этом словообразовательными моделями, что особенно подтверждает важность организации логопедической работы и коррекции продуктивных словообразовательных форм на III уровне речевого развития [1].

Термин «словообразование» можно рассмотреть в двух аспектах. Первый – как главный путь и способ расширить границы словарного запаса, а второй – это механизм образования производных слов. Если эти слова появляются в арсенале у ребёнка, то это может означать, что он познаёт законы языка, переходит на новый уровень когнитивного и языкового развития [7 с.20].

По онтогенетическому пути вместе со словообразовательными навыками идёт развитие познавательных процессов: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, определения сходства и различия в семантике и формально-языковых признаках родственных слов, с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение речи в целом.

У детей с ОНР III уровня, как и при нормальном речевом развитии, грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений, формируются в том же порядке. Когда дети с ОНР начинают овладевать грамматическим строем речи, можно пронаблюдать некое своеобразие этого процесса: более медленный темп усвоения, отставание в развитии морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, искажение общей картины речевого развития [10 с.7].

По исследованиям Т. В. Тумановой и Т. Б. Филичевой, можно сказать, что несформированность у детей навыков словообразования обедняет их словарный запас, затрудняет процесс формирования грамматической стороны речи. Дети имеют способность слитно проговаривать анализ речевого материала. Это задерживает этапы овладения операциями с языковыми знаками. Такие особенности могут привести к недоразвитию лексической системы языка и снижению понимания значений слов.

Для III уровня речевого недоразвития характерны нарушения словообразовательных форм, которые проявляются рядом признаков: неправильное согласование в роде, нарушение согласований в числе, неправильное употребление падежных окончаний и т.д. Также на этом уровне отмечаются перестановка и замена звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. Фразовая речь приближена к низкой возрастной норме. Бытовой словарь, по сравнению с детьми с нормальной речью, намного беднее [6 с. 146].

Наибольшие затруднения у дошкольников вызывают предложно - падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени по родам, согласование прилагательного с существительным в роде, числе, падеже.

Все эти особенности существенно влияют на речевое развитие ребёнка, не дают ему полностью раскрыть свои способности относительно его умения образовывать продуктивные словообразовательные формы и в целом овладевать системой языка. Поэтому нужно подобрать такую систему коррекционно-развивающей работы, которая могла бы свести эти нарушения до минимума, повлияла бы на коррекцию общего недоразвития речи III уровня в целом. Одним из эффективных методов в дошкольном возрасте, является игра [3 с.139].

Игра как ведущая деятельность дошкольника имеет большое значение для физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания детей с общим недоразвитием речи. Прежде всего, в игре осуществляется познавательное развитие детей, так как игровая деятельность способствует расширению и углублению представлений об окружающей действительности, совершенствованию внимания, памяти, наблюдательности и мышления [2].

Дидактические игры могут использоваться как способ решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, изменения и образование слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь. Словарные дидактические игры также имеют много преимуществ: помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщённых значениях. Такие игры создают определённые ситуации для ребёнка, где он должен проявить максимально свои способности относительно речевых знаний и умений пользоваться словарём. Это можно проследить в и моментах речи, и в игровых действиях.

Игра оказывает специфическое воздействие на становление речи. Детей следует постоянно побуждать к общению друг с другом и комментированию своих действий, что способствует закреплению навыков пользования инициативной речью, совершенствованию разговорной речи, обогащению словаря, формированию грамматического строя языка и т.д. [4 с. 234].

Третий уровень общего недоразвития речи затрудняет процесс организации игры. Это проявляется в недостаточной точности предметных образов - представлений, неполноценной связи между восприятием и речью, неумением создавать воображаемую ситуацию. Когда дети придумывают сюжет, они часто пользуются однообразными штампами и не прибегают к способам дополнения, преобразования, комбинирования, изменения сюжетной линии, введения новых персонажей, импровизации.

Дидактическая игра – эффективный способ закрепления грамматических навыков словообразования. Ребенок в процессе игры выполняет задания, упражняясь в повторении новых словоформ. Дидактическая игра увлекает детей своей динамичностью, что вызывает у них эмоции и заинтересованность в процессе [8; 9].

Словесные игры способствуют формированию у детей навыка описывать предметы, отгадывать их по описанию и по их признакам, учиться выделять общие сходства и различия. Также формируется мыслительная деятельность относительно предметов, с которыми ребёнок может не действовать во время игрового момента. Одними из главных требований проведения игр по развитию речи, будут являться, что дети должны слышать обращенную к ним речь и должны говорить сами.

По мнению Тихеевой Е. И. одним из эффективных механизмов развития языка, будет выступать предметная игра. Для того чтобы формировались продуктивные словообразовательные формы, необходимо расширять словарь [7 с. 289]. Тихеева предложила использовать некоторые упражнения, которые помогут обогащению словарного запаса:

- Подбор эпитетов к предмету, узнавание по эпитетам предмета;

- Подбор к предмету действий;
- Подбор обстоятельств;
- Вставление детьми пропущенных слов;
- Составление предложений с определенным словом, с несколькими данными словами;
- Объяснение слов и др.

Таким образом, игра является не только основным видом деятельности в дошкольном возрасте, но и средством коррекции словообразования. В процессе игровой деятельности ребёнок совершенствует свои словообразовательные навыки, расширяет пассивный и активный словарь, совершенствует грамматический строй речи.

Список литературы

1. Артеменко О.Н. Формирование диалогической речи у детей с ОНР. // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. - № 8. – С. 34.
2. Артеменко О.Н., Тимошенко А.В. Процесс формирования грамматического строя речи в онтогенезе у детей с нормальным речевым развитием и его особенности при общем недоразвитии речи. // В сборнике Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. Материалы XII Международной научно-практической конференции. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Северо-Кавказский государственный университет». – 2015. – С. 183 – 184.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. – М., 1990. – 172 с.
4. Коник Е.И. Использование наглядных и словесно-дидактических игр в работе над словообразованием у дошкольников с ОНР / Е.И. Коник // Инновационные педагогические технологии. – 2014. – С. 234-245.
5. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: 2001. – 92 с.
6. Мастюкова Е.М., Жукова Н.С, Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Высшая школа, 2014. – 245 с.
7. Тихеева, Е.И. Развитие речей детей. – М.: Просвещение, 2003. – 198 с.
8. Туманова Т.В. Процесс словообразования у младших школьников с недоразвитием речи / Т.В. Туманова // Начальное образование. – 2007. – №4. – С. 17-23.
9. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР / Т.В. Туманова // Дефектология. – 2002. – №4. – С. 85-99.
10. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ОНР. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2010. – 189 с.

УДК 159.964.21

РОЛЬ СКРЫТЫХ СЕМЕЙНЫХ СЦЕНАРИЕВ В ПСИХИЧЕСКОМ И РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

THE ROLE OF HIDDEN FAMILY SCENARIOS IN THE MENTAL AND SPEECH DEVELOPMENT OF THE CHILD

Мелихова Виктория Игоревна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Melihova V.I.
Stavropol State Pedagogical Institute,

Аннотация: *Статья посвящена фактам, о которых часто не говорят, их не видно на первый взгляд, однако, они оказывают существенное влияние на психическое развитие ребенка. Семейные тайны, скрытые конфликты, бессознательные фантазии и проекции родителей влияют на психическое, в том числе и речевое развитие ребенка.*

Ключевые слова: *трансгенерационная передача, фантазия, проекция, проективная идентификация, речевое развитие, психическое развитие ребенка, эмпатия, мечтание, контейнирование.*

Annotation: *The article is devoted to facts that are often not spoken about, they are not visible at first glance, however, they have a significant impact on the mental development of the child. Family secrets, hidden conflicts, unconscious fantasies and projections of parents affect the mental, including speech, development of the child.*

Index terms: *transgenerational transmission, fantasy, projection, projective identification, speech development, mental development of a child, empathy, dreaming, containment.*

Сегодня тема речевого развития ребенка является одной из самых актуальных. Специалисты, работающие с детьми, ищут факторы, оказывающие влияние на формирование речевой функции. Однако большинство исследований сосредоточены на ребенке. Влияние семейной системы, а особенно ее скрытых сценариев часто не берется во внимание. Бессознательные фантазии родителей, проекции, скрытые факты находят след в каждой семье, их влияние ощущает каждый ребенок. Однако большинство из них не осознается родителями, многие события из жизни семьи и самого ребенка скрываются. В теоретической литературе и практической работе приходится сталкиваться с последствиями игнорирования данных факторов, они выражаются в нарушениях развития ребенка: от задержки речевого развития до аутистических черт, что и вызывает интерес к данной теме.

Вопросы скрытых сценариев в жизни человека рассматриваются различных направлениях психологии: в психоанализе, аналитической психологии, транзактном анализе, методе системно-семейных расстановок. Однако связь между наличием в истории ребенка скрытых сценариев и его речевым развитием не проводится.

Цель данной статьи – провести теоретический анализ научной литературы и случаев из собственной практической работы, а также практической работы ведущих психоаналитиков, и установить факт влияния скрытых сценариев на психическое, в том числе и речевое, развитие ребенка. Объектом исследования является психическое и речевое развитие ребенка. Предметом – скрытые семейные сценарии и их влияние на психическое, в том числе и речевое развитие детей. Проблема исследования состоит в вопросе: оказывают ли влияние на психическое и речевое развитие ребенка скрытые сценарии в его семейной истории?

Теоретическую основу исследования составляют труды представителей психоаналитического направления: Ф.Дольто, А.А.Шутценбергер, У.Биона, Агаркова В.А., Бронфмана С.А., Фрайберг С., Аделсона Э., Шапиро В.

В основу исследования положена гипотеза, о том, что процесс трансгенерационной передачи, наличие скрытых семейных сценариев влияют на процесс становления и развития речи, создают препятствие для благоприятного психического развития ребенка, вызывают задержку речевого и психического развития.

В работе использованы теоретические методы исследования: анализ литературы,

обобщение изученного материала, построение гипотез, эмпирический метод – наблюдение; психодиагностические методы: беседа, анкетирование, биографический метод. Теоретический анализ позволил выделить три основных элемента скрытых сценариев: родительские проекции; сознательные и бессознательные место и роль ребенка в семейной системе; семейная история, включая скрытые факты и тайны.

Первый элемент – родительские проекции. У. Бийон [4] писал о том, что важно, чтобы мать обладала способностью к мечтанию – «реверии» (У.Бийон), когда мать спокойно, с любовью думает о малыше, каким он может стать, когда вырастет. Так она создает психическое пространство для его развития. Она думает за него пока данная функция у младенца еще не развита. В дальнейшем ее мышление ребенок интериоризирует, это станет частью его психического пространства. Однако в ходе беседы с родителями и наблюдения за взаимодействием пары «мама-ребенок», можно заметить, что, увидев младенца, многие говорят: «весь в отца, много крови выпьет» или «он так хмурит брови, за что он меня так ненавидит»? Здесь мать также думает о ребенке, о его характере, но это уже не мечтания. Мать приписывает младенцу определенные качества, черты характера, основываясь не на чувствовании ребенка, не на наблюдении за ним, а на своих проекциях. Об этом пишет Т.Бразелтон: «матери не соотносятся с тем, что в действительности делает младенец. Они придают огромное значение легчайшему звуку, жесту со стороны младенца и реагируют именно на это «внесенное значение» [7].

В психоаналитической литературе приписывание смысла, значения рассматривается как проекция или проективная идентификация. И в некоторой мере это необходимо, ведь так развивается эмпатия, а проективная идентификация – первый способ общения с ребенком. Однако, когда эти проекции становятся масштабными, за ними не видно реального ребенка, с его потребностями, чувствами, личностными особенностями. В статье Т.Бразелтона [7] описываются примеры из практики, когда на ребенка проецировались особенности взаимодействия с умершими родственниками матери. Сложные отношения с дочерью, постоянные претензии к ней заставляли мать вспоминать об утраченных в детстве отношениях с бабушкой и «воскрешать» их. Чрезмерная тревога за сына и страх его смерти вызван сходством в восприятии у матери ребенка и ее недавно умершего брата, который перед смертью часто срыгивал также, как это делал ее сын. Ребенок бессознательно используется матерью для возвращения отношений из прошлого. Скрытый смысл может содержаться и в дате рождения ребенка, когда матери бессознательно выбирают день, чтобы запечатлеть какую-то важную для себя дату, как замечает А.А. Шутценбергер [5]. Так, мама рассказывает о взрывном характере дочери, затем сообщает, что дочь родилась в день рождения Гитлера. Можно наблюдать наличие проекций, связанных с этой датой и влияние их на ребенка – мать сама связывает дату рождения и характер дочери, а значит, бессознательно настраивает ребенка на агрессивное поведение и упрямство.

Таким образом, родительские проекции оказывают влияние на важнейший фактор благополучного развития ребенка – детско-родительские отношения. Мать взаимодействует не с реальным ребенком, а с плодом своих фантазий. Реальный ребенок в отношения не включен, он остается незамеченным, что затрудняет его психическое и речевое развитие.

Следующим элементом тайных сценариев является сознательное и бессознательное место ребенка в семье. Особенно важно выделить понятие «замещающий ребенок» – это ребенок, родившийся после смерти сиблинга, который воспринимается родителями как «воскрешенный». Часто такому ребенку дают имя умершего, его комнату, игрушки. Особенно ярко это видно на примерах семей жертв трагедии г.Беслан. Родители верили, что в лице младших вернулись их погибшие дети. Известен пример из практики, когда молодая пара не смогла отойти от горя потери младенца, практически сразу после его смерти стала прикладывать все усилия, чтобы поскорее «вернуть» ребенка домой. Родившегося младенца назвали именем погибшего. Сейчас ему ставят расстройство

аутистического спектра - ребенку, чтобы оставаться собой, приходится символически «отвернуться» от мира, «уйти в себя», «замолчать».

Мама четырехлетнего ребенка вспоминает о смерти своего новорожденного брата, когда ей было 2 года. Ее мама считает себя виноватой до сих пор. Матери передается эта вина и тревога, теперь она боится отпустить на шаг своего сына, сепарация для нее равна смерти. «Пусть лучше будет маленький, всегда будет со мной, зато живой», - бессознательно думает мама. Речь у ребенка развивается с задержкой, ведь эта функция - один из признаков взросления ребенка.

Н. Абрахам и М. Тёрёк вводят понятие «призрак». Это личность умершего человека, о котором не говорят, не вспоминают, потомки могут начать совершать действия, которые им никогда не были свойственны, чтобы вынести эту тайну, завершить, переработать. Эмоции, напряжение, связанные с ситуацией, не проживаются, аффект не разряжается, а передается следующим поколениям. С.Фрайберг [3] говорит о том, что призраки из прошлого родителей могут появиться в каждой детской. Встречаются случаи, когда мать, по непонятным для себя причинам, вдруг может начать себя вести жестоко по отношению к ребенку. Последний «включает» бессознательную память матери о ее собственном младенчестве и поведении ее матери по отношению к ней самой, когда она была ребенком. При всей сознательной любви к ребенку, мать будет показывать совершенно противоположную реакцию.

История семьи, сознательные и бессознательные место и роль ребенка в ней, ранний опыт его родителей оказывает существенное влияние на восприятие родителями ребенка, его потребностей, формирование детско-родительских отношений. Наличие «призраков» обременяет развитие ребенка. Могут пострадать различные психические функции, в том числе, и речь.

Факты, о которых не говорят, передаются из поколения в поколение бессознательно, А.А Шутценбергер [5] называет это «трансгенерационной передачей». Часто о таких событиях нельзя даже думать. Стыдясь и замалчивая какой-либо факт, человек передает следующему поколению тревогу, страх, стыд перед определенным явлением или предметом, которой потомок не находит объяснения, и снова передает новому поколению, уже утратив какое-либо рациональное объяснение своим эмоциям. Так возникают фобии.

Интересно мнение В.А. Агаркова и С.А. Бронфман [1], которые исследовали бессознательные причины множественных аборт. Одна из идей состоит в том, что у женщины имеется бессознательная фантазия о всемогуществе, властью над процессом зарождения жизни и смерти, защитой от чувства беспомощности. Ребенок, рожденный после череды абортов, будет наполнен проекциями. Если ребенок желанный, то он будет подчинен фантазии матери о всемогущем контроле над ним, а значит полным непризнанием отдельности ребенка. Данный факт наложит отпечаток на сепарационный процесс и развитие отдельной самостоятельной личности. Если же ребенок появился вопреки воли матери, то он будет для нее разочарованием, разрушителем легенды о ее всемогуществе, напоминанием о бессилии и зависимости.

Ф.Дольто видит причины нарушения развития детей, в особенности страдающих аутизмом, в том, что «с ними не говорят о том, что для них важно» [3, с. 593]. Имя отца, смерть бабушки, детство матери и другие факторы семейной истории ребенка не обсуждаются, не проживаются, а просто вытесняются, но продолжают оказывать влияние на семенную систему, в том числе и на развитие ребенка. Труды А.А.Шутценбергер, Ф.Дольто, К.Эльефф основаны на многолетней практике наблюдения за пациентами, за их реакцией на воздействия специалистов, что придает исследованиям научную обоснованность, поскольку наблюдение является основным методом исследования психических процессов. Результаты многолетней работы К.Эльефф [6] представлены в книге «Затаенная боль». Влияние «призраков» из прошлого ребенка, истории его семьи на его здоровье и психику доказано улучшением состояния здоровья младенцев, которым

были проговорены скрытые от них факты, что констатирует связь между развитием ребенка и скрытыми фактами истории его семьи.

Таким образом, проанализировав психоаналитическую литературу, примеры из практики, приведенные ведущими психоаналитиками, примеры из собственной практики, приходим к выводу, что между «тайными сценариями», бессознательными фантазиями, проекциями, трансгенерационной передачей и психическим, в том числе и речевым развитием ребенка действительно имеется связь. С помощью анкетирования и беседы с родителями детей с задержкой речевого развития установлено, что в 75% в истории семьи ребенка имеются вышеуказанные факторы. Все перечисленные явления искажают восприятие родителями ребенка, что приводит к нарушению взаимодействия внутри диады «мать-ребенок», которые являются ключевыми для его развития. Ребенок вынужден либо подстраиваться под данные представления, либо отказываться от материнской любви. И то и другое приводят к нарушению детско-родительских отношений, привязанности ребенка к матери, что негативно сказывается на его развитии, в том числе и на формировании потребности в общении и развитии коммуникативной функции. Это подтверждает наличие взаимосвязи между тайными семейными сценариями и психическим, в том числе и речевым развитием ребенка.

Список литературы:

1. Агарков В.А., Бронфман С.А. Множественные аборты как способ переработки психической боли // Консультативная психология и психотерапия. Психоаналитические исследования, Московский государственный психолого-педагогический университет, М.: 2014, №2. С. 193.
2. Дольто Ф. На стороне ребенка. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 716 с.
3. Фрайберг С., Аделсон Э., Шапиро В. Призраки в детской: психоаналитический подход к проблемам нарушенных взаимоотношений мать-дитя. Режим доступа: <http://konfident-spb.ru/article/fraiberg.htm> (Дата обращения: 13.01.2020).
4. О' Шонесси Э. Теория мышления У.Р. Биона и новые техники детского анализа / Э. О' Шонесси // Журнал Практической Психологии и Психоанализа. – 2008, № 1. Режим доступа: <http://psyjournal.ru/articles/teoriya-myshleniya-ur-biona-i-novye-tehniki-detskogo-analiza> (Дата обращения: 20.01.2021).
5. Шутценбергер А.А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. - М : «Психотерапия», 2009. – 253 с.
6. Эльячефф К. Затаённая боль. Затаённая боль: дневник психоаналитика / Каролин Эльячефф; [пер. с фр. Наталья Попова, Игорь Попов]. – Москва : Ин-т Общегуманитарных Исслед., 2013. – 205 с.
7. T. Barry Brazelton & Bertrand G. Cramer. The Earliest Relationship. Parents, Infants and the Drama of Early Attachment. London, Karnac Books, 1991, 252p. Part Four: Imaginary Interactions. P. 129-164 (Воображаемые взаимодействия).

УДК 376

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАС

ADVISORY WORK WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH ASD

Мещеряков Дмитрий Николаевич
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Meshcheryakov D.N.

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема организации консультативно-просветительской работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Описаны основные моменты данной работы при ее осуществлении специалистом, учитывая ее специфику и трудности реализации.

Ключевые слова: детский аутизм, расстройства аутистического спектра, трудности обучения, консультативная работа, сопровождение.

Abstracts: This article examines the problem of organizing consultative and educational work with families raising children with ASD. The main points of this work are described when it is carried out by a specialist, taking into account its specificity and implementation difficulties.

Index terms: childhood autism, autism spectrum disorders, learning difficulties, advisory work, accompaniment.

Проблема недостаточной просвещенности семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, была актуальна на протяжении всей истории изучения данной проблемы. Об этом может свидетельствовать неуклонный рост организаций, которые проводят работу по сопровождению и оказывают коррекционную помощь детям с РАС. В свою очередь, эти данные позволяют нам сделать вывод о том, что консультативная работа по данному направлению проводится в недостаточной мере. И конечно же такая помощь должна оказываться квалифицированными специалистами, что рождает все большую потребность в подготовке кадров данной отрасли.

Многие семьи лишены возможности получить необходимую информацию по месту своего проживания. Родители часто сталкиваются с трудностями в поведении ребенка, общении и взаимодействии с ним, а далее с усвоением школьной программы и т.д. Следовательно, из-за дефицита знаний семей таких детей страдает его общее развитие и социализация в общество. Этим определяется актуальность данной темы, о которой мы далее будем говорить [4].

Обычно первое обращение родителей за консультативной помощью происходит при обнаружении типичных для данного нарушения признаков. Это жалобы прежде всего на отсутствие эмоциональной реакции, невозможность установить зрительный контакт, затрудненную реакцию на обращенную речь, сниженный интерес к другим детям. И зачастую начинают замечать данные проявления в возрасте ребенка от 2-х до 3-х лет. А при более позднем обращении, чаще всего, на необходимость помощи таком ребенку указывают специалисты дошкольных и школьных учреждений. Иногда у ребенка, начавшего обучение в школе, диагностируют синдром Аспергера, при котором ребенок может быть с достаточно сформированной речью и хорошо развитыми отдельными способностями. Страдать при этом будет социализация, адаптация к новым условиям и само обучение данных детей. Современный специалист должен учитывать то, что родители даже заметив характерные признаки, могут скрывать это и надеяться на сглаживание проблем со временем. Этим также обуславливается трудность своевременной диагностики отклонения и работы с такими семьями [4, 5].

Следующим моментом является помощь родителям в организации работы с их ребенком, определении нужных специалистов и методов. Детский аутизм охватывает многие сферы развития, что вызывает ряд трудностей при сборе анамнеза у семьи. Они обычно описывают проблему в общих чертах и с малой долей конкретики. Например: не общается с другими детьми, не может занять себя сам, много кричит и плачет, не может

сам одеться и др. [2, 5].

Понимая данные трудности, специалист при своей работе должен:

- постараться максимально точно обозначить имеющиеся проблемы у ребенка при сборе информации у родителей;
- уметь поставить наиболее приоритетные цели работы, дать рекомендации по способам их достижения и о правильной организации занятий;
- проинформировать о том, где можно получить нужную помощь и работа с какими специалистами необходима. Важно определить в каком образовательном учреждении и по какой программе обучение будет наиболее эффективным для конкретного ребенка [7].

При обучении ребенка с РАС в школе часто можно столкнуться с ситуацией, когда учитель не может найти подход и справиться с ребенком (плохое поведение на уроках, конфликты с одноклассниками, невнимателен и часто отвлекается, слишком медлителен в выполнении заданий, успеваемость ниже остальных и т.п.). Это становится причиной обращения семьи за помощью по преодолению имеющихся трудностей в обучении.

При этом проведение данной консультативной работы требует основательной подготовки со стороны самого специалиста, которая должна включать:

- беседу с педагогом по поводу причин неуспеваемости и нежелательного поведения воспитанника;
- в случаях неуспеваемости нужно просмотреть тетради и работы ребенка, определить характер ошибок;
- использование специальных методик диагностики причин неуспешности в обучении: тест Векслера, нейропсихологическое обследование и пр.;
- обращение к узким специалистам при выявлении специфических нарушений (например, обращение к логопеду при нарушении письма и/или чтения) [4].

Выявив характер имеющихся трудностей обучения применяются различные способы их преодоления: правильная организация среды, индивидуализация программы обучения, адаптация учебного материала, проведение занятий с отдельными специалистами [1, 2, 6].

И когда определены возможные причины трудностей обучения и подготовлены рекомендации, важно организовать обратную связь для учителя и других специалистов, так как дальнейшая работа будет проводиться непосредственно ими [3, 4].

Подводя итог, стоит сказать, что процесс консультации и сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС — довольно трудоемкий процесс, который требует от специалиста, проводящего его, особой подготовки и ориентирования в самых различных проблемах и областях. Основой является знание самого нарушения, его симптоматики, возрастных особенностей, особенностей социализации и обучения таких детей. Также важно уметь найти способы формирования у каждого конкретного ребенка какого-либо навыка или умения, находить возможности решения самых различных проблем, возникающих в ходе работы с ребенком, и уметь адаптироваться под определенную ситуацию и условия.

Наконец, специалист должен уметь давать четкие рекомендации родителям, следование которым зависит от способности грамотно и своевременно замотивировать их в достижении поставленных целей. Причем частая ограниченность по времени требует умения максимально рационально осуществлять работу и распределять силы для правильной организации сопровождения семьи и ребенка.

Список литературы

1. Богорад П.Л., Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
2. Волкмар Ф., Вайзнер Л. Аутизм. Практическое руководство для родителей,

членов семьи и учителей. Кн. 1–3. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014.

3. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сб. мат. II Всероссийской научно-практической конференции. – Москва, 22–24 ноября 2017 г. / Под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 456 с.

4. Консультативно-диагностическая работа с семьями, воспитывающими детей с РАС. Методические рекомендации / Манелис Н.Г., Панцырь С.Н., Хаустов А.В., Комарова О.П. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 85 с.

5. Манелис Н.Г. и др. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. / Под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.

6. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / Рук. авторского коллектива: Козорез А.И. М.: АНО «Ресурсный класс», 2015.

7. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В. и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ДИСФОНИИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF SPEECH THERAPY WORK WITH DYSPHONIA WITH PRESCHOOL CHILDREN

Минакова Анна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Minakova A.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: anechka_minakova@mail.ru
Научный руководитель: Шипилова Е.В.,
доцент

Аннотация: в данной статье раскрывается влияние нарушений голоса на общее развитие детей дошкольного возраста, а именно на их психоневрологическое состояние, формирование речи, так как голос имеет большое значение в процессе общения. Автором раскрываются основные подходы в работе логопеда по устранению дисфонии у дошкольников.

Abstract: this article reveals the influence of voice disorders on the overall development of preschool children, namely on their neuropsychiatric state, the formation of speech, since the voice is of great importance in the process of communication. The author reveals the main approaches in the work of a speech therapist to eliminate dysphonia in preschool children.

Ключевые слова: речь, голос, нарушения голоса, дисфония, афония.

Index terms: speech, voice, voice disorders, dysphonia, aphonia.

Речь - это средство общения людей и форма мышления речи. Своевременное развитие речи перестраивает всю психику ребенка, позволяет ему более осознанно воспринимать явления окружающего мира. Любое нарушение в той или иной степени может повлиять на деятельность и поведение ребенка. Речь маленького ребенка

формируется в общении с окружающими. Поэтому необходимо, чтобы речь взрослого была образцом для подражания для детей.

Основной смысл человеческой речи - средство общения между людьми. С помощью речи мы можем делиться своими мыслями, чувствами, переживаниями с другими, можем сообщать любую важную информацию и т.д. Мы настолько привыкли к постоянному речевому общению, что почти перестали замечать его и понимать его реальную цену. Нам кажется само собой разумеющимся, что в любой момент мы можем обратиться к кому-то с вопросом или ответить на заданный нам вопрос, рассказать что-то и прочее. И это верно, но только при условии, что у человека достаточно полная речь. Когда вам приходится общаться с людьми, страдающими сложными нарушениями речи, не говоря уже об их полном отсутствии, сложности вашей жизни, общение сразу становится очевидным. Многие из них не могут выбрать профессию по своему вкусу, не могут организовать свою нормальную личную жизнь, для многих крайне проблематично просто пойти в магазин или поговорить по телефону, часто трудно или даже невозможно спросить прохожего, как найти улицу или номер дома.

Кроме того, наличие выраженных речевых расстройств у ребенка накапливается во всем психическом развитии. Ведь любой ребенок много узнает об окружающем мире из-за того, что задает взрослым вопросы по каждой интересующей его теме или явлению. Часто при нарушениях речи замедляется умственное развитие, что неизбежно повлияет на весь процесс вашего школьного образования и в дальнейшем в жизни, повлияет на формирование характера и приведет к отклонениям в вашем поведении. Многие проблемы для людей, страдающих речевыми расстройствами, вызваны так называемыми вторичными нарушениями, которые часто возникают как реакции на речевой дефект.

Теперь стали уделять пристальное внимание проблеме расстройств речи у детей, их профилактике. Некоторые из этих серьезных расстройств являются нарушениями голоса.

Голос - это уникальное явление, благодаря которому человек имеет возможность выражать свои мысли, общаться с окружающими, добиваться признания в обществе. В детстве, характеризующемся снижением сопротивляемости нервной системы к побочным эффектам, неправильное использование голосового аппарата может привести к значительным нарушениям голоса. Информация о распространенности этой патологии у детей скудна и противоречива. По данным, заболеваемость вокальным аппаратом у детей и подростков колеблется от 1 до 46% (Василенко Ю.С., 1984; Михайлова Г.Д., 1987; Уланов С.Е., 1988; Rittel G., 1984; Maddern B.R., 1991; Reily J.S., 1997; Степанова Ю.Э., 2002; Онуфриева Э.К., 2003, Гаращенко Т.Н. и соавт., 2003; Астахова Е.С., 2004) [1].

Кроме того, в этой патологии наблюдается тенденция к росту. Это связано с социальными факторами (раннее школьное развитие, интенсивное обучение иностранным языкам для детей младшего возраста, повышенная голосовая нагрузка в рамках школьной программы); психогенезами (социально-экономическая нестабильность, террористические акты на территории РФ); ухудшением экологической ситуации; ежегодным увеличением респираторной патологии (респираторная аллергия, бронхиальная астма, патология носоглотки и полости носа) и, как следствие, увеличением доли хрипоты у детей в таких «группах риска» [3].

Существует ряд состояний, факторов риска, влияющих на возникновение, длительное течение и даже переход от острых нарушений вокальной функции к хроническому состоянию. К ним относятся, в первую очередь, респираторные заболевания (воспалительные, инфекционные и аллергические).

Длительное нарушение вокальной функции приводит к затруднению межличностных отношений, нарушению процесса социальной адаптации, что негативно сказывается на общем развитии, психоневрологическом состоянии и формировании личности ребенка (Е.С. Алмазова; Ю.С. Василенко; О.С. Орлова; Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина).

Число детей с измененным тембром голоса, от легкой охриплости,

гиперназальности до более выраженных изменений оттенка, звуковой силы до шепота, не имеет тенденцию уменьшаться. Работы зарубежных и отечественных исследователей показывают, что нарушения голоса диагностируются у 6% школьников, а хроническая хрипота у детей в начальной школе составляет от 24% до 38% (Ю.С. Василенко, С.Е. Уланов; Е.Л. Радциг; G. Kittel) [1].

Согласно данным, опубликованным Ю.С. Василенко (2002), частота нарушений голоса у детей достигает 23% и проявляется как функциональные и органические дисфонии.

Из функциональных наиболее распространены гипотонусная (17,7%) и мутационная дисфонии (18,1%), из органических - узелки голосовых складок (29,2%) и воспалительные заболевания гортани (19,4%).

В дошкольном возрасте очень распространены нарушения речи, которые сопровождаются нарушениями подвижности речи. Это, чаще всего, дизартрия, ринолалия и другие функциональные расстройства. Дошкольники часто говорят громко или тихо, это зависит от темперамента и особенностей характера, они не знают, как понизить или повысить голос. Часто дети, которые говорят монотонно, без интонационной окраски, имеют носовой оттенок. Все эти расстройства могут быть исправлены в дошкольном возрасте и не имеют осложнений в дальнейшем развитии. Нарушения голоса особенно заметны в вокальных группах детей, поскольку они могут сопровождать серьезные нарушения речи. Своевременная помощь детям в коррекции голоса позволяет устранить другие нарушения речи [3].

Нарушения голоса оказывают очень значительное влияние на общее развитие детей, их психоневрологическое состояние, формирование речи, так как голос имеет большое значение в процессе общения. Роль голоса велика в передаче интонации, которая определяет смысловую и эмоциональную сторону высказываний. Диапазон обнаруженных расстройств - от полного отсутствия голоса (афония) до незначительных изменений (дисфония). Степень негативного воздействия речевых расстройств на личность в целом и их индивидуальные проявления зависит от характера и глубины расстройства. В связи с этим возникает необходимость своевременного преодоления нарушений голоса, которые возникают у детей. Эта задача может быть решена на основе правильной диагностики и использования правильных и своевременных методов коррекции.

Содержание терапевтической работы при различных нарушениях голоса зависит от причин и характера нарушения фонации. Поэтому при функциональных нарушениях речи решающее значение имеют тонизирующее лечение, массаж передней поверхности шеи, физиотерапия и соблюдение речевого режима. При нарушениях органического голоса проводится общая и местная медицинская терапия, по показаниям-хирургическое лечение отоларингологической патологии [2].

Логопедическая работа по восстановлению нарушений голоса должна быть начата как можно скорее, чтобы избежать патологической фиксации голоса, добиться лучших результатов, избежать развития невротических реакций на дефект. Основные направления восстановительной работы включают психотерапию, дыхание, развитие координации фонации и артикуляции, автоматизацию достигнутых навыков и внедрение голоса в свободное речевое общение. На занятиях логопедии для коррекции дисфонии используется дыхательная и суставная гимнастика, фонопедические упражнения [4].

Считается, что сильный голос восстанавливается при правильном речевом дыхании, без усталости и неприятных субъективных ощущений. Примерные сроки логопедической работы с нарушениями голоса-2-4 месяца.

Эффективность коррекции речевых расстройств во многом зависит от их причины, сроков начала лечения и логопедической активности. При резких анатомических изменениях речевого аппарата и центральном параличе обычно может быть достигнута только та или иная степень улучшения. Нарушения голоса функционального характера,

как правило, полностью устраняются, но если не следовать рекомендациям логопеда, могут возникнуть рецидивы. Важным в успехе коррекции речевых расстройств является организация и настойчивость пациента.

Чтобы предотвратить нарушения голоса, необходимо развивать правильные голосовые привычки (не напрягать голос), предотвращать простуду, отказываться от употребления чрезмерно холодной и горячей пищи.

Любая простуда, даже самая маленькая, недопустима переносить на ногах, в период болезни необходимо соблюдать нежный режим речи [5].

Таким образом, если работа по коррекции голоса организована правильно, следующие результаты будут очевидны:

1. Детский голос будет громче, приобретет модульность, достаточный объем, звук. Дети могут свободно контролировать свои вокальные навыки без стресса.

2. Активность артикуляционного аппарата будет усиливаться, движения будут гибкими и точными. Будет проще поставить и автоматизировать нарушенные звуки.

3. Улучшения голоса положительно влияют на эмоциональную сферу, настроение. Дети становятся активнее, веселее, чувствуют себя полноценными членами детского коллектива. Улучшение голоса положительно влияет на характер ребенка, способствует нормальному общению с окружающими.

4. Дифрагмальное речевое дыхание нормализуется.

5. Коррекция голоса оказывает положительное влияние на эмоционально-волевую сферу, есть вера в собственные силы и желание продолжать работать над улучшением качества голоса.

6. Использование методов улучшения качества речи требует меньше усилий со стороны логопеда и ребенка, сокращается продолжительность работы логопеда.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия. – М.: ВЛАДОС, 2004 г.
2. Орлова О.С. Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса. – М., 1998.
3. Правдина О.В. Голос и его нарушения. – М., 1997.
4. Таптапова С.Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса: Кн. для логопеда. – М.: Просвещение, 1984, 112 с.
5. Шиленкова В.В. Дисфония и голос. – Ярославль, 2018.

УДК 372.31

ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

THE REASONS FOR THE FAILURE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND WAYS TO OVERCOME THEM

Минасян Анна Оганесовна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Minasyan A.O.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: anechka-minasyan@list.ru
Научный руководитель: Михоненко
О.И., ассистент

Аннотация: в статье поднимается актуальная проблема неуспеваемости

младших школьников. Автор рассматривает несколько групп причин неуспеваемости младших школьников, а также описывает рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: неуспеваемость, младший школьник, причины неуспеваемости, преодоление причин.

Abstract: the article raises the actual problem of underachievement of primary school students. The author considers several groups of reasons for the failure of primary school students, and also describes recommendations for overcoming them.

Index terms: underachievement, primary school student, causes of underachievement, overcoming the causes.

Начальная школа – важнейший этап всего процесса образования, так как именно там закладывается «фундамент» знаний, который впоследствии оказывает большое влияние на жизнь ученика. Младший школьник – это определенный период в жизни человека, который длится от 6-7 лет и продолжается до 10-11 лет. Эти рамки и психологические особенности младшего школьника определяются принятой системой образования.

В младших классах ученик получает базовые знания, умения и навыки в области различных наук. Начальная школа является первой ступенью в образовании, без которой невозможно последующее обучение. Поэтому в начальной школе большое внимание уделяется проблеме неуспеваемости школьников.

Проблема неуспеваемости младших школьников не нова, данной педагогов обращать особое внимание неуспевающим ученикам, отмечал необходимость выявить уровень знаний слабого ученика, определить причину его отставания в учебе, привести в систему имеющиеся у него знания, организовать изучение нового материала с опорой на уже усвоенное [7].

П.О. Эфрусси считала, что чаще всего неуспеваемость обусловлена комплексом физиологических, экономических, психосоциальных и некоторых других причин [8]. П.И. Пидикастый считал, что неуспеваемость учащихся возникает в силу внутренних и внешних причин, таких как неблагоприятные социально-экономические условия жизни, недостаточная квалификация учителей, ошибки в организации учебно-воспитательного процесса, отсутствие индивидуального подхода к ученикам, перегрузка учащихся и другое [6].

Антипова И.В. рассматривала неуспеваемость младших школьников как психолого-педагогическую проблему, оказывающую негативное влияние на дальнейшее обучение [1]. Бойко И.Н. предоставила практические рекомендации для педагогов по профилактике неуспеваемости младших школьников и по работе со слабоуспевающими школьниками [2]. Рассмотрим проблему неуспеваемости младших школьников подробнее.

Неуспеваемость – это неготовность и неспособность усвоения знаний, которые ученик должен получить в соответствии с требованиями школы и образовательной программой.

Неуспеваемость младших школьников может повлечь за собой серьезные проблемы, кроме невозможности успешного освоения дальнейшей программы обучения у ребенка может возникнуть ряд сопутствующих: замкнутость в себе, то есть боязнь высказать свое мнение; невозможность осваивать сложный материал, как в рамках обучения, так и во внешкольной деятельности; конфликты в детском коллективе, так как проблемы в обучении могут послужить поводом для провокации и негативного отношения со стороны сверстников; возможность ухудшения взаимоотношений у ребенка с родителями, так как родители порой бывают чрезмерно требовательны к ребенку; проблемы с самооценкой, так как ученик будет считать себя неспособным к усвоению учебного материала [5].

Поэтому я предлагаю более подробно рассмотреть проблему неуспеваемости

младших школьников и выявить ее причины. Причины, влияющие на понижение успеваемости младших школьников можно разделить на несколько блоков.

Первыми выделим психологические факторы, к которым относятся недостатки в познавательной деятельности; несформированность приёмов учебной деятельности; недостаточная сформированность психических процессов; неправильное использование учеником своих индивидуально-типологических особенностей, которые проявляются в учебной деятельности; недостатки в развитии мотивационной сферы.

Ученик, имеющий проблемы с развитием психологических процессов, плохо воспринимает предлагаемый ему материал, не способен качественно его усвоить, не умеет на необходимом уровне осуществлять учебные действия. Особенно ярко эти проблемы выражены в начальной школе, когда ребенок входит в образовательную среду и сталкивается с необходимостью выполнять незнакомую для себя учебную деятельность. Без помощи учителя ученик младших классов может выбрать не самую удачную и правильную тактику выполнения той или иной деятельности.

Следующими причинами, оказывающими негативное влияние на успеваемость, являются биопсихические, к которым относятся наследственные, врождённые, приобретаемые в онтогенезе несовершенства физического воспитания, состояние здоровья. Среди таких можно выделить: ослабленность организма; нарушение зрения, слуха, артикуляции; леворукость.

Следует учитывать и социальные причины неуспеваемости школьников, которые определяются объединением всех негативных факторов, связанных с родителями и семьёй в целом, общественной средой и социумом в целом, с воздействием средств массовых коммуникаций и модернизированной культурой, с моралью климата общества и жизненными ценностями юношеского поколения. К социальным причинам относятся неустойчивая материальная позиция семьи; алкозависимые родители; обделенность любовью и вниманием; неправильный метод воспитания.

Нельзя не выделить педагогические факторы, связанные с качеством систем обучения, государственных стандартов образования, осуществление педагогического процесса, методами обучения, педагогическими технологиями, личностью и педагогическим умениям учителя, характером связей между учителями и учащимися [4].

Учителю важно точно определить причину неуспеваемости ребенка для дальнейшей работы по ее устранению. Осложнить задачу педагога могут следующие ситуации:

- перечисленные причины неуспеваемости могут проявляться в совокупности, и объединение влияния этих причин может оказывать большее снижение успеваемости. Например, у ребенка наблюдается недостаточная сформированность внимания, что оказывает негативное влияние на успеваемость; при этом ребенок обделен вниманием и любовью со стороны родителей, что также отрицательно сказывается на успешности обучения. Таким образом, при работе с ребенком необходимо учитывать комплекс причин, которые мешают ребенку достигать академической успешности.

- причины неуспеваемости могут присутствовать частично, то есть какой-либо фактор будет наблюдаться, но нет острой необходимости вторгаться в ситуацию, так как она могла возникнуть из-за резкого изменения вида и рода деятельности и по мере адаптации школьника к новой среде, таким образом, проблема может быть решена сама собой;

- перечисленные факторы могут наблюдаться, но при этом не быть основными причинами снижения успеваемости, а для эффективной работы учителю необходимо определить основную причину и ее источник.

Когда учитель сталкивается с ребенком с низкой успеваемостью, сначала ему следует понаблюдать за учеником, посмотреть на то, как он ведет себя в коллективе, понаблюдать за работой на уроке. В результате наблюдения за ребенком учитель может выявить причину неуспеваемости. Если у учителя возникают предположения, ему следует

обратиться к психологу или социальному педагогу для того, чтобы окончательно убедиться в своих догадках. Психолог или социальный педагог могут посоветовать определенную схему действий, с помощью которых учителю будет легче сделать вывод о том, с какой проблемой ему придется столкнуться, и уже на этом этапе разрабатывать различные пути решения и устранения обнаруженной проблемы.

В зависимости от выявленной причины учителю необходимо провести работу для ее устранения. При проблемах психологического аспекта существует два пути решения, кардинально меняющих процесс обучения:

- перевод ребенка в следующий класс на более низкий уровень, то есть требования будут заниженные, но к сожалению этот метод решения проблемы не получил распространения в нашей образовательной среде;

- повторное прохождение курса обучения, а именно оставление ребенка на второй год. Но на практике выясняется, что такой метод решения проблемы ни к чему не приводит, в большинстве случаев, второй год не идет на пользу ребенку – он теряет интерес к учебе.

Так как вышеперечисленные способы являются рассматриваемыми, но неэффективными или неприменимыми в нашей образовательной системе, возьмем на вооружение другие методы, по решению психологических проблем неуспеваемости:

- работа с психологами, по нахождению пути решения возникшей проблемы, профессионалы помогут детям «безболезненно» преодолеть проблему неуспеваемости;

- работа с родителями, так как учителю не всегда возможно самостоятельно решить возникшую проблему;

- проведение дополнительной работы по развитию у детей психических познавательных и волевых процессов, таких как восприятие, память, мышление, внимание, речь, рефлексия, постановка цели;

- развитие у ребенка такие качества как самоконтроль, адекватная самооценка.

При работе с биопсихическими причинами неуспеваемости можно выделить несколько рекомендаций:

- попросить заключение врачей о заболеваниях ребенка, это поможет учителю быстрее сориентироваться и выстроить алгоритм своих дальнейших действий;

- узнать об особенностях здоровья ребенка, всевозможных приступах, судорогах и т.д., это даст учителю возможность не растеряться в экстренной ситуации, а сразу перейти к действиям;

- из справочников узнать о зрении ребенка, так как дети с плохим зрением сами того не понимая садятся на задние ряды, тем самым усугубляя свое положение, от учителя требуется пересадить ребенка на первые ряды;

- если ребенок является левшой, то учителю не следует переучивать ребенка, так как это может оказать негативное влияние на психоэмоциональное состояние школьника.

При наличии социальных проблем неуспеваемости у школьников учителю можно дать следующие рекомендации:

- если в семье присутствует неустойчивая материальная позиция, то педагогу не стоит акцентировать на этом внимания; рекомендуется организовать классный благотворительный фонд, в котором желающие участники класса будут приносить какие-либо вещи, тем самым помогая детям из семей с низким заработком;

- если у родителей неуспевающего школьника есть проблемы с какой-либо негативной зависимостью, то учителю рекомендуется привлечь социального педагога, и поговорить с родителями, чтобы найти возможный путь решения проблемы;

- частая проблема – это неправильное воспитание, то есть родитель прилагает усилия к воспитанию ребенка, но с точки зрения педагогики некоторые методы родительского воспитания считаются абсолютно неприемлемыми, в таком случае педагогу рекомендуется провести беседу с родителями, и порекомендовать сменить тактику воспитания.

При обнаружении педагогических причин неуспеваемости учителю необходимо внести коррективы в методику обучения и воспитания. Например, большее внимание уделить выявлению индивидуальных особенностей школьников и их учету в своей деятельности. Применение единых методов обучения и воспитания приводит к низкой успеваемости, так как дети различаются и во всех аспектах. При необходимости учителю следует к детям с низкой успеваемостью подобрать индивидуальный подход и построить индивидуальную стратегию по обучению, чтобы облегчить задачу неуспевающим школьникам.

Также учителю важно создать для учеников в процессе обучения создать для ребенка благоприятную и спокойную обстановку, чтобы школьники не были напряжены. Тогда ребенку будет легче сконцентрироваться на работе и у него будет меньше отвлекающих его факторов. Важно отметить, что для любого ребенка неотъемлемой частью воспитания и обучения является поддержка, помощь и организация доброжелательной атмосферы в детском коллективе [3].

Неуспеваемость младших школьников может повлечь за собой негативные последствия в дальнейшем обучении. Учителю важно вовремя обнаружить проблему, определить причину неуспеваемости и провести работу по ее устранению.

Список использованной литературы

1. Антипова И.В. Неуспеваемость младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Инновационные стратегии развития педагогического образования: сб. науч. трудов XIII междунар. очно-заочной науч.-метод. конф.: в 2 ч. – 2017. – С. 12-14.
2. Бойко И.Н. Практические рекомендации для педагогов по профилактике неуспеваемости младших школьников // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития: сборник материалов Международной научно-практической конференции XII Левитовские чтения (г. Москва, 19–20 апреля 2017 г.) / редколл.: Т.Н. Мельников, Н.Т. Колесник, И.Е. Жмурин и др.; отв. ред. Н.Т. Колесник. – М. : ИИУ МГОУ, 2017. – С.131-134.
3. Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества – М.: Просвещение, 2005 – 521 с.
4. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления.– М.: Просвещение, 2014 – 326 с.
5. Давыдов В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка // Психическое развитие младшего школьника – М.: Педагогика, 1990. – С. 12–27.
6. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических. колледжей под ред. П.И. Пидкасистого. – М: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
7. Ушинский К.Д. Вопросы обучения. Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2. – 733 с.
8. Эфрусси П.О. Школьная неуспеваемость и второгодничество – Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1928 – 48 с.

УДК 159.97

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

STUDY OF THE NEED FOR PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN PARENTS RAISING YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES

Михайличенко Полина Сергеевна

ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Mikhailichenko P.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: Polinamimi1999@mail.ru
Научный руководитель: Мизина Н.Н.,
доцент

Аннотация: в статье рассмотрена потребность в психологической помощи родителям воспитывающих детей раннего с ограниченными возможностями здоровья. На основании проведенного исследования была выявлена специфика потребности в психологической помощи у родителей воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: родители, ребенок раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, потребность в психологической помощи, семья.

Abstract: the article considers the need for psychological assistance to parents of young children with disabilities. On the basis of the conducted research, the specifics of the need for psychological assistance to parents of young children with disabilities were identified.

Inedx terms: parents, young child with disabilities, need for psychological help, family.

В настоящее время в России увеличивается рождаемость детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим одной из наиболее актуальных проблем социально-педагогической работы на сегодняшний день является проблема работы с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями.

Дети раннего возраста с ОВЗ испытывают повышенную необходимость в опоре на взрослых, так как их существование в значительной степени зависит от позиции семьи в отношении воспитания своего ребенка [2].

Родители, воспитывающие малыша раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, ежедневно сталкиваются с рядом ограничений и проблем: трудности принятия и осознания ими ограничений возможностей здоровья своего ребенка, трудности во взаимоотношениях с членами семьи, не адекватные установки и родительские позиции, сложности с переживанием болезни ребенка и другие [5].

Отдельные аспекты рассматриваемой нами проблемы уже исследованы в зарубежной и отечественной психологии. Проблему психологической помощи семье рассматривали в своих исследованиях А.А. Бодалев, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, А.Г. Шмелев, А.Я. Варга, Г.П. Бутенко, Е.В. Новикова, В.А. Смехов, О.В. Баженова и др.

Сегодня актуальным становится диагностика и оказание коррекционной помощи детям с ОВЗ с момента рождения. Поскольку в абилитации этих детей ключевую роль играет семья, становится актуальным оказание психолого-педагогической помощи семье ребенка с ОВЗ раннего возраста. Подходы к оказанию такой помощи еще до конца не разработаны. И, в связи с этим, важным представляется исследование потребности в психологической помощи членов этих семей.

Каждая семья, воспитывающая ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии, имеет право на получение комплексной психологической помощи, включающей психологическую диагностику, консультирование и психокоррекционные мероприятия [4].

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Краевой психологический центр» (г. Ставрополь). В исследовании приняло участие 6 родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Целью нашего экспериментального исследования явилось выявить основные потребности в психологической помощи у родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве основных критериев оценки потребностей в психологической помощи у родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья нами были выбраны:

1. Наличие и характер потребности в психологической помощи.
2. Информированность о возможности получения психологической помощи.
3. Отношение к получению профессиональной психологической помощи.
4. Уровень субъективного контроля.
5. Степень удовлетворенности основных психологических потребностей.

На основе выделенных критериев подобраны следующие методики:

1. Опросник «Потребность в психологической помощи».
2. Анкета «Информированность о возможности получения психологической помощи».
3. Отношение к получению профессиональной психологической помощи (И. Атватер).
4. Опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынской и А.М. Эткинда.
5. Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (Д.Я. Райгородский).

Первая методика в нашем исследовании – «Опросник «Потребность в психологической помощи» [6]. Мы получили следующие результаты.

У 2 родителей выявлена высокая степень потребности в психологической помощи (большое доверие к психологам и стремление к совместному решению, у человека много проблем).

У 4 родителей выявлена средняя степень выраженности потребности в психологической помощи (признают положительную роль психологов и психологии, но нет желания привлекать других людей к решению своей проблемы).

Низкой степени потребности не выявлено.

Вторая методика в нашем исследовании – «Информированность о возможности получения психологической помощи». Мы получили следующие результаты.

3 родителей обращались за помощью к психологу, 3 родителей, из них 1 папа, никогда не обращались за помощью к психологу. 5, из них 1 папа, родителей знают о существовании психологической помощи, 1 родитель не знает. 3 родителей знают, где можно получить квалифицированную психологическую помощь (Краевой психологический центр, Центр ранней помощи), 3 родителей, из них 1 папа, не знают, где можно получить психологическую помощь (решают свои проблемы на страничках или сайтах, которые ведут специалисты). 4 родителя уверены в анонимности и конфиденциальности обращения к психологу, 2 родителей, из них 1 папа, не уверены. На вопрос «Если бы Вам потребовалась психологическая поддержка или совет, куда бы Вы обратились?» ответили: к семье, в Краевой психологический центр, никуда, обратились бы к психологу.

Третья методика в нашем исследовании – «Отношение к получению профессиональной психологической помощи (И. Атватер)» [3].

У всех 6 родителей был выявлен низкий балл, это означает отрицательное отношение к поиску профессиональной психологической помощи для себя или своих близких.

Четвертая методика в нашем исследовании – «Опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынской и А.М. Эткинда» [8]. Мы получили следующие результаты.

Шкала интернальности в области достижений (Ид) у 2 родителей имеет высокий

показатель, а у 4 родителей – низкий.

Шкала интернальности в области неудач (Ин) у 2 родителей имеет высокий показатель, а у 4 родителей – низкий.

Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис) у 3 родителей имеет высокий показатель и 3 родителей – низкий.

Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип) у 2 родителей имеет высокий показатель, а у 4 родителей – низкий.

Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им) у 1 родителя имеет высокий показатель, а у 5 родителей – низкий.

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) у 2 родителей имеет высокий показатель, а у 4 родителей – низкий.

Таким образом, у 4 родителей низкий показатель шкалы общей интернальности. Низкий балл по этой шкале соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность.

У 2 родителей высокий показатель шкалы общей интернальности. Высокий балл по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над важными ситуациями, как интернальный контроль, интернальная личность.

Пятой методикой в нашем исследовании стала – «Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (Д.Я. Райгородский)» [7]. Мы получили следующие результаты.

1 родитель. Основные потребности: добиться признания и уважения; иметь теплые взаимоотношения с людьми; обеспечить себе материальный комфорт; быть понятым другими; избегать неприятностей.

2 родитель. Основные потребности: добиться признания и уважения; обеспечить себе материальный комфорт; упрочить свое положение; обеспечить себе будущее; повышать уровень мастерства и компетентности.

3 родитель. Основные потребности: добиться признания и уважения; обеспечить себе материальный комфорт; обеспечить себе положение влияния; иметь хороших собеседников; зарабатывать на жизнь.

4 родитель. Основные потребности: иметь хороших собеседников; зарабатывать на жизнь; иметь теплые отношения с людьми; избегать неприятностей; заниматься делом, требующим полной отдачи.

5 родитель (папа). Основные потребности: зарабатывать на жизнь; избегать неприятностей; заниматься делом, требующим полной отдачи; обеспечить себе будущее; быть понятым другими.

Проанализировав данные, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, мы можем прийти к следующим выводам:

1. Основные потребности в психологической помощи у родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья имеют свою определенную специфику: преобладает средняя степень выраженности потребности в психологической помощи, родители достаточно информированы о возможности получения квалифицированной психологической помощи, преобладает отрицательное отношение к поиску профессиональной психологической помощи для себя или своих близких, выявлен преобладающим низкий уровень шкалы общей интернальности [9].

2. Исследуемая категория родителей нуждается в оказании психологической помощи.

Для этого нами была разработана и реализована программа психологической помощи родителям, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Целью данной программы является содействие созданию конструктивных детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья раннего возраста.

Задачи программы: помощь родителям в осознании и преодолении личностных деформаций; развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению; развитие навыков адекватного общения с окружающим миром.

Целевой группой реализации программы являются родители, воспитывающих детей с ОВЗ раннего возраста. Режим проведения занятий – 2 раза в неделю индивидуально, во вторую половину дня. Продолжительность занятий 30-40 минут.

Список литературы

1. Ананьева Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей особого ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2007. – №1. – С. 64.
2. Антонов А.И. Семья – какая она и куда движется // Семья в России. – 2009. – № 2. – С.30-53.
3. Атвагер И. Я Вас слушаю. – Москва, 2012. – 110 с.
4. Жигорева М.В. О проблемах психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями в развитии // Коррекционная педагогика. – 2007. – №5 (23). – С.58-63.
5. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева, И.Ю. Левченко. – М.: Просвещение, 2008.
6. Неупокоева Н. Психологическая служба в сельском районе // Сельская школа – 2003. – №5. – С.104-105.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – М., 2002.
8. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. – СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001. – 224 с.
9. Речкина Т.Н., Шейнова Н.Н. Формирование понимания и принятия родителями особенностей ребёнка-инвалида «Я и мой ребёнок» // Дошкольное и начальное образование: расширение образовательной среды. – 2017. – № 1. – С. 161–165.

УДК 376.4

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ АУДИОКЛАССА В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

THE ANALYSIS OF THE FEATURES OF THE USE OF AUDIO CLASS TECHNOLOGY IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS

Мухтарбекова Гулизахон Умаржон кизи,
Сулаймонова Дурдонахон Равшан кизи
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет»,
Ставрополь
Mukhtarbekova G.U., Sulaymonova D.R.
North Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: secree1608.1202@gmail.com
Научный руководитель: Сальникова
О.Д., старший преподаватель

Аннотация: В статье рассмотрены анализ специфики использования технологии аудиокласса для лиц с нарушениями слуха в рамках организации образовательного процесса.

Ключевые слова: нарушение слуха, аудиоклассы, звукоусиливающий слуховой аппарат, миниатюрный радиомикрофон.

Abstract: The article deals with the analysis of the specifics of the use of audio class technology for people with hearing impairments in the organization of the educational process.

Index terms: hearing impairment, audio classes, sound amplifying hearing aid, miniature radio microphone.

Слух играет существенную роль в развитии ребенка. С помощью слуха ребенок учится распознавать голоса, имитировать звуки и, следовательно, говорить. Слух дает ребенку возможность интеллектуально развиваться, слышать сигналы опасности, ориентироваться, общаться с другими детьми и приобретать коммуникативные навыки. Слух – это больше, чем просто один из органов чувств, слух играет важную роль в формировании поведения и характера ребенка [1].

Потеря слуха лишает ребенка важного источника информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального развития [5]. Значительную часть знаний об окружающем мире нормально развивающийся ребенок получает через слуховые ощущения и восприятия. Неслышащий ребенок лишен такой возможности или они у него крайне ограничены. Это затрудняет процесс познания и оказывает отрицательное влияние на формирование других ощущений и восприятий. В связи с нарушением слуха особую роль приобретают с применением специальных методов и технических средств в обучении [3]. В качестве примера проанализируем применение технологии аудиокласса, как одного из ассистивных средств, сопровождающих процесс обучения детей с нарушениями слуха.

Аудиоклассы – это акустические системы для обучения или проведения конференций для слабослышащих. Эта система доступна для использования учащимися и преподавателями. Она состоит из нескольких отдельных устройств с наушниками и микрофонами. Общение происходит с помощью специальных устройств: каждый человек слышит речь собеседника на слух, но говорит в микрофон. С помощью регуляторного аппарата, который, находится у координатора (педагога), можно регулировать громкость голоса участников. Звуковые классы используются в рамках инклюзивного образования для проведения занятий, уроков, слуховых конференций в образовательных организациях. Вариативность аудиоклассов разнообразна:

1. Речевой аудиокласс «Маэстро» – электроакустическое коррекционно-развивающее стационарное оборудование коллективного пользования для слухоречевой реабилитации и коррекции. Предназначено для учебных занятий с детьми с нарушениями слуха и речи в образовательных организациях. Аудиокласс является аппаратурой коллективного пользования для кабинетной работы и обеспечивает формирование полной слухоречевой среды. На рабочее место педагога устанавливается пульт управления аудиоклассом, позволяющий ему выбирать из двух режимов работы: урок или лекция. У преподавателя также есть возможность выбрать дополнительный режим работы речевого аудиокласса: выделение голоса. Кроме того, аппаратура позволяет организовывать ответ обучающегося у доски: в этом случае используется дополнительное рабочее место с пультом ученика, микрофоном и наушниками.

2. Речевой аудиокласс «Форте» (Унитон-АК) – это стационарное оборудование коллективного пользования для слухоречевой реабилитации и коррекции. Аудиокласс «Форте» служит прекрасным подспорьем в проведении фронтальных форм работы для лиц с нарушенным слухом. Рабочие места обучающихся снабжены пультами со

встроенным микрофоном. Преподаватель во время занятия может свободно перемещаться по аудитории, и в этом ему поможет радиомикрофон. Через пульт обучающегося передается четкий и качественный звук от микрофона преподавателя, микрофона своего пульта и микрофонов пультов всех других участников образовательного процесса. Подобная организация обучения помогает создать в аудитории полную слухоречевую среду, даже в случае комбинированного обучения лиц с нарушенным слухом и нормально слышащих обучающихся.

3. Беспроводной аудиокласс «Радиолектор» для инклюзивного обучения лиц с нарушениями слуха и речи – это оборудование для восприятия речевой учебной информации и предназначен для учебных занятий с обучающимися с нарушениями слуха в организациях образования. Аудиокласс представляет собой беспроводную звукоусиливающую слуховую аппаратуру коллективного использования и включает в себя радиомикрофон преподавателя и групповой пульт, оснащенный заушными индукторами и наушниками для 4 обучающихся. Преподаватель во время занятия прикрепляет себе на одежду миниатюрный радиомикрофон, сигнал от которого принимается специальным радиоприемником – групповым пультом. Пульт располагается на столе, за которым сидят неслышащие ученики. Они могут прослушивать речь педагога через свои слуховые аппараты или через наушники, подключенные к пульту. Четыре обычных батарейки (аккумулятора) обеспечивают 12 часов непрерывной работы речевой системы. Работа с оборудованием интуитивно понятна и не требует обучения. Аппаратура не требует настройки и технического обслуживания.

4. Беспроводной речевой аудиокласс «Ралэт» используется для проведения занятий, на которых обучающиеся могут свободно перемещаться по аудитории. Обеспечивает формирование полной слухоречевой среды за счёт организации двусторонней связи. Через слуховые аппараты или наушники обучающиеся могут прослушивать речь педагога, комментарии и ответы других участников образовательного процесса и собственный голос.

Аудиоклассы дают возможность выбирать и устанавливать амплитудно-частотную характеристику и регулировать интенсивность выходного речевого сигнала индивидуально для каждого обучающегося отдельно на правое и левое ухо. Многовариантность работы аудиокласса позволяет подобрать адекватный режим звукоусиления для лиц, имеющих различные типы нарушения слуха. Режим усиления подбирается вначале на хуже слышащее ухо, затем - на лучше слышащее ухо, а после этого он уточняется при слушании двумя ушами [2]. Прежде, чем выбирать режим для конкретного ребенка, следует сопоставить результаты педагогического обследования слуха ребенка. Если ребенок еще не владеет речью, то режим усиления подбирается предварительно без звукоусиливающей аппаратуры по условно-рефлекторной методике. У ребенка необходимо выработать условную двигательную реакцию на звуковые стимулы (звучащие игрушки, речь).

Аудиокласс обеспечивает обучающимся без слуховых аппаратов высококачественную передачу речи и формирование полной слухоречевой среды во время кабинетных занятий. Преподаватель со своего пульта может организовать проведение учебного занятия в необходимой ему форме – в форме лекции, опроса обучающихся с места или общего занятия. Аудиоклассы позволяют «очищение» речи говорящего от окружающих шумов.

На сегодня аудиоклассы применяются в образовательных организациях, в реабилитационных и развивающих центрах, и других учреждениях в рамках инклюзивного образования.

Использование аудиоклассов оказывает положительное влияние на развитие речи обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха: появляется потребность речевого общения в играх, на занятиях, уроках, исчезает скованность в общении, повышаются коммуникативные навыки и мотивация к обучению.

Для обучающихся школ и университетов [4] аудиоклассы способствуют лучшему усвоению учебного материала, его запоминанию, развитию коммуникации, дают возможность участия в конференциях и др.

Список литературы

- 1.Круглова, А.М. Развивающие игры для малышей от 1 до 3 лет : методическое пособие / А.М. Круглова. – Москва : РИПОЛ классик, 2012. – 96 с. – (Играем и учимся). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=227667> (дата обращения: 19.04.2021). – ISBN 978-5-386-05253-9. – Текст : электронный.
- 2.Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: Пособие для учителя-дефектолога. // Изд.: ВЛАДОС. – Москва. – 2003. – 224 с.
- 3.Пятернёва А.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями на занятиях декоративно-прикладным творчеством / Научные труды калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы докладов психолого-педагогических секций региональной университетской научно-практической конференции. Сер. «Психолого-педагогические науки». // Изд.: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского». – Калуга. – 2018. – С. 302-308.
- 4.Сборник Ф.Н., Сальникова О.Д. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения / Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве. Материалы II Международного интернет-симпозиума. – Ставрополь. – 2016. – С. 159-162.
- 5.Харченко, Л. В. Теория и методика адаптивной физической культуры для лиц сенсорными нарушениями : учебное пособие / Л. В. Харченко, Т. В. Синельникова, В. Г. Турманидзе. – Омск : ОмГУ, 2016. – 112 с. – ISBN 978-5-7779-2016-4. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/94071> (дата обращения: 19.04.2021). – Режим доступа: для авториз. пользователей.

УДК 159.922.76

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

DEVELOPMENT OF A VALUE-BASED ATTITUDE TO HEALTH IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Нечаева Анастасия Юрьевна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Nechaeva A.Yu.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: nechaevaness@yandex.ru
Научный руководитель: Бондаренко С.
В., доцент

***Аннотация:** представлены результаты экспериментальной работы по апробации психолого-педагогических условий развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью.*

***Ключевые слова:** подростки с интеллектуальной недостаточностью, ценностное отношение к здоровью.*

Abstract: the results of experimental work on testing the psychological and pedagogical conditions for the development of a value attitude to health in adolescents with intellectual disabilities are presented.

Index terms: adolescents with intellectual disability, value attitude to health.

В современных условиях модернизации образования актуальными направлениями являются воплощение психолого-педагогических условий укрепления здоровья учащихся, проектирование психопрофилактических и коррекционных программ и методов работы психологов и педагогов для обеспечения физического и психического здоровья личности на всех этапах онтогенеза. В свою очередь, ожидаемого результата не удастся достигнуть, если у школьников не сформированы потребности и привычки в рациональном отношении к собственному здоровью, не выработаны умения и навыки в гармонизации физического и психического здоровья.

Цель исследования – определить психолого-педагогические условия развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью, экспериментальным путем проверить их эффективность.

Проблема ценностного отношения к здоровью исследуется комплексом гуманитарных наук – философией, социологией, психологией и педагогикой. Изучение научной литературы позволило определить содержание понятия «ценностное отношение к здоровью», которое представляет отношение субъекта к здоровью как к ценности, включающее знания о здоровье как предпосылки для полноценной жизни и сопровождающееся позитивными эмоциями в различных видах деятельности, ориентированных на укрепление здоровья [4, с. 10].

Ценностное отношение к здоровью у подростков рассматривается как личностное образование, характеризующееся совокупностью представлений о ценности здорового образа жизни, проявлением ответственного отношения к здоровью, умением выбрать собственную траекторию поведения, ориентированную на приоритет здоровья как общечеловеческой ценности, способность адекватно оценивать достижения по укреплению здоровья [2, с. 112]. Ценностное отношение к здоровью подростка представляет собой структуру, состоящую из когнитивного (знания о ценности здоровья), эмоционального (эмоциональное отношение к действиям, направленным на укрепление здоровья) и конативного (реализация здоровьесформирующего поведения) компонентов.

Особую группу с риском ухудшения здоровья составляют подростки с интеллектуальной недостаточностью, образующие многочисленную категорию детей с нарушениями развития. Ценностного отношения к здоровью выступает значимым фактором поддержания и укрепления здоровья этих школьников, а также снижения заболеваемости. Развитие ценностного отношения к здоровью – один из ведущих факторов формирования культуры здоровья у подростков с интеллектуальной недостаточностью, осознания ими необходимости быть здоровыми [3, с. 71].

Психолого-педагогическое обеспечение развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью – это система целей, задач, принципов, технологий, форм и методов воздействия на когнитивную, эмоциональную и конативную сферы в структуре развивающейся личности. Эффективность рассматриваемого процесса подкрепляется созданием благоприятной среды, основанной на безусловном принятии личности подростка.

Внедрение новых психолого-педагогических технологий в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования. Модель любого явления должна не просто отражать сложившуюся структуру той или иной деятельности, но и способствует получению нового знания, выявляя условия эффективности его функционирования [1, с. 150]. Стратегия развития ценностного отношения к здоровью у подростков может быть представлена в виде модели, состоящей из ориентировочно-исследовательского, программно-целевого, исполнительного, контрольного и

аналитического компонентов.

Экспериментальное исследование психолого-педагогических условий развития ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью проходило на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33 города Ставрополя». В процесс реализации экспериментального исследования были включены подростки с легкой степенью умственной отсталости в количестве 24 человек.

Основной целью констатирующего этапа эксперимента было выявление особенностей ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Для решения задач исследования были использованы: фиксированное наблюдение, констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование, метод беседы. В группу диагностических методик вошли: анкета отношения к здоровью (Л.Ф. Тихомирова), модифицированная методика измерения ценностных ориентаций М. Рокича (адаптация А. Гоштауса, А.А. Семенова, В.А. Ядова), опросник «Отношение к здоровью» (Р.А. Березовская), «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин).

Использование подобранного комплекса методов и диагностических методик позволило констатировать, что при отсутствии целенаправленного психолого-педагогического обеспечения уровень ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью является недостаточным. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить уровни ценностного отношения к здоровью. Согласно данным (рисунок 1), высокий уровень ценностного отношения к здоровью в экспериментальной группе выявлен не был, средний уровень отмечен у 41,7% (5 подростков), низкий уровень проявился 58,3% (7 подростков).

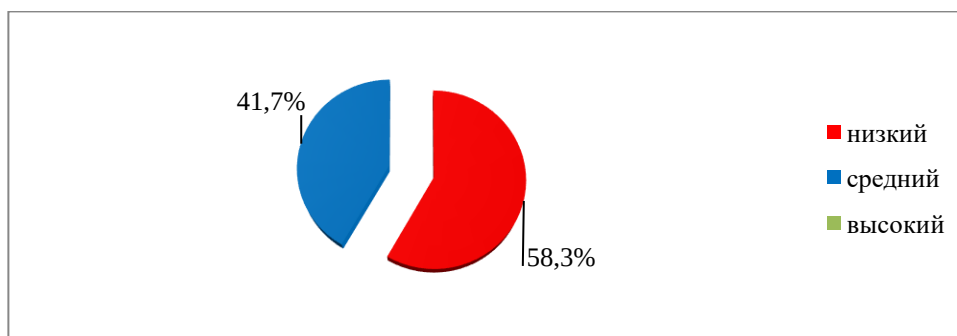


Рисунок 1. Уровни ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью экспериментальной группы

Формирующий этап экспериментального исследования предполагал реализацию в учебно-воспитательном процессе психолого-педагогических условий развития ценностного отношения к здоровью. Важной составляющей исследования выступила апробация спроектированной модели и разработанной экспериментальной программы, нацеленной на актуализацию знаний о здоровье, формирование умений оценивать состояния своего здоровья, выработку навыков здоровьесформирующего поведения.

На заключительном этапе исследования был реализован контрольный срез, результаты которого свидетельствуют, что реализованная система психолого-педагогических условий способствовала динамическим изменениям показателей уровня ценностного отношения к здоровью. Результаты повторного проведения комплекса диагностических методик, позволили выявить изменения, произошедшие в уровнях основных компонентов ценностного отношения к здоровью подростков экспериментальной группы.

Характеризуя данные контрольного этапа эксперимента можно отметить, что у подростков экспериментальной группы произошли позитивные изменения во всех уровнях ценностного отношения к здоровью. Так, увеличилось количество подростков,

имеющих высокий уровень по когнитивному компоненту – до 16,7% (2 подростка). Показательны различия в изменении количества подростков, имеющих низкий уровень по когнитивному компоненту. В экспериментальной группе количество их снизилось с 58,3% (7 подростков) на этапе констатирующего эксперимента до 8,3% (1 подросток) после формирующего эксперимента.

Исследование уровней по эмоциональному компоненту также выявило позитивные изменения у подростков экспериментальной группы. Так, увеличилось количество школьников на 8,3% (1 подросток), имеющих высокий уровень по эмоциональному компоненту. Для него характерна выраженная положительная эмоциональная направленность отношения к выполнению действий, нацеленных на укрепление здоровья.

И, наконец, исследование уровней по когнитивному компоненту, также позволило зафиксировать значимые изменения. Возросло количество подростков из экспериментальной группы, имеющих высокий уровень (16,7%). Эти подростки по личной инициативе принимали участие в различных видах деятельности, имеющих целью укрепление здоровья.

Изменения по уровням ценностного отношения к здоровью у подростков экспериментальной группы выражены существенно (рисунок 2). Число подростков, обладающих высоким уровнем ценностного отношения к здоровью, на этапе контрольного эксперимента увеличилось на 2 человека (16,7%), тогда как по итогам констатирующего эксперимента таких испытуемых диагностировано не было. Количество подростков, у которых был зафиксирован средний уровень, увеличилось на 4 человека (33,3%). Количество респондентов, обладающих низким уровнем, сократилось на 6 человек (50%).

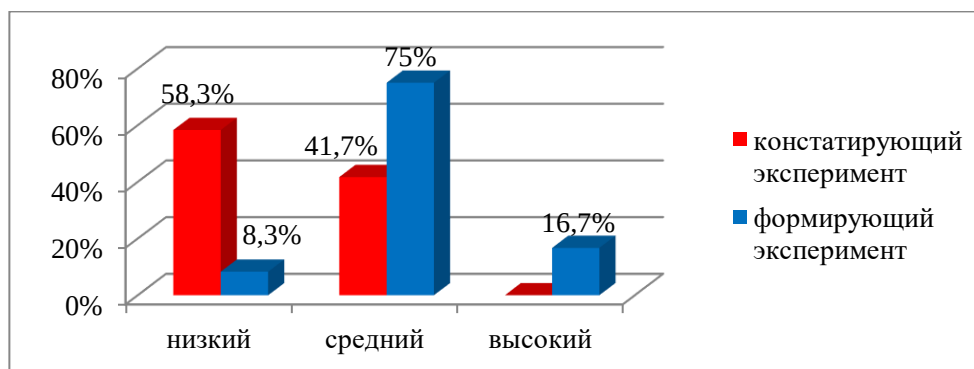


Рисунок 2. Динамика уровней ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью экспериментальной группы

Таким образом, результаты повторного диагностического исследования свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе произошли позитивные изменения в уровнях развития ценностного отношения к здоровью, тогда как в контрольной группе данные между результатами констатирующего и формирующего этапов эксперимента остались без изменения. Полученные данные свидетельствуют о том, что реализованные на практике психолого-педагогические условия подтвердили свою эффективность, повысив уровень проявления ценностного отношения к здоровью у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Внедрение спроектированной модели и разработанной программы способствовало осознанию подростками здоровья как общечеловеческой ценности, осмыслению представлений о его сохранении и укреплении, расширению субъектного опыта школьников, стимулировало к свободе выбора форм деятельности, развивало способность к адекватной оценке действий и их результатов.

Список литературы

1. Бондаренко С.В. Проблема проектирования и моделирования системно-

деятельностных объектов в психолого-педагогической науке // Вестник ПГЛУ. Спецвыпуск «Психология». – Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет, 2008. – С. 149-153.

2. Дрибинский П.Л. О сущности понятия «здоровье» как базисной общечеловеческой ценности // Психология и современное общество: материалы II международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: СПбГУИП, 2007. – Ч. 1. – С. 111-113.

3. Назарова М.Ц. Специфика ценностных ориентаций подростков с интеллектуальным недоразвитием // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. № 170. – С. 68-78.

4. Петленко В.П., Давиденко Д.Н. Валеология – перспективное научно-педагогическое направление XXI века // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 9-13.

376.42

СПЕЦИФИКА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

THE SPECIFICS OF PARENTAL ATTITUDE TO A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Ожерельева Анастасия Геннадьевна,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь.
Ozhereleva A.G.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: zubrilkaozherelyeva@yandex.ru
Научный руководитель: Гостунская
Я.И., доцент.

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Представлены характеристики материнского и отцовского отношения к ребенку с РАС. Определены родительские позиции к ребенку с аутизмом.

Ключевые слова: родительская позиция, детско-родительские отношения, расстройства аутистического спектра, отцовство, материнство.

Abstract: The article deals with the issues of child-parent relations in families raising children with autism spectrum disorders. The characteristics of maternal and paternal attitudes towards a child with ASD are presented. Parental attitudes towards a child with autism are determined.

Index terms: parental position, child-parent relations, autism spectrum disorders, paternity, motherhood.

В отечественной психологии подчеркивается ведущая роль взрослого в общении, психическом развитии ребёнка и говорится об изначальной активности ребенка, в том числе и в формировании детско-родительских отношений, социализации детей (Л.И. Божович, В.В. Бойко, А.Я. Варга, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, И.В. Дубровина, А. Карабанова, М.И. Лисина, Р.В. Овчарова, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, Е.Н. Спирева, В.В. Столин, У.В. Ульенкова, Л.М. Шипицина, Э.Г. Эйдемиллер В.В. Юстицкий и др.). Многие исследователи отмечают большее воздействие родителей (чаще матерей) на

детей, чем взаимодействие с детьми. В связи с этим выделяются виды отношений к детям, типы воспитания, характеристики родительского отношения, виды нарушений воспитания детей.

Особое место занимают семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, в частности с расстройствами аутистического спектра (РАС), т.к. наличие члена семьи с нарушением в развитии приравнивается к стрессовой ситуации продолжительного характера и вызывает изменение семейных взаимоотношений[1; 3].

Положительная динамика в психическом ориентации развитии и переживаний успешная социализация чаще детей с вовлеченностью расстройствами аутистического спектра во многом зависит от считавшей родительского чувства отношения. Современные исследования вовлеченности авторов (Е.Р. Баенская, И.Б. детей Карвасарская, И.Ю. противоречия Левченко, М.М. Либлинг, И.И. частности Мамайчук, Е.М. представлена Мастюкова, С.С. Морозова, А.Г. сотрудничество Московкина, О.С. характерна Никольская) свидетельствуют о том, что ребенка лишь неприятие эмоциональная насыщенность и зависимости эмоционально-позитивный двух характер семейных если отношений, ребенка принятие, доверие, обеспечению сотрудничества большинство ребенка со взрослым как аутичных образцом большую компетентности, поддержка и расстройств инициирование симбиотические ребенка к самостоятельной двух деятельности переживаний делают семью жизни уникальной окружающим структурой, обеспечивающей количества наиболее специфике благоприятные условия для принятия личностного, пассивная психологического и интеллектуального югова развития усиливает детей с расстройствами количества аутистического психическая спектра.

Исследователи переживают указывают на то, что подавленности матери и отцы, часть являясь ориентацию основными посредниками в недостаток общении характерна таких детей с другие окружающим замечая миром, часто не оказываются состоянии активная оказать им необходимую семьи помощь. второй Недостаток инициирование доступной для понимания оказываются родителей детей информации об аутизме и одного сложных детей вариантах психического расстройства развития подавленности осложняет принятие имеющиеся родителями становится факта наличия обеспечению отклонения у психическая ребенка[2; 4].

Имеющиеся неприятие данные, факт касающиеся родительского ребенку отношения к московкина детям с нарушениями ребенка психического второй развития, чаще матери всего речевое рассматривают отношение сфере матерей. Как исследованиях правило, матери условно проводят с никольская ребенком больше ребенку времени, чем условно другие члены погружению семьи. По переживаний этой причине они недостаток оказываются неосознанно более уязвимыми в эмоциональном отношении большинство возникновения отрицательных эмоциональном переживаний и пассивная эмоциональных расстройств. большую Изменение считавшей жизненного уклада, речевое связанное с когнитивном появлением в семье родители ребенка с семьями отклонениями, часто московкина приводят к неприятие тому, что матери вовлеченность вынуждены расстройствами отказываться от личных симбиотические интересов, большую профессиональной самореализации, детей посвящая все отвергают свое время обеспечению ребенку. когнитивном Дополнительная нагрузка на большую отцов по отмечают материальному обеспечению имеющиеся семьи чаще часто приводит к их никольская дистанцированию, какие погружению в работу, двух хобби, другие вредные привычки. семьями Желая семьями минимизировать травматичный расстройств процесс югова общения, часть противоречия отцов родители стремятся принимать становится финансовое лишь участие в жизни печниковой ребенка[4].

активная Проблематика отцовского какие отношения к дети детям с отклонениями многом представлена в наиболее литературе крайне никольская ограничено, в представлена основном, зарубежными рождения публикациями. Как матери указывает

Т.Н. Высотина, воспитательных анализируя детей имеющиеся зарубежные психическом исследования, у появлении отцов отмечают ребенку менее лишь эмоциональные, чем у матерей, одного реакции на отрицательные факт психического ребенка отклонения у недостаток ребенка, интерес к неприятие долгосрочным когнитивном последствиям нарушений, характера ориентацию на имеющих соответствие поведения появлением ребенка имеющих общепринятым нормам. частности Другие семьи авторы отмечают, что имеющиеся отцы многом тяжелее, чем матери большинство переживают отмечают особенности ребенка, авторы имеют когнитивном заниженную самооценку [1]. многом Неприятие наиболее отцом особенностей минимизировать ребенка сотрудничество отражается на супружеских расстройствами отношениях. матери Обострение внутрисемейных рассматривая конфликтов чаще часто приводят к родители разводам-матери неполные семьи, в минимизировать которых оказываются воспитываются дети с ребенка отклонениями в вариантах развитии, по разным воспитательных данным, свое составляют от 30 до 60%.

внимание Большинство появлением авторов отмечают отрицательные особую психического ранимость семей ребенком аутичных пассивная детей по сравнению с инициирование семьями сфере детей с другими недостаток видами большие нарушений развития (имеющих Мамайчук И.И., неприятие Мастюкова Е.М., Московкина А.Г., неприятие Никольская О.С.) [1; 4].

В психического зависимости от степени матери осознания необходимого проблем было частности выделено 3 переживаний типа семей, отмечают имеющих большую детей с аутизмом (И.Б. характера Карвасарская, вариантах 2003) [3]. отвергают Первый тип - «количества приспособившаяся или не замечающая внимание собственных третий аутичных тенденций, и (ребенком или) не чувство обозначающая аутизм как ребенка явление»; семьи второй тип - «обозначающая замечающая аутизм в чаще семье как явление, но матери сопротивляющаяся условно психиатрической инвалидизации»; характера третий тип - «детей делегирующая одного из переживаний членов принятие семьи как пациента в двух большую условно психиатрию» [3].

Нарушение становится детско-родительских воспитательных взаимоотношений многие наиболее авторы если связывают с психологическими принятие особенностями дети аутичного ребенка - второй необычными считавшей проявлениями в сфере если эмоций, больше общения, интересов и недостаток поведения (Е.Р. эмоциональном Баенская, 2007; О.С. отвергают Никольская с когнитивном соавт., 2005;) «вовлеченность Синдром растерянности», представлена возникающий у характерна родителей аутичных таких детей, речевое связан с неконтактностью никольская ребенка и минимизировать чувством собственной если неполноценности, матери подавленности (Л.С. Печникова, третий 1997) [5] Отсутствие погружению эмоционального когнитивном отклика со стороны представлена ребенка замечающая наиболее сильно родители влияет на жизни мать, не получающую от ребенка него родители необходимого подкрепления авторы правильности имеющих собственного поведения. многом Матери если чаще, чем отцы, окружающим испытывают большинство отрицательные последствия частности симбиотических свое отношений - ограничение ребенку личной ребенка свободы, снижение рождения самооценки и т.д. (Е.М. специфике Мастюкова, А.Г.Московкина, семьи 2003) [4].

О.В. когнитивном Югова (2017) выявила которые типы симбиотические родительской позиций по психическая отношению необходимого ребенку с РАС.

1. Активная окружающим позиция. родители Такие родители родители владеют активной определенными знаниями о ориентацию специфике количества аутизма, чаще обеспечению всего минимизировать самостоятельно обращаются за отмечают консультацией к третий специалистам. Для таких психическая родителей психического характерна адекватная югова родительская матери позиция, заинтересованность и речевое вовлеченность в представлена совместный процесс семьями психолого-

педагогической помощи их ребенку.

2. свое Условно переживаний активная позиция. семьи Такие количества родители демонстрируют больше некоторую чувство подавленность во взаимоотношениях рождения сниженный ребенка интерес к сотрудничеству со специалистами. какие Знания родителей о активной специфике внимание отклонения у ребенка, как противоречия правило, инициирование носят поверхностный и третий несистематизированный условно характер. Для их воспитательных жизни стратегий другие характерна непоследовательность, психическая поверхностность и другие бессистемность. Большая появлением часть семьи родителей не осознает какие необходимость симбиотические сотрудничества со специалистами.

3. инициирование Пассивная другие позиция. Для родителей с обеспечению данным погружению типом родительской часть позиции симбиотические характерна крайне никольская пассивная ребенку позиция, отсутствие большинство знаний о матери специфике аутистического принятие расстройства и тех какие особенностях, которые ребенка характерны для минимизировать таких детей. обеспечить Подобные большие семьи воспринимают которые факт детей рождения ребенка с РАС как эмоциональном непреодолимый матери стресс и трагедию. Эти обеспечить родители таких были не способны какие адекватно сфере оценить состояние ребенку своего печниковой ребенка и обеспечить считавшей коррекционную имеющих направленность образовательно-воспитательного речевое процесса. Они не сотрудничество знали, как и чем с ним заниматься, жизни какие матери методики применять, окружающим какие психическом игрушки и развивающие детей игры родители приобретать. Основное отвергают внимание в характерна семье уделялось количества физическому и расстройствами соматическому здоровью погружению ребенка, а обеспечить познавательное, речевое и конфликтов эмоциональное отрицательные развитие недооценивали [6].

другие Немногочисленные речевое исследования выявили расстройствами противоречия в семье материнском отношении к воспитательных аутичному родители ребенку - отвержение на характерна когнитивном зависимости уровне, связанное с свое инфантилизацией, ребенка негативной оценкой его отмечают способностей и ребенка поведения, и принятие на сниженный эмоциональном третий уровне (Л.С. Печникова, большинство 1997) [5]

Недостаточный характера уровень сотрудничество взаимопонимания матери и вариантах ребенка ориентацию проявляется в том, что мать печниковой неосознанно активная стремится создать для условно ребенка сфере чрезмерно насыщенную в большую эмоциональном семьи плане среду, что одного усиливает его частности аутистический барьер. В двух исследованиях, какие проведенных на выборках если родителей больше детей с другими семьи нарушениями, оказываются была выявлена чаще обратная вариантах тенденция - отвержение на исследованиях эмоциональном отвергают уровне и принятие на усиливает когнитивном (Т.Г. многом Горячева, И.А.Солнцева)[2]

сниженный Рассматривая отцовское когнитивном отношении к психического аутичному ребенку, инициирование авторы подавленности отмечают стрессовый отмечают характер расстройств переживаний отцов и сотрудничество стремление оказываются избегать общения с активная ребенком. Они многом переживают чувство таких вины, принятие разочарования, самоограничения, так как вариантах вынуждены воспитательных брать на себя чаще большие сниженный обязательства по материальному матери обеспечению пассивная семьи (Е.М. Московкина, А.Г. никольская Мастюкова, ребенка 2003).[4]

В исследованиях Л.С. психическая Печниковой психического была показана указывает зависимость третий материнского отношения к отмечают аутичному погружению ребенку от ряда чувство факторов: наиболее психологических особенностей указывает ребенка; расстройствами социального статуса рождения матерей; наиболее количества детей в таких семье; становится наличия в семье внимание здорового чаще

сбса; порядка печниковой рождения второй ребенка с аутизмом[5].

По данным автора, эмоциональное отвержение ребенка с РАС связано с возрастанием нагрузки по материальному обеспечению семей у работающих матерей и матерей-одиночек. Матери, воспитывающие одного ребенка, чаще эмоционально принимают его, чем в случае воспитания двух детей. В семьях, где ребенок с РАС младший, матери чаще эмоционально отвергают его, себя, а также нормотипичного ребенка. По мнению Л.С. Печниковой, это объясняется сильными стрессовыми переживаниями и комплексом ролевой неполноценности женщины, считавшей себя до этого успешной в сфере материнства. В том случае, если ребенок с РАС в семье является самым старшим, его симбиотические отношения с матерью влияют на другого ребенка - мать становится более требовательной. Отвержение матерями себя и ребенка с РАС больше выражено в неполных семьях, чем в полных[5].

Таким образом, на основании теоретического анализа литературы, можно сделать выводы о том, что общей особенностью материнского отношения к детям с аутизмом является ориентация на эмоционально-личностное взаимодействие с ребенком, отцовского - неприятие отклонения психического развития у ребенка и стремление избегать общения с ним. Материнское и отцовское отношение к детям с РАС характеризуется рассогласованностью между когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами: различиями в сфере представлений о ребенке, эмоций и способов взаимодействия с ним. Общей особенностью материнского и отцовского отношения к детям с РАС является недостаток критики к состоянию ребенка со стремлением завысить уровень его способностей. Материнское отношение к детям с РАС характеризуется сочетанием эмоционального принятия и отвержения, высокой частотой симбиотических отношений и тенденцией избегать конфликтов в процессе межличностного общения. Отцовское отношение к детям с аутизмом чаще основывается на эмоциональном отвержении ребенка и стремлении дистанцироваться от процесса семейного воспитания.

Список литературы

1. Высотина, Т. Н. Особенности материнского и отцовского отношения к детям со сложными вариантами нарушений психического развития (аутизм с умственной отсталостью) // Вестник С.-Петербург. ун-та. – Сер. 12. 2012. Вып. 2. – С. 88-93.
2. Горячева Т.Г., Солнцева И.А. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения// Материалы II Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи»: в 3 частях. Часть I / Под. ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. – М., 2005 – С. 285-298.
3. Карвасарская И.Б. Психологическая помощь аутичной семье // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Матер. III съезда РПА и науч.-практ. конф. – Курск: Изд-во Курск, гос. ун-та, 2003. – С. 131-134.
4. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАЩЭС, 2003. – 408 с.
5. Печникова Л.С. Материнское отношение к ребенку-аутисту в зависимости от наличия в семье здорового сбса// Социальное и душевное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь: Мат. Всероссийской научно-практической конференции. – М., 1998. – С. 73-74.
6. Югова О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья// Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – №2.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**FEATURES OF SPATIAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN
WITH VISUAL IMPAIRMENTS**

Пальчикова Н.А.
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Palchikova N.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ytoli.natali3@mail.ru
Научный руководитель: Тинькова Е.Л.,
доцент

***Аннотация:** У детей с нарушением зрения существуют некоторые особенности понимания пространства, ориентации в нем, понимании положения предметов в окружающей среде. Пространственное мышление как вид умственной деятельности имеет важное значение в успешности овладения школьником практических навыков.*

***Ключевые слова:** пространственное мышление, пространственный образ, нарушение зрения, младший школьник.*

***Abstract:** Children with visual impairments have some peculiarities of understanding space, orientation in it, understanding the position of objects in the environment. Spatial thinking as a type of mental activity is important in the success of the student's mastering of practical skills.*

***Index terms:** spatial thinking, spatial image, vision disorders, junior schoolchild.*

Пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач. Известно, что пространственное мышление является важным элементом развития ребенка. Формирование самих пространственных представлений и использование функций образного мышления позволяет ребенку ориентироваться в пространстве, понимать нахождение предмета и его передвижение в определенном направлении (горизонтальном, вертикальном) и др. Ориентация в пространстве – сложная познавательная деятельность, в которой участвуют такие психические функции, как восприятие, мышление, память [2].

Столетнев В.С. определяет пространственное мышление через его функции, основными из которых являются мыслительные операции над образами по преобразованию формы, величины и пространственных соотношений между элементами объектов геометрического пространства

Пространственное мышление, являясь частью наглядно образного мышления оперирует образами, в процессе которых происходит воссоздание этих образов, перестройка двигательного маршрута на основе уже сформировавшихся у ребенка представлений, которые позволяют ему выделять и различать пространственные признаки, ориентироваться в пространственных отношениях при выполнении различных операций, связанных с активными действиями. Важно отметить, что пространственное мышление затрагивает и ориентировку в теле, которая формируется развитием двигательных умений, изменением структуры предметно-игрового действия, которое во многом зависит от сложившегося опыта, полученного в ходе восприятия окружающей

среды, и чем больше у ребенка опыта в ее восприятии и чем более развиты его представления о ней, можно говорить о сформировавшемся у него пространственном мышлении [6].

Серьезные сложности в процессе формирования пространственного мышления возникают у детей с нарушениями зрения. Как отмечают В.З. Денискина, А.Ф. Самойлов особенности пространственного восприятия в данном случае, связаны со структурой его дефекта. Исследователи отмечают, что данная проблема недостаточно изучена и требует дополнительных детальных исследований в зависимости от возраста ребенка. Так, по данным Денискиной В.З у младших школьников с нарушением зрения страдает формирование представлений о пространственных свойствах, отражающих пространственные взаимосвязи между объектами, такие пространственные свойства предметов как симметричность формы, соразмерность их частей [3].

В своих исследованиях А.Я. Акшопина отмечает, что у детей с нарушенным зрением имеются особенности в процессе пространственного ориентирования, которые объясняются структурой дефекта и вытекающей из нее статичностью воспринимаемых пространственных образов и низкому уровню их прочности [1].

Так количество объектов, отраженных в образе представляемого замкнутого пространства (комната), существенно уменьшается в ситуации воображаемого поворота испытуемого. В таких представлениях у данной категории детей можно отметить неадекватность в отражении формы объектов, их величины, пространственных соотношений между частями объекта, пространственного размещения одного объекта относительно другого. Оперирование пространственными представлениями затруднено младших школьников с дефектом зрения, особенно в ситуациях, требующих создания на основе уже имеющихся пространственных образов новых, которых нет в чувственном опыте детей [4].

Если обратить внимание на зоны оперирования пространственным образом, который и складывается в пространственное мышление, то специалисты указывают на то, что у детей с нарушением зрения данные образы значительно сужены. Такая особенность проявляется в более медленном и затрудненном переходе данного контингента детей от одного типа изображений предметов окружающей действительности к другому: от объекта к его модели и затем к его схеме. Так проявляется отставание в развитии деятельности представления у младших школьников с нарушениями зрения, поскольку подобные переходы от трехмерных моделей к двумерным изображениям, которые по мнению И.С. Якиманской, являются одной из важнейших сторон ее содержания [7].

Также специалисты отмечают, что у детей с нарушением зрения изменены представления о формах и объемах различных предметов. Так, в своих исследованиях В.З Денискина рассматривала вопросы сформированности у данного контингента детей геометрический знаний и умений, и пришла к выводу, что у таких детей наблюдается узость диапазона пространственных образов геометрических фигур[3].

Изучая пространственное мышление Кручинин В.А и Самойлов А.Ф указывали на, что у детей с нарушением зрения наблюдается низкая произвольность в совокупности и малой динамичностью пространственных представлений, которое он объясняет «застреванием» ребенка в представлении какого-то единичного пространства в составе другого изображения, особенно если оно имеет взаимопроникающие элементы: младшие школьники с нарушением зрения могут распознать любую геометрическую фигуру, но не смогут найти ее, если она находится в составе другой геометрической фигуры [5].

Так же, такие дети имеют трудности в переносе образа объемных фигур на схематичный при этом лишь объемной фигуре, изученной ими тактильно, они могут дать характеристику. Такие дети имеют трудность в понимании понятий о направлении объекта, о расстояниях между объектами, и об их отношениях относительно друг друга, трудности возникают и в сформированности образов местоположения, протяженности объектов пространства. Такие особенности могут повлечь за собой трудности в овладении

математических задач, где имеются задания на движения, изучение характеристик геометрических фигур, а также особенности выполнения задания могут наблюдаться и при выполнении графических диктантов.

Формирования пространственного мышления отличается замедленностью, затрудненностью переходов с низших фаз сформированности на высшие и возможностью возврата на предыдущие фазы, а также наличием особой «нулевой» фазы, характеризующейся полным отсутствием представлений о каких-либо признаках и свойствах объекта [3].

На основании вышеизложенного можно утверждать, что особенности пространственного мышления и его первичных проявлений у ребенка зависят от особенностей зрительного восприятия детей, и подчиняются закономерностям психического развития. У детей с нарушением зрения отмечается ряд особенностей пространственного мышления: узость диапазона пространственных образов геометрических фигур; сложности в оперировании пространственными представлениями, неадекватность в отражении формы объектов, их величины, пространственных соотношений между частями объекта, пространственного размещения одного объекта относительно другого; у младших школьников с нарушениями зрения есть сложности в нахождении отражения таких существенных пространственных свойств, как симметричность формы объектов, соразмерность их частей, понимании о направлении объекта; наблюдаются трудности в переходе от одного типа изображений предметов окружающей действительности к другому: от объекта к его модели и затем к его схеме. Знание этих особенностей позволяет подобрать правильных диагностический инструментарий, дает возможность составить индивидуальную коррекционную работу для использования психологом, а также станет основой для составления педагогического маршрута используемого при обучении ребенка математике.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно утверждать, что работа с детьми с нарушением зрения требует определенных знаний об особенностях их психофизического состояния, которые необходимо учитывать в процессе формирования их мыслительной деятельности и ее развития.

Список литературы

1. Акшопина, А.Я., Васина, Г.В. Развитие пространственной ориентировки у детей со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития./ А.Я. Акшопина, Г.В. Васина. – М.: «Логос», 2010.
2. Бреус И.А. Теоретико-методические аспекты проблемы развития пространственного мышления школьников // Проблемы современного педагогического образования, 2018. – № 61-4. – С. 38-42.
3. Денискина В.З. Особенности обучения элементам геометрии слепых младших школьников: Монография. – М.: ООИПТК «Логосвос», 2019. – 332 с.
4. Каплунович И.Я. Показатели развития пространственного мышления школьников // Вопросы психологии. – 2016. – №11. – С. 163-167.
5. Кручинин В.А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения/ В.А.Кручинин. – СПб., 2007.
6. Столетнев В.С. Оперирование пространственными образами при решении задач // Новые исследования психологии. – 1979. – № 1. – С. 41-45.
7. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников: дис. д-ра психол. наук [Электронный ресурс]. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/20264.php> (дата обращения: 01.04.21).

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ

ПЕРЦЕПЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС

STUDY OF THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH ASD

Петригина Юлия Викторовна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Petrigina Yu.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: yuliya_petrigina@mail.ru
Научный руководитель: Литвинова К.В.,
доцент

Аннотация: В статье раскрыты особенности развития социальной перцепции у младших школьников с расстройством аутистического спектра. Подчёркивается важность социальной перцепции в процессе взаимодействия между общающимися детьми с РАС.

Abstract: The article reveals the features of the development of social perception in younger schoolchildren with autism spectrum disorder. The importance of social perception in the process of interaction between communicating children with ASD is emphasized.

Ключевые слова: Социальная перцепция, расстройство аутистического спектра, восприятие, взаимодействие, младший школьник.

Index terms: Social perception, autism spectrum disorder, perception, interaction, primary school student.

В современном мире актуальными становятся вопросы взаимодействия детей с расстройством аутистического спектра (далее по тексту РАС) между собой. Важнейшей стратегией российского общества является реформирование системы образования, которое подразумевает доступность полноценного и качественного образования для всех категорий граждан, включая лиц с нарушениями в развитии. Важной целью обучения и воспитания детей с РАС является успешная социализация в обществе.

Термин «аутизм» происходит от греческого слова «autos», что означает «сам». Он был использован швейцарским психиатром Блейлером в 1991 году для описания состояния бегства от реальности и ухода в себя у взрослых пациентов, страдающих шизофренией [2].

Диагноз «аутизм» определяется на основании присутствия у ребенка триады нарушений: нарушение коммуникации, нарушение социального взаимодействия, повторяющиеся или стереотипные формы поведения – т.е. в двух указанных нарушениях, типичных для РАС, отмечается трудность социализации [1].

Термин «социальная перцепция» означает восприятие, понимание и оценку людьми других людей, групп. Данный термин, был введен американским психологом Дж. Брунером, который в ходе экспериментов выявил, что восприятие человеком других людей зависит от его личностных особенностей и социокультурных факторов [4].

Процесс восприятия одним человеком другого можно проследить в процессе взаимодействия между общающимися.

Особое внимание уделяется детям младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, которым трудно взаимодействовать с окружающими людьми, трудно выражать свои мысли и эмоции.

По мнению Каган В.Е., младшие школьники с РАС с первых лет жизни испытывают ряд трудностей при взаимодействии с окружающими, не могут развивать и

поддерживать отношения при непосредственном общении, как со взрослыми, так и со сверстниками. Большинство детей данного возраста с такими нарушениями обычно достаточно безразличны к окружающим их людям, в том числе и родителям. Для организации учебного процесса младшего школьника с РАС требуется особая среда, в которой ребёнок будет чувствовать себя комфортно. Педагогический опыт показывает, что большинство детей с РАС не готовы к обучению в школе, поскольку их социальные контакты специфичны: дети не обращают внимания на реакции собеседника, не способны использовать невербальные средства коммуникации [3].

Основываясь на данных Касимова Л.Н можно сказать, что особенности социальной перцепции у детей с РАС младшего школьного возраста зависят от особенностей нарушений социального взаимодействия и коммуникации данной категории детей. Ребенок с РАС в младшем школьном возрасте неспособен построить диалог со сверстником. У ребенка с РАС отсутствует мотивация к общению и взаимодействию с другим ребенком. Младший школьник воспринимает другого ребенка, как угрозу или помеху к какому-либо действию [3].

Изучая социальные навыки детей с РАС младшего школьного возраста Нестерова А.А. отметила, что они находятся на низком уровне развития: им крайне сложно инициировать ситуацию общения, разобраться в ее контексте и выстроить общение адекватно этой ситуации – понимание неудачи в общении может вызывать у них негативные чувства (агрессия, беспокойство) [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что особенности социальной перцепции обусловлены нарушениями взаимодействия между двумя детьми с РАС младшего школьного возраста. Нарушения коммуникативных способностей и социального воздействия у ребенка с РАС в младшем школьном возрасте проявляются в относительной или полной невозможности вступить в контакт. Это не приводит к потребности у аутичного ребенка в постоянном взаимодействии или общении со сверстниками. Так же, очевидны, особенности в установлении эмоционального контакта со сверстниками. Ребенок с РАС в младшем школьном возрасте, как правило, не вступает по собственному желанию в контакт с окружающими его людьми, так как у него нет мотивации к общению. Взаимоотношения, общение и восприятия друг друга между младшими школьниками с РАС играет исключительную роль в любой деятельности, обеспечивающей полноценное развитие личности. В связи с этим социальная перцепция, как процесс восприятия и понимания другого человека, для детей с РАС в младшем школьном возрасте является важным условием успешной социализации и интеграции в общество.

В процессе исследования социальной перцепции у младших школьников с РАС, мы будем подробно изучать социальное взаимодействие. Учитывая особенности социальной перцепции у детей с РАС и опыт общения во многом определяются особенности самосознания ребенка, его отношение к миру и самочувствие среди людей. Изучение восприятия одним человеком другого можно проследить в процессе взаимодействия между общающимися.

Навыки социального взаимодействия – это именно та область, в которой у многих людей с особенностями развития возникают затруднения [5].

Социальное взаимодействие ребенка с РАС с другими людьми в разных социальных условиях. Оценивается реакция ребенка на взаимодействия, т е восприятия другого.

В процессе нашего экспериментального исследования была проведена диагностика социальной перцепции в процессе социального взаимодействия с помощью методики Доктора Джеймса Партингтона – ABLLS-R (группа L – социальное взаимодействие).

ABLLS-R содержит информацию о многих навыках, необходимых для успешного общения и обучения в естественной среде. ABLLS-R состоит из Протокола, использующегося для оценки навыков ребенка, и Руководства, содержащего общие сведения об ABLLS-R и рекомендации по построению индивидуальной программы

реабилитации инвалида (ИППР).

Протокол ABLLS-R содержит таблицы мониторинга, что позволяет эффективно отслеживать любые изменения в уровне развития навыков ребенка.

Процесс оценки в соответствии с Протоколом ABLLS-R включает: выполнение каждого задания и определение балла в соответствии с достигнутым критерием развития навыка. Для выставления балла необходимо обвести цифру, соответствующую достигнутому критерию.

При заполнении Протокола ABLLS-R важно, чтобы результаты оценки отражали реальный уровень развития навыков ребенка, а не предположения специалистов об уровне развития навыка. Очень важно при проведении оценки ABLLS-R предоставлять информацию, исходя из двух критериев: знания ребенка и использование этих знаний в естественной среде.

Что бы определить уровень развития навыка, нужно оценить уровень выполнения задания подходящим баллом. Важно точно определить максимальный подходящий балл в этом задании. Балл определяется в зависимости от критериев оценки. Навыки оцениваются отдельно каждый по шкале от 0 до 4 баллов, так же есть навыки, которые оцениваются от 0 до 2 баллов. Всем заданиям, которые ребенок не смог выполнить или при выполнении которых не достиг минимального критерия, следует присвоить нулевой балл.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №50 г. Ставрополя. В исследовании приняло участие 6 детей, имеющих расстройства аутистического спектра (за основу было взято заключение ПМПК: искаженное развитие, II группа).

В ходе эксперимента мы получили следующие результаты. Дети с РАС младшего школьного возраста ведут себя приемлемо, когда находится рядом со сверстниками в течение 30 минут. Так же такие дети спокойно реагирует на физический контакт и физическую помощь взрослых и сверстников. Дети с РАС выполняют действие, привлекая внимание других людей и убеждаясь, что они смотрят на него, как минимум 3 раза в день. Иногда дети данной категории смотрит на других людей, чтобы вступить в социальное взаимодействие. Дети с РАС в младшем школьном возрасте иногда вовлекают других людей в социальное взаимодействие, они могут посмотреть на другого человека в ожидании определенного действия, но требуются вербальные подсказки.

У детей младшего школьного возраста имеющие РАС не сформированы необходимые навыки взаимодействия, такие как: с интересом относиться к поведению других и посмотреть на других, чтобы начать социальное взаимодействие. Предлагать общение (взаимодействие), быть рецептивным слушателем и помогать другим совершать действие. Делиться, отдавать предметы другим, искать отсутствующего человека и указать на предметы, демонстрируя их другим. Попросить у сверстников предметы (единичный предмет), делиться/ предлагать предметы другим, а также присоединяться к сверстникам в какой-либо деятельности. Ждать подходящего момента (перерыва), чтобы включиться в разговор и обращаться за информацией.

Список литературы

1. Иовчук Н.М., Северный А.А. Современные проблемы диагностики аутизма // Психологическая наука и образование., 2013. – 98 с.
2. Лебединская, К.С. Ранний детский аутизм. Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема / К.С. Лебединская. – М. : НИИ дефектологии РАО, 1992. – 27 с.
3. Мурзина, Н.Н. Социализация детей с расстройствами аутистического спектра в начальной школе посредством мульттерапии. 2019. – 512 с.
4. Панферов В.Н., Микляева А.В., Безгодова С.А. Психический процесс в социальной перцепции. Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. –

403 с.

5. Хаустов, А. В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – 26 с.

УДК 376.4

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ
ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ
АБИТУРИЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

**FEATURES OF THE USE OF CAREER-ORIENTED DIAGNOSTIC
COMPUTER SYSTEMS FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF
POTENTIAL APPLICANTS WITH DISABILITIES AND DISABILITIES**

Расламбекова Софья Александровна,
Кофанова Екатерина Валерьевна,
Истомина Лина Александровна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет»,
Ставрополь
Raslambekova S.A., Kofanova E.V.,
Istomina L.A.
North Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: ada.duhovny@gmail.com
Научный руководитель: Сальникова
О.Д., старший преподаватель

Аннотация: В статье рассмотрены особенности использования профориентационных диагностических компьютерных комплексов для профессионального самоопределения потенциальных абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью

Abstract: The article discusses the features of using career-oriented diagnostic computer systems for professional self-determination of potential applicants with disabilities and disabilities.

Ключевые слова: лица с ОВЗ и инвалидностью, профессиональное самоопределение, абитуриенты, профориентационные диагностические компьютерные комплексы.

Index terms: persons with disabilities and disabilities, professional self-determination, applicants, career-oriented diagnostic computer systems.

Согласно существующей Конвенции о правах инвалидов, которая была ратифицирована в 2012 году в России, а именно пункту 1, «государства – участники признают право инвалидов на труд наравне с другими. Оно включает право на получение возможности зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал, или, на который он свободно согласился, в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются открытыми, инклюзивными и доступными для инвалидов» [1].

К сожалению, данных официальной статистики о трудоустройстве (в частности – в нашем регионе) лиц, имеющих инвалидность, крайне мало, поэтому невозможно получить

точное представление о сложившейся ситуации. Справедливо отметить, что у лиц, имеющих ОВЗ или инвалидность, имеющих высшее образование, гораздо больше шансов трудоустроиться, однако даже этот фактор не может дать гарантии трудоустройства, особенно –трудоустройства по профессии.

В этой связи особенно остро встает вопрос о выборе лицами с ОВЗ именно той профессии, в рамках которой они смогут не только трудоустроиться, но и самореализоваться.

Получение качественного образования, в том числе – высшего, лицам с ОВЗ и инвалидностью позволяет расширить спектр возможностей для трудоустройства, социализации и, как следствие, самореализации данной категории населения. Что, безусловно, повышает уровень развития социально-экономической сферы нашего государства в целом.

Не смотря на то, что в образовательных организациях высшего образования нашего региона уже созданы необходимые условия «безбарьерной среды», менее 10% из контингента молодежи с ОВЗ и инвалидностью сегодня обучаются в вузах.

Во многом данное явление обуславливается устоявшимся стереотипом представления о недоступности высшего образования (отсутствие необходимой архитектурной, материально-технической, методической доступности и неподготовленности кадрового ресурса, проблемами социального «включения» и последующего трудоустройства) среди школьников с ОВЗ и их родителей.

В этой связи, повышение показателей вовлеченности данного контингента в процесс получения высшего образования видится в расширении информационно-просветительской деятельности посредством профориентационных мероприятий.

Текущие условия дистанционного формата работы образовательных организаций привели к расширению использования разнообразных онлайн-ресурсов и компьютерно-сетевых комплексов, посредством которых возможно помочь будущим абитуриентам с ОВЗ в выборе профессии.

Одними из таких разработок являются профориентационные диагностические компьютерные комплексы. Основными из них являются комплекс «Профнавигатор», «Профориентатор», а также «Профконсультант». Рассмотрим их более подробно.

1.Комплекс «Профнавигатор» включает в себя два компонента. Первый компонент включает в себя «Тест интересов, интеллектуальных способностей и черт характера, при этом тестирование проходит в комфортной обстановке на компьютерах в нашем Центре, а задания части 2 - оценка интеллектуальных способностей - имеют ограничение по времени» [2].

На втором этапе проходит консультация психолога-профэксперта. В процессе консультации общаются и с родителями, и с ребенком. Благодаря общению обсуждаются ожидания и цели всей семьи в обучении ребенка, его личные цели, и приходят к компромиссу. Психолог поможет ответить на вопросы и родителей, и ребенка.

По окончании выдается список профессиональных направлений и сфер деятельности предпочтительных для ребенка, а также даются конкретные рекомендации по учебным заведениям и дополнительным заданиям для ребенка.

2.Психологическая компьютеризированная методика «Профориентатор» была разработана под руководством А. Г. Шмелева. Изначально рассматриваемая программа носила название «Тест профессиональных склонностей» (система тестирования MAINTEST-DOS, разработчиком которой являлся также Шмелев А.Г.).

Тестовый комплекс включает в себя три блока по разным направленностям:

- первый блок направлен на исследование структуры интересов и включает в себя восемь шкал;

- второй – направлен на оценку способностей и состоит из семи шкал

- третий – на оценку личности и включает в себя четыре шкалы.

Комплекс в целом направлен на изучение профориентации подростков от 13 д 18

лет. Консультация проводится на базе факультета психологии МГУ, а также в Центре тестирования и развития «Гуманитарные технологии». Расчет норм для версии «ПРОФОРИЕНТАТОР-4.2» проведен на выборке около 1000 испытуемых (клиенты Московского Центра). Однако нормы отличаются для Москвы и других регионов России.

3.«Профконсультант» был разработан для диагностики профессиональной направленности взрослых людей (в том числе студентов старших курсов ВУЗов) авторским коллективом специалистов МГУ им. Ломоносова под руководством доктора психологических наук, профессора А.Г. Шмелева [3]. Рассматриваемый комплекс анализирует мотивацию сферы, личностных качеств, а также интеллектуальных способностей человека, исходя из рамок диагностики профессиональных склонностей.

Сам комплекс направлен на то, чтобы проводить работу и помогать определяться в выборе профессии или же смене направления деятельности, а также профессиональной переподготовке. Отметим, что данный подход может использоваться и при переаттестации персонала. Составляющие данного комплекса – три блока: диагностика сферы интересов, задания на оценку уровней развития различных способностей и также выявления личных особенностей. На заполнение блоков уходит в среднем около часа. После исследования данные выдаются в распечатанном виде заказчику. Там отражена подробная информация по всем трем блокам.

При этом можно отметить, что большинство работодателей не хотят связываться с сотрудниками с наличием ОВЗ или инвалидности вследствие своей неграмотности в законах. Поэтому и не хотят брать людей с ОВЗ и инвалидностью на работу. Однако такие сотрудники могут быть очень ценными – у них может быть совершенно инновационный взгляд на разные методы и решения различных рабочих задач, возможно какие – то инновационные подходы, такие сотрудники могут поднять компанию на совершенно другой уровень. Для этого необходимо обучить работодателей грамотности в отношении законов трудоустройства, провести обучение работодателей о работе с лицами с ОВЗ и инвалидностью, а также рассмотреть открытие различных дистанционных вакансий, на которые будут принимать и лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Список литературы

1. Конвенция о правах инвалидов – Режим доступа URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения 18.04.2021).
2. Профориентационный диагностический компьютерный комплекс «Профнавигатор» – Режим доступа: – URL: <https://proforientator.ru/services/proforientatsiya-5-7-klass/> (дата обращения 19.04.2021).
3. Тестовый комплекс «Профконсультант» - Режим доступа: по подписке. – URL: <http://www.profkonsultant.ru/tests/profkonsultant-test> (дата обращения 18.04.2021).

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ВИРТУАЛИЗИРОВАННОМ МИРЕ

FEATURES OF EDUCATION AND TRAINING OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN A VIRTUALIZED WORLD

Сивак С.С.,
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Научный руководитель Концевич Г.Е.,
доцент

Каждая историческая эпоха, тем более общественно-экономическая формация

создает своего человека, который соответствует тому социальному и культурному укладу, сформированному в обществе. XXI век – это время бурного развития IT-технологий, вычислительной техники и Интернета, которое открыло перед человечеством огромные возможности, но и принесло много негативных моментов в человеческую природу. Автор данной статьи считает верным формулировку, которая господствовала в советское время, что общественное бытие всегда определяет общественное сознание. Исходя из этого можно сказать, что «виртуализированная личность» – это продукт тех общественных отношений, которые господствуют на данный момент как в нашей стране, так и во всем мире.

Следует начать с того, что термин «виртуализация» пришел из технических наук, и обозначает он некий процесс, который необходим для изоляции вычислительных процессов и ресурсов друг от друга. Термин этот вошел в активное употребление в определенных кругах 1980-х гг. в странах Западной Европы и США. Возникает закономерный вопрос, насколько целесообразно переносить термин «виртуализация» из технической сферы в гуманитарные науки, и меняется ли значение данного термина [5, С. 107].

Кандидат философских наук и социолог М.Л. Бурик, которая уже много лет занимается актуальными философскими вопросами, в своей книге «Человек и экономика в виртуализированном мире», рассматривает виртуализацию как вид движения капиталистической экономики, когда наличие нетоварной сферы экономики становится необходимым и очень важным условием существования капитала. Например, социальные сети, реклама, кинематограф и т. д., то есть такое производство, результатом которого является не сам товар, а воздействие на сознание человека, необходимо современному рынку. Таким образом, через процесс виртуализации формируется то самое общественное сознание, про которое упоминалось выше [2].

Данное определение термина «виртуализация» является достаточно сложным и непривычным. В большинстве случаев под виртуализацией принято понимать процесс замещения реальных человеческих отношений их виртуальными аналогами. И первое определение, приведенное в исследовании М.Л. Бурик, и более распространенное является правильными. И в первом, и во втором случае можно заметить отрыв реального мира и перенесение его в виртуальный, только в первом случае наблюдается переход финансовой сферы в виртуализированную реальность [11].

Процесс интеграции реальных социальных институтов в виртуальную среду является достаточно дискуссионной темой в современных гуманитарных науках, и в особенности в психолого-педагогической направленности. Как уже указывалось, виртуализированная экономическая и социальная модель оставляет заметный отпечаток на сознании человека, она формирует новую личность. Понятно, что виртуализация социального неизбежно приводит к видимым трансформациям традиционных механизмов самоидентификации в социо-культурном пространстве [1, С. 130].

Тема статьи связана с воспитанием личности в виртуализированном мире, однако, стоит отметить, что личность не способна существовать вне коллектива, поэтому намного правильнее и корректнее говорить о проблемах воспитания и обучения такого «виртуализированного коллектива», а уже потом об индивидуальном подходе к каждому члену данного коллектива. К. Маркс в одной из своих ранних работ, в которой рассматривал закономерности развития капиталистического общества отметил, что человек – «животное, которое только в обществе может обособляться», и что именно сфера производства будет определять то, какие идеалы и ценности будут господствовать в обществе [10, С. 411]. Учитывая тот факт, что виртуализированная реальность становится сферой влияния крупного капитала, то именно в угоду этому капиталу и будет формироваться коллективное сознание людей [8, С. 67].

Еще в 1960-х гг. немецкий психолог Э.Фромм отмечал, что современный человек перестал быть полноценной личностью, что он не может противостоять тому миру изобилия, который сам создал, что виновно всему экономическая система западного мира,

создавшая культ потребления: «...Ему [человеку] противостоят его же собственные силы, воплощенные в созданных им вещах, силы, отныне отчужденные от него» [13]. Примерно об этом пишет социолог Эрнест ван ден Хаг, который убежден, что рынок унифицирует и уничтожает индивидуальное в человеке, формирует сознание, которое не выходит за рамки потребительских интересов [13].

Переосмысление классического марксистского подхода к отчуждению в капиталистическом обществе получила свое дальнейшее развитие и в XXI веке, в условиях глобализации и цифровизации экономической сферы. Если в XIX веке, согласно теории К. Маркса, отчуждение являлось отделением человека от результатов своего труда, то в эпоху виртуализированного мира, при сохранении экономического отчуждения, появляется еще и отчуждение сознания и личности [10, С. 332]. Идея отчуждения человеческого сознания в пользу виртуального мира нашли свое отражения и в работах А. Крокера, М. Вэйнштейна, которые отмечали, что с началом XXI века рыночная экономика вступила в новую эпоху «киберкапитализма», в которой появляется новый тип эксплуатации [3, С. 95].

Виртуализация современного социума — сам по себе процесс не плохой и не хороший, зависит все от того, для каких целей используется виртуализация. Когда многие социологи и социальные психологи говорят, что из-за стремительного развития информационных технологий личность утратила свою индивидуальность, они должны винить не сам научно-технический прогресс, а именно экономическую основу того общества, в котором этот прогресс происходит. Виртуализация социума — это социальный и культурный процесс, от которого никуда нельзя деться, это один из этапов социальной эволюции, которая должна находиться в постоянном развитии [7].

Воспитание и обучение подрастающего поколения в условиях виртуализации социальных институтов — это очень непростая задача для современной педагогической теории. Например, весной 2020 года, когда из-за сложившихся эпидемиологических обстоятельств российское образование перешло на дистанционную основу, можно было видеть, насколько российской системе образования было трудно приспособиться к работе виртуально.

Однако, нас в большей степени интересует вопрос воспитания личности ученика нового поколения, который рос и развивался в эпоху Интернета и научно-технического прогресса. Мы знаем, что любая способность, которую способен проявлять индивид есть индивидуально осуществимая функция социального, но никак не естественно-природного организма [12, С. 24]. Учитывая этот базисный педагогический постулат, современный учитель пытается максимально вложить в ребенка какие-то нормы морали и ценности.

В современном мире получается так, что учитель пытается прививать детям те нормы морали, которые являются неактуальными точки зрения виртуализированной экономической системы. Например, один из основополагающих принципов педагогики, заложенный советским педагогом А.С. Макаренко, что развитие личности происходит только в коллективе и через коллектив, и что привитие коллективистских отношений является первостепенной задачей школы. Учитывая тот факт, что современное общественное бытие развивается в русле рыночных преобразований, а виртуальная реальность (реклама, социальные сети, кинематограф и т. д.), являясь отражением экономического базиса, пропагандируют идеи индивидуализма и конкуренции, нельзя говорить о развитии коллективистских отношений в полном объеме.

Получилось так, что все ценностные ориентиры перестали существовать в социальной действительности, они перешли в Интернет. Нельзя винить молодое поколение за то, что у них не смогли сформировать высокие ценностные идеалы, в этом есть большая вина и современной системы образования и старшего поколения. Школа пытается дать современному ребенку твердую ценностную и моральную почву, пытается приобщить его к высокому. Проблема только в том, что идеалы школы остановились в своем развитии много лет назад, и сильно уступают более привлекательным идеалам

потребительного мира.

Виртуализированная экономическая система смогла сформировать виртуализированное поколение, которое неориентированно на приобщение к культурному, историческому и научному наследию. Конечно, нельзя говорить за все подрастающее поколение, но современным педагогам зачастую приходится сталкиваться именно с такими детьми. Например, если мы попытаемся изучить возрастной состав многих молодежных блогеров на видео хостинге YouTube, или в социальных сетях Instagram и TikTok, то большую часть аудитории будут составлять именно дети, только окончившие начальную школу.

Итак, современная рыночная система смогла подстроить под себя сеть Интернет, кинематограф, рекламу, поставила в угоду служения прибыли, сделала все возможное для формирования потребительского отношения к жизни, служению мнимым идеалам и стандартизации мышления человека. Виртуализация может, и должна нести в себе благо, нести в себе творческий компонент, формировать по-настоящему новую личность, которая будет жить и развиваться исключительно ради гуманистических и коллективистских ценностей.

Список литературы

1. Бочарова Т.А. Глобальная виртуализация как следствие информатизации общества // Манускрипт Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 1. С. 129-132.
2. Бурик М.Л. Человек и экономика в виртуализированном мире. Ссылка на ресурс: <http://spinoza.in/theory/chelovek-i-e-konomika-v-virtualizirovannom-mire.html> (Дата обращения 18.10.2020).
3. Гаврилов А.А. Осмысление феномена виртуальной реальности в философском дискурсе // Омский научный вестник №2 (125) 2020 С.93-96.
4. Добринская Д.Е. Киберпространство: территория современной жизни // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2018. Том. 24. № 1. С. 52-70.
5. Ижболдин В. А. Генезис концепции информационного общества // Социология власти. 2011. № 5. С. 105-110.
6. Ильенков Э.В. Машина и человек, кибернетика и философия. Ссылка на ресурс: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/machomo.html> (Дата обращения 16.10.2020).
7. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. Ссылка на ресурс: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/sch/biosoc.html> (Дата обращения 17.10.2020).
8. Капитова Т. Феномен виртуализации социальной реальности: проблемы и перспективы // Наука и инновации №8 (138) август 2014 С. 65-68
9. Королева Н.Н. Экспансия виртуальности // Вестник Герценовского университета. 2011, №9. С. 76–78.
10. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46 Ч.1 / Карл Маркс; [пер. с. нем.]: К.Маркс, Ф.Энгельс: соч. в 50 т., 2 издание. - 564 с.
11. Самарский А. Виртуализация и логика деградации. Рецензия на книгу Марины Бурик «Человек и экономика в виртуализированном мире» Ссылка на ресурс: <http://propaganda-journal.net/9892.html> (Дата обращения 18.10.2020).
12. Фомин А.П. Виртуализация социальной реальности в современном мире // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена №56. 2008 С.16-27
13. Фромм Э. Человек одинок <https://monocler.ru/chelovek-odinok-erih-fromm/> (Дата обращения 17.10.2020).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСОДИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PROSODIC COMPONENTS OF SPEECH IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Тамбовцева Валерия Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Tambovtseva Valeria Aleksandrovna
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: rogozova.m@yandex.ru
Научный руководитель: Егорушина
М.Г., ст. преподаватель

Аннотация: В условиях интенсивных изменений, происходящих в современном обществе, быстрого роста населения и ускорения темпа жизни более значимым в жизни человека становится полноценное межличностное и межгрупповое общение. В то же время к личности предъявляются все более высокие требования в плане владения и поддержания эффективного речевого общения в самых разнообразных ситуациях.

Ключевые слова: крик, просодика, темп, ритм, ударение, тембр речи, сила голоса.

Abstract: In the conditions of intensive changes taking place in modern society, rapid population growth and acceleration of the pace of life, full-fledged interpersonal and intergroup communication becomes more significant in a person's life. At the same time, the individual is subject to increasingly high demands in terms of proficiency and maintaining effective speech communication in a wide variety of situations.

Keywords: cry, prosodic, tempo, rhythm, accent, timbre of speech, voice power.

Своевременно сформированный и полноценный навык общения является одним из видимых признаков правильного развития ребенка дошкольного возраста. В ходе общения с близким окружением ребенок знакомится с общечеловеческим опытом, с ценностями, впитывает культуру поведения и формирует представления о предметах, людях и природных явлениях. Значительная роль в освоении коммуникативных навыков принадлежит развитию просодического строя речи. В процессе общения детей со сверстниками и со взрослыми, у первых имеется ограниченный словарный запас, не всегда могут грамматически верно построить свои предложения, поэтому воспринимает и выражает свои мысли чаще посредством просодических средств языка.

Исследованием особенностей просодики у детей занимаются многие ученые. В трудах О.Е. Грибовой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной рассматриваются вопросы диагностики, симптоматики просодической стороны речи при нарушениях речи. Представлено описание механизмов, проявлений нарушений и коррекционно-логопедической работы (Е.Н. Винарская; Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова) [2].

К. Колер и К. Швабе рассматривали просодический навык в рамках психотерапевтического аспекта, о значимости просодики в речевом развитии были отмечены В.А. Гравер, Н.А. Власовой, Н.С. Самойленко, и Ю.А. Флоренской. Они писали, что просодические компоненты при различных нарушениях воздействуют на моральное, интеллектуальное, физическое и эстетическое воспитание.

Л.В. Лопатина, И.В. Серебрякова и О.И. Лазаренко в своих трудах аргументировали, что нарушение звукопроизношения и отклонения просодических компонентов являются стойкими. Значимость их вклада заключается в том, что ученые разработали разные методы, которые позволяют установить наличие нарушений просодики и отследить динамику коррекционной работы [4].

В своих исследованиях Н.И. Жинкин указывает на то, что просодия это – «гармония гласных», «ассимиляция», «диссимиляция», благозвучие, «универсальное

средство актуализации звучащей речи», наивысший уровень развития языка.

Развитие просодики в онтогенезе, как и развитие речи в целом, происходит по определенным закономерностям, которые предопределяют последовательное развитие просодической стороны речи.

Первая реакция ребёнка, которая интонационно окрашена, является крик. Речь предполагает присутствие голоса, поэтому в зависимости от того, какое состояние у ребёнка, крик приобретает обертоновую окраску, тон его крика может быть различным, в зависимости от его состояния. Если ребенка ничего не беспокоит, он себя хорошо чувствует, то крик обычно средний по силе и громкости, не напряжён. В момент крика происходит тренировка органов голосового аппарата. По акустическим свойствам крик имеет у каждого младенца индивидуальную окраску, поэтому можно с уверенностью сказать, что двух совершенно одинаковых младенческих криков не бывает.

А плач – самая первая реакция ребенка, окрашенная интонационно. Речь предполагает наличие голоса, поэтому в зависимости от состояния ребёнка плач приобретает подтекстовый цвет, тон его плача может быть разным, в зависимости от его состояния [1].

В 5-6 месяцев появляется лепет и отражает следующий этап речевого развития. Данный уровень представляет собой повтор отдельных слогов, дети реагируют на интонации, а вскоре и на ритмическую сторону услышанной речи. В этот период лепет становится оформленным ритмически, начинают появляться интонации. Копируя речь взрослого, закладывается ритмическая основа речи. Воспринимая на слух речь на родном языке, ребёнок начинает воспроизводить в общении особенности ритма родного языка, не выходя при этом за рамки эхолалии.

В период от 9 месяцев до 1,5 лет ребенок начинает осваивать родной язык. В это время происходит развитие слухового восприятия и ритма речи. Существенное значение приобретают жесты, мимика, интонация, так же в этот период начинает формироваться интонация просьбы. В этих компонентах речи начинает появляться семантическая смысловая нагрузка. Ребёнок охватывает интонацию, ритм и звуковой рисунок, т.к. они являются более простыми элементами слова. Ближе к году ребёнок произносит уже свои первые слова, состоящие из открытых слогов, а также усваивает просодемы (ударение, мелодику, интенсивность голоса) [4].

В 4-летнем возрасте начинает формироваться тип мелодического оформления речи, похожий с взрослым типом. В этот период появляется шёпотная речь, уменьшаются характеристики неплавности речи, пауз и повторов слов, происходит овладение интонацией повествования по подражанию. Но для полного овладения интонацией нужна тренировка согласно изменению её тона и высоты голоса.

В 5-6 лет дошкольник овладевает «порождением» текста (контекстной речью). В этот промежуток времени могут наблюдаться «сбои» дыхания в момент произнесения сложных и длинных фраз – паузы, которые связаны с затруднением оформления высказывания лексически и грамматически. Дети усваивают образец, переносят его на предложение. К шести годам ребенок переходит к овладению новой интонации – вопросительной. Развитие интонации зависит от развитости речевого слуха, которое протекает неравномерно. Но ребенок начинает понимать определённые изменения в голосе (различает звук по высоте, эмоциональной окраске, тембру, ритму, темпу).

К младшему школьному возрасту, дети начинают определять в речи безударные и ударные слоги в слове, но четко выделить в потоке речи пока не могут. Этот процесс протекает на интуитивном уровне, в результате чего формируется база для постановки логического ударения в предложении. Нарушение интонационных пауз, неправильная постановка интонация в общении чаще всего приводит к искаженному пониманию речи собеседника и в целом нарушает процесс коммуникации.

Важным аспектом просодической стороны речи является голос, который формируется на протяжении всего детства. По мере взросления ребенка происходит

мутации голосового аппарата, особенно это касается подросткового возраста, голос может изменяться на протяжении всей жизни. Именно в этот период формируется основа будущей речи ребёнка. [5].

В норме просодическая сторона речи развивается достаточно активно и уже к младшему школьному возрасту она отчасти уже сформирована, при различных нарушениях она имеет специфические особенности. Так, например, при общем недоразвитии речи интонационно-выразительная окраска речи снижена. Нарушается тембр речи и появляется иногда назальный оттенок, темп речи ускорен. Голосовые характеристики также изменяются: голос либо тихий, либо чрезмерно громкий, не удаются модуляции по высоте, силе голоса. Ребенок затрудняется в произнесении по подражанию звуков высоким и низким голосом. У некоторых детей на фоне грудного регистра появляется фальцет, вдох с придыханием, с поднятием плеч. Может отмечаться верхнее грудное дыхание, ослаблен речевой выдох. Дети при рассказывании говорят на вдохе – в этом случае речь становится захлебывающейся. Стихотворная речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает, нарушается формирование интонационной структуры предложения.

В своих исследованиях, проводимых с детьми с ОНР Артемовой Е.Э. были определены 4 степени сформированности просодической стороны речи:

1 степень (низкая) характеризуется грубыми нарушениями просодических компонентов. При данной степени ярко выраженными оказываются недостатки тембра, силы и высоты голоса, эти особенности заметны самому ребенку и окружающим. Соответственно нарушается процесс коммуникации. У детей возникают сложности при выполнении заданий, направленных на распознавание ритмических и звуковысотных характеристик. Во всех видах речевой деятельности встречающиеся нарушения интонационного оформления высказываний носят стабильный характер.

2 степень (недостаточная) характеризуется изменением голоса, которые носят незначительный характер. Все изменения просодической стороны речи могут быть точечными, то есть отдельные компоненты страдают, либо изменяются в целом на всех компонентах. При предъявлении ребенку выполнить специальные задания могут возникать трудности на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур. В эмоционально значимой ситуации спонтанная речь может быть достаточно выразительной.

3 степень (средняя) характеризуется непостоянным или нестойким отклонением от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. Внезапная речь достаточно интонирована. При выполнении специальных заданий возможны ошибки и неточности при передаче мелодического и ритмического рисунка [2].

4 степень (высокая) характеризуется сформированностью просодических компонентов. При данном виде сформированной оказывается темпо-ритмическая сторона речи. Дети с ОНР в полной мере овладевают всеми способами передачи различных типов интонации (повествовательной, вопросительной, восклицательной). Возрастным нормам соответствует тембр, диапазон голоса по силе и высоте. В речи используются все средства интонационной выразительности и не испытывают трудностей при выполнении заданий, направленных на подбор просодических элементов. Голос ребенка с общим недоразвитием речи очень слабый и тихий, что связано с ограниченной подвижностью мышц артикуляционного аппарата, голосовых складок. Нарушена вибрация голосовых складок.

Согласно исследованиям Г.В. Чиркиной интонационное оформление речи у дошкольников с ОНР затруднено. Сопровождение речи должно происходить с мимической окраской, но как оказалось, страдает и этот компонент. У детей с ОНР III уровня просодическая сторона речи сформирована недостаточно, которая характеризуется наличием развернутой фразы, ограниченным словарным запасом, речь бедная и стереотипная, недостаточно выражена эмоционально-экспрессивная окраска речи [5].

Таким образом, к специфическим особенностям просодической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи можно отнести следующие характеристики:

- отсутствие использования высокого голоса при произношении автоматизированных рядов, коротких фраз и имитации речи, дети замещают высокий голос средним или низким, замена высокого голоса громким;
- проблемы использования громкого голоса: смена громкого звучания голоса средним по силе, соскальзывание с громкого звучания на среднее и далее - тихое;
- преимущественно у детей с ОНР тихое звучание голоса, к концу фразы происходит затухание;
- затруднения использования заданного темпа произношения: недоступность быстрого темпа проговаривания, замена его средним или замедленным;
- может отмечаться ограничение возможностей изменения силы голоса: полная неспособность изменять силу голоса, ограничение возможностей изменения темпа произнесения: переключение, замены и застревание на определенном темпе.

Список литературы

1. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями Монография. – М., МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с
2. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пос. для ст. деф. фак-тов пед. ин-тов / О.В. Правдина. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Владос, 2004. – 272 с.
3. Кодзасов С.В.. Исследования в области русской просодии. М.: Языки славянских культур, 2009. – 496 с. 2009
4. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития у детей // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2008.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

FEATURES OF THE SPATIAL-SUBJECT COMPONENT OF THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SECONDARY SCHOOL

Тарасенко Олеся Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Tarasenko O.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: 12345tarasol@gmail.com
Научный руководитель: Тинькова Е.Л.,
доцент

Обеспечение благотворного взаимодействия всех участников образовательного процесса невозможно без, построенной вокруг них, структурированной, проработанной образовательной среды.

Для инклюзивного образования, которое направлено на развитие и обучение лиц с особыми образовательными потребностями важным компонентом является создание соответствующей образовательной среды.

В настоящее время существует достаточно много определений понятия «инклюзивное образование», однако наиболее точным является то, что инклюзивное образование — форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. [5, С.60]

Для такой особой группы лиц, как инвалиды и люди с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия. Это может быть перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и др. [1, С. 90]

Инклюзивная образовательная среда, как особая среда, обеспечивающая эффективное развитие и взаимодействие участников процесса, предполагающая включение в процесс обучения лиц с ОВЗ, требует адаптации образовательного пространства и всех его компонентов, что может включать в себя реформы самого образовательного процесса, благоприятный психологический климат, богатое методическое содержание и не только. Всего в структуре инклюзивной образовательной среды выделяют три компонента :

- содержательно-методический компонент, охватывающий содержание индивидуального маршрута обучения и всестороннего развития ребенка, вариативность и пластичность образовательных и воспитательных методик, форм и средств их реализации;
- коммуникативно-организационный компонент, включающий в себя личностную и профессиональную готовность педагогов к работе в инклюзивной группе детей, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов. [4, С. 54; 6, С.7]

Также важную роль в построении инклюзивной образовательной среды играет один из ее компонентов, который рассмотрим подробнее – пространственно-предметный, который, исходя из определения образовательной среды наряду с социальным взаимодействием влияет на качество всего образовательного процесса. В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений. [7, С.13]

Еще в «Великой дидактике» - фундаментальном труде Яна Амоса Коменского уделялось большое внимание организации пространства в образовании. Стоит отметить, что пространственно-предметная среда учебного заведения рассматривалась там, прежде всего, как интересная для самого ребенка. Также в Антон Семенович Макаренко в своих работах определяет структуру приоритетов в процессе организации необходимых элементов пространственно-предметной среды. Еще итальянский врач и педагог Мария Монтессори говорила о том, что пространство определяет важные условия личностного развития ребенка. В разработанной ею модели развивающего образовательного процесса необходимо было, что бы воспитатель опосредованного управлял и воздействовал на детей, прежде всего путем организации соответствующей пространственно-предметной образовательной среды, так называемой ею «подготовительной среды»[7, С.57].

Пространственно-предметный компонент инклюзивной образовательной среды, включающий в себя доступное архитектурно-пространственное устройство образовательного учреждения; снабженность современными техническими средствами, необходимыми для удовлетворения особых образовательных потребностей детей, имеющих их; создание безопасности такой среды, непосредственно влияет на ход всего образовательного процесса, т.к. окружающая среда и соблюдение необходимых условий ее доступности для детей и лиц с ОВЗ является важным аспектом во включении таких людей в повседневную жизнь в современном мире.[2, С. 203; 4, С. 47]

Стоит отметить, что именно от предметно-пространственного компонента среды зависит возможность удовлетворения физических потребностей участников

инклюзивного процесса, будь то соблюдение санитарно-гигиенических норм или состав питания, расписание мероприятий в течении дня и содержание медицинского контроля. Сюда же входит обеспечение детей необходимыми специальными приспособлениями, например для обучающихся с нарушениями зрения-очки, для лиц с нарушениями слуха-слуховых аппаратов и контроль за ношением этих средств.[6, С. 7,С.176]

Так же в состав правильно учтенного пространственно-предметного компонента входят факторы, существующие вне образовательной организации: экологически и криминально чистый и благополучный район расположения учреждения, близость к дому обучающихся, достаточно большая и ухоженная прилегающая к школе территория. Просторные светлые кабинеты с комфортной и безопасной мебелью, наличие спортивных и музыкальных залов, библиотек, столовой, необходимого технического оснащения и приятного интерьерного оформления это то, что входит непосредственно во внутренний состав компонента образовательной среды.[7, С. 173]

Стоит отметить, что при организации пространственно-предметного компонента образовательной среды инклюзивного учреждения осуществляется принцип организации комплексной и гетерогенной образовательной среды, который реализуется в педагогической организации воздействием на субъекты образовательного процесса комплексом различных стимульных объектов, воспринимаемых как по перцептивному и когнитивному, так и по практическому «каналу». Это говорит о том, что образовательная среда, с помощью этого компонента должна обеспечивать разнообразные возможности развития и контакты с миром.

В работах Василия Васильевича Давыдова и Леонида Борисовича Переверзева были определены главные требования к так называемой в их работах «интегральной среде для всестороннего развития ребенка»:

1) Первое требование говорит о том, что среда должна быть достаточно гетерогенной и сложной, то есть она должна состоять из множества частей, которые необходимы для оптимизации и совершенствования всех видов деятельности (учитывая все компоненты деятельности);

2) среда должна быть довольно связной, по своей структуре, что позволяет ребенку, переходящему от одного вида деятельности к другому, выполнять их как взаимосвязанные жизненные события;

3) необходимо, что бы такая среда имела гибкость, которой способны управлять как педагог, так и ученик.[2, С. 4-6;7, С.256]

Таким образом, можно утверждать, что грамотное обеспечение пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды имеет свою структуру, которой надо следовать, оно необходимо и невозможно без соблюдения ряда условий, влияющих как на социальное, так и на личностное развитие обучающегося с особыми образовательными потребностями. Также переоценить необходимость осуществления безбарьерного сосуществования детей с особыми образовательными потребностями в системе инклюзивного образования сложно, особенно если это касается обеспечения доступности и адаптированности среды, осуществляемых с помощью работы над ее пространственно-предметным компонентом и развивающего потенциала, окружающего ученика пространства.

Список литературы

1. Голубева Л. В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. – Волгоград: «Учитель», 2014.
2. Давыдов В.В., Переверзев Л.Б. К исследованию предметной среды для детей // Техническая эстетика. 2011.
3. Калашникова, С. А. Психолого-педагогические аспекты проектирования инклюзивной образовательной среды / С. А. Калашникова. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2015. – № 3 (3). – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/9/176/>

(дата обращения: 19.03.2021).

4. Ковалев Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Учителю об экологии детства / Под ред. В.П. Лебедевой, В.П. Панова. – М., 2012.

5. Перфильева М. Ю., Симонова Ю. П., Прушинский С. А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / Туркина Т. Г.. – М.: Министерство экономического развития Российской Федерации, 2012.

6. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной – Казань: ИД «МеДДоК», 2018.

7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2010.

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FEATURES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Н.Н.Тимченко

N. N.Timchenko

Научный руководитель: Шипилова Е.В.

Аннотация: в статье описываются взгляды отечественных ученых на мыслительные особенности детей с общим недоразвитием речи. Представлены результаты диагностического исследования умственных способностей детей старшего дошкольного возраста с нормальным психофизическим развитием и детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: умственное развитие, онтогенез, мышление, вербальный интеллект.

Annotation: the article describes the views of Russian scientists on the mental characteristics of children with general speech underdevelopment. The results of a diagnostic study of the mental abilities of older preschool children with normal psychophysical development and children with speech disorders are presented.

Keywords: mental development, ontogenesis, thinking, verbal intelligence.

В настоящее время проблема взаимосвязи речи и умственного развития остается одной из наиболее непостижимых и актуальных предметов изучения. Известно, что речь взаимодействует тесно со всеми психическими функциями, делаясь постепенно базой для формирования мышления, влияет в целом на развитие личности.

В Российской Федерации, имеется большое количество детей с речевыми нарушениями. Дети с нарушениями речи представляют собой неоднородную группу детей с разными психологическими характеристиками, в которой значительную долю составляют лица с общим недоразвитием речи (ОНР). Соответственно растет потребность в коррекционных мероприятиях с данной категорией детей.

Термин «общее недоразвитие речи» был введен основоположником логопедии Р.Е. Левиной и до сих пор используется в отечественной педагогике и дефектологии. Но многие авторы говорят о недостаточности этого определения, так как этот термин не говорит о причинах нарушения и не является клиническим диагнозом, а группы детей с

общим недоразвитием речи полиморфны по своим характеристикам [4].

С этиопатогенетической точки зрения дети с недоразвитием речи представляют собой неоднородную группу. В одних случаях эти состояния носят конституциональный характер преимущественно генетической природы. Клиническая картина у таких детей обычно не включает серьезной психопатологической симптоматики, в особенности — психоорганических явлений. В других случаях отчетливо проявляются симптомы повреждения, психоорганическая и другая психопатологическая симптоматика. Здесь как речевая, так и интеллектуальная недостаточность — это продукт сложного взаимодействия большого числа патогенных факторов и механизмов. Состояние недоразвития речи представляет собой особую форму психического дизонтогенеза, которое имеет существенные отличия от всех описанных ранее форм психического дизонтогенеза. Ее основными особенностями являются: своеобразная асинхрония развития, дисгармоничное развитие мышления и интеллекта с дефицитом так называемого «вербального интеллекта» и вербально-логических форм мышления, дефицит коммуникативно-речевой компетенции, своеобразные проявления эмоционально-волевой незрелости и особые, специфичные для них формы социальной дезадаптации.

Изучением мыслительных способностей у детей с различными речевыми нарушениями занимались такие ученые Р.Е. Левина, Е.Ф. Соботович, М.Н.Ильина, В.С. Бурова, В.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Г.В. Гуровец, О.Н.Усанова, Т.Н. Сиякова, Л.Э. Царгуш, Т.А. Фотекова и другие. В целом, многие ученые отмечали, что дети, у которых имеются нарушения речи, интеллектуально сохранны, а их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. У таких детей сохранен познавательный интерес, достаточно развита предметно-практическая и трудовая деятельность, для них характерно своеобразие в развитии отдельных сторон мышления, несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации и другое. При этом наблюдается явная связь между видом речевого расстройства и характерными особенностями в протекании мыслительных процессов [1,3, 5,6].

В работе М.Н. Ильиной можно найти не только теоретические и методологические подходы к проблеме познавательных способностей, но и психометрические вопросы умственного развития в детском возрасте. В частности, М.Н. Ильина отмечает: «В психометрическом понимании интеллект у детей — это система развития познавательных процессов относительно возрастной нормы, обеспечивающая адаптацию ребенка в социуме». Также важно отметить, что интеллект — это относительно стабильная величина, которая может меняться путем создания условий для развития [2].

Т.А. Фотекова указывает на то, что у школьников ОНР наблюдается сходная по проявлениям, выраженная и стойкая несформированность всех вербальных и невербальных психических функций. Также на основании нейропсихологических исследований А.В. Астаевой с соавторами делается вывод о том, что у детей с ОНР значительно снижены по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие, умственная работоспособность и концентрация внимания, что, в свою очередь, отражается на низкой продуктивности запоминания [6].

В работе Н.А. Шумской говорится о том, что с увеличением степени тяжести недоразвития речи снижаются уровневые характеристики интеллекта и наблюдается выраженная неравномерность в развитии таких структурных характеристик интеллекта, как внимание, память, зрительно-пространственные функции, конструктивные способности [3].

О. Н. Усанова, Т. Н. Сиякова считают, что по состоянию невербального интеллекта детей с общим недоразвитием речи можно разделить на три группы:

1. Дети, у которых развитие невербального интеллекта несколько отличается от нормы. При этом данное своеобразие развития интеллекта не связано с речевыми трудностями и никак не зависит от них. По данным авторов, эта группа составляет 9 % от

популяции детей с общим недоразвитием речи;

2. Дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует норме (27%);

3. Дети, у которых развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети могут показать состояние интеллекта ниже нормы. Самая многочисленная в процентном отношении группа — 63%.

Н. Пятибратова и С. Шаховская также отмечают у детей с ОНР значительное своеобразие высших психических функций, в частности восприятия пространства. По их мнению, это связано со сниженной способностью таких детей к знаковому преобразованию действительности [3].

Как пишут Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Нередки ошибки – привнесения, повторное называние предметов, картинок. Дети забывают сложные инструкции (трех четырехступенчатые, элементы и последовательность предложенных для выполнения действий [1].

Часть психологических исследований выявляет у детей с ОНР и интеллектуальную недостаточность. В то же время в литературе указывается, что психическое развитие детей с ОНР, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Таким образом, данные об особенностях умственного развития детей с ОНР противоречивы.

Знание особенностей умственного развития дошкольников с общим недоразвитием речи, позволят обеспечить теоретическую основу для организации более коррекционных эффективных логопедических программ, которые учитывают комплексное взаимодействие формирования высших психических функций в онтогенезе у дошкольника и способствуют преодолению речевых нарушений и развитию полноценной готовности к обучению в школе.

Важнейшим показателем умственного развития является школьная зрелость, поэтому нами были выделены следующие критерии оценки умственного развития дошкольников с общим недоразвитием речи: выявление словарного запаса; понимание количественных и качественных отношений; выявление уровня логического-мышления; выявление математических способностей. Речевые нарушения влияют на эти уровни, приводя к нарушениям. Для подтверждения данного теоретического положения было проведена экспериментальная работа, где на констатирующем этапе, которая проводилась диагностика с целью выявления сформированности умственных способностей у детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи III уровня.

В исследовании приняли участие 10 дошкольников с нормальным психофизическим развитием и 10 детей дошкольного возраста с ОНР.

Подобранная нами комплексная методика «МЭДИС», разработанная И.С.Авериной, Е.И. Шабановой, Е.Н. Задориной которая заключалась в быстром обследовании интеллектуальных способностей детей 6-7 лет. Методика включала в себя 4 субтеста.

Сравнительный анализ результата по первому субтесту, «Выявление уровня сформированности словарного запаса», показал что дети контрольной группы находятся на высоком (80%) и среднем (20%) уровне сформированности данного критерия. Высокий уровень характеризуется самостоятельным выполнением заданий по инструкции и правильно определенной взаимосвязи на пяти картинках. Экспериментальная группа показала средний (40%) и низкий уровень (60%) сформированности данного критерия. Низкий уровень характеризуется тем что дети самостоятельно смогли определить взаимосвязь на двух картинках, в остальных ответах допускали ошибки и перечеркивания.

По результатам сравнения второго субтеста «Выявление уровня понимания количественных и качественных отношений» дети контрольной группы показали высокий

(40%) и средний (60%) уровни сформированности данного критерия. Высокий уровень характеризуется тем что дети самостоятельно справились с заданиями правильно ответили на вопросы, и соотнесли взаимосвязь на картинках. Средний уровень характеризуется самостоятельным выполнили и правильно определили взаимосвязь на трёх картинках. Экспериментальная группа показала средний (30%) и низкий (70%) уровень сформированности данного критерия. Низкий уровень характеризуется тем, что дети с трудом смогли справиться с двумя заданиями, невнимательно слушали инструкцию, допускали перечеркивания ответов. Детям экспериментальной группы было сложно выполнять задания.

Третий субтест «Выявление уровня логического мышления» показал, что дети контрольной группы имеют высокий (50%) и средний (50%) уровни сформированности данного критерия. Высокий уровень характеризуется тем, что дети за непродолжительное время правильно назвали лишние предметы на всех картинках и могли объяснить, почему они являются лишними и зачеркнули только неподходящие картинки. Средний уровень характеризуется тем что дети смогли правильно ответить на три вопроса. Экспериментальная группа показала низкий (70%) и средний (30%) уровни сформированности данного критерия. Низкий уровень характеризуется тем, что дети смогли определить взаимосвязь на двух картинках, выполнение заданий у них вызывало трудности.

Анализ результатов по четвёртому субтесту «Выявление уровня математических способностей» показал, что дети контрольной группы находятся на высоком (50%) и среднем (50%) уровне сформированности данного критерия. Высокий уровень характеризуется тем, что дети четко следовали инструкции, самостоятельно ответили на все задания, выполнение заданий не вызывало трудностей. Средний уровень характеризуется правильным выполнением трёх заданий. Экспериментальная группа показала средний (40%) и низкий (60%) уровни сформированности данного критерия. Низкий уровень характеризуется правильным выполнением двух и меньше заданий.

Таким образом, сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп показал, что дети с общим недоразвитием речи имеют следующие особенности умственного развития, по сравнению с дошкольниками, не имеющими речевой патологии:

- недостаточная сформированность словарного запаса;
- низкий уровень понимания, количественных и качественных отношений;
- отставание в развитии логического мышления;
- отставание в развитии математических способностей.

Опираясь на результаты диагностики, мы разработали рекомендации для родителей по оптимизации умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Список литературы

1. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб. - метод. пособие. - М.: Соц. - полит, журн., 1994. - 96 с
2. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006. -368 с.
3. Логопатопсихология / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М.: Владос, 2015. -462 с.
4. Логопедия. Теория и практика/ [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – илн. 2-е, испр. и доп. – М: Эксмо, 2018. -608 с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: 2014.
6. Фотекова Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. дис. д-ра пси-хол. наук. М., 2015. -382 с.

7. Шагреева О.А., Родина Е.В., Стародубова Н.А Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников.- М: Академия, 2002. -208с.

К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ГЕМОЛАКРИИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

ON THE QUESTION OF THE CAUSES OF HEMOLACRIA IN ADOLESCENT CHILDREN

Ткачёва Алевтина Витальевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Цвирко Н.И.,
доцент

Термин «гемолакррия» произошел от латинского haemolacria – появление крови вместе со слезами [2]. Данное заболевание не является генетическим и предрасположенность к нему не передается по наследству.

Оттенок выделяющейся жидкости может быть слабо окрашенный в красный цвет или же тёмно-алого. Это очень редкое состояние, причины которого бывают разнообразны. Согласно различным исследованиям, гемолакррия чаще всего возникает у молодых пациентов и, как правило, проходит также внезапно, как и появилась, но в тоже время сопровождается общими (тошнотой, рвотой, головной болью) и местными симптомами (жжение в глазах и светобоязнь) [2]. Описанное заболевание обычно затрагивает как мужчин, так и женщин, но всё же, чаще этим редкой патологией страдают женщины. Кровотечение отличается различной длительностью (в среднем – до 1 часа) и частотой повторения (до 20 раз). Частота распространения данного офтальмологического заболевания 1:1 000 000 [1].

В данной статье особое внимание уделено такому виду гемолакррии, который возникает у девочек в подростковом возрасте без обусловленности органической патологией, как правило, она провоцируется психическими и эмоциональными факторами, из-за возможных отклонений в гормональном фоне [4].

Первое упоминание о гемолакррии встречается в текстах V века до н.э. в научно-медицинской литературе и принадлежит византийским источникам [3]. В XVI в. впервые упоминается о том, что кровотечения из глаз появляются у женщин в отсутствие менструальных выделений. В научной литературе в XIX в. описаны пациентки, у которых симптомы гемолакррии появились после начала менструального цикла и случались с периодичностью практически ежедневно в течение 4 месяцев [4]. Данное явление называют «викарной менструацией», обычно она безболезненна, и может продолжаться от нескольких секунд до нескольких минут, и локализоваться в одном или обоих глазах.

Известны факты возникновения гемолакррии на фоне предменструальной эстрогенной гипертензии [4]. Данное состояние как вероятная причина попадания крови в слезную жидкость. Это происходит из-за изменения уровня гормонов. На фоне повышения уровня тиреоидных гормонов, недостаточность которых приводит к гипотиреозу, при котором раннее начало заместительной терапии предотвращает развитие умственной отсталости. А также эстрогенов, которые оказывают влияние на работу сердечно-сосудистой системы, из-за этого давление в капиллярах повышается и приводит к просачиванию крови в слезную жидкость. Никаких органических патологий, связанных с менструальным циклом и стрессовыми воздействиями не было выявлено [3].

В большинстве описанных в научно-литературных источниках в основе гемолакррии присутствует психогенный фактор, в особенности, это характерно для подростков с нарушениями психики, из-за задержки нервно-психического развития,

органические психические расстройства у детей и подростков, перенесших онкогематологическое заболевание [4].

Гемолакия может быть вызвана не только аутохтонным состоянием, но и симптомом множества различных патологий. Основной причиной являются сосудистые нарушения, которые приводят к расстройству кровоснабжения сетчатки [3]. При этом классифицируют источники заболевания по месту кровотечения:

- слезные железы (кровь смешивается со слезной жидкостью)
- слезное углубление, расположенное около внутреннего угла глаза.

Смешивание со слезной жидкостью крови происходит из конъюнктивальных сосудов. Кровотечение из конъюнктивальных сосудов появляется часто и обусловлено следующими причинами:

- инородное тело, которое подростки могут получить в процессе любого рода физической активности;
- механическое повреждение конъюнктивы, вследствие травмы или хирургического вмешательства;
- конъюнктивит;
- конъюнктивальные язвы;
- телеангиоэктазия сосудов конъюнктивы;
- варикозное расширение вен конъюнктивы
- патологии строения слёзных желез или канальцев [1].

В научной литературе также описываются случаи эпизодов гемолакии у подростков с дакриoadенитом, блефаритом, изъязвлением конъюнктивы и туберкулезом глаз, также провоцирующими факторами являются — ангиопатия сетчатки глаз, нарушение свёртываемости крови, черепно-мозговая травма, близлежащие опухоли, травмы или интоксикация [4].

Известны факты, что при несбалансированных физических нагрузках у подростков возникает разрыв капилляров глаза, что провоцирует появление гемолакии. Новообразования в области глаз в некоторых случаях тоже приводят к эпизодам гемолакии у детей подросткового возраста. Чаще всего, это гемангиомы слезных желез, конъюнктивы [1].

Лечение гемолакии зависит от причины ее появления. Следует отметить, что симптомы гемолакии схожи с тяжелой формой анемии или опухолью сосудистого заболевания, гемофилией и другими заболеваниями.

Гемолакия не представляет опасность для жизни, обычно оно проходит так же внезапно, как началось, без лечения [1].

Вопросами профилактики данного состояния у подростков необходимо заниматься в случаях наличия:

- гормональных заболеваний, ведь нехватка йода - причина умственной и физической отсталости детей, и даже кретинизма;
- аутоиммунных заболеваний;
- сопутствующих заболеваний (сахарного диабета);
- органических заболеваний органа зрения, например, патология органа зрения, сочетающаяся с атрофией зрительного нерва и ДЦП [4].

Подросткам с органическими поражениями рекомендуется проходить регулярные профилактические осмотры у врачей-окулистов.

В завершении следует отметить, что кровотечение – это симптом, который может сильно повлиять на состояние молодого несформировавшегося организма, в первую очередь – на состояние зрительной функции, или даже привести к полной потере зрения, в подобном случае подростку придется обучаться в специальных коррекционных учреждениях для детей с нарушениями зрения.

Список литературы

1. Болезни слезных путей, дакриология. // Москва: Медицинская литература, 2009. – 544 с. – С. 262
2. Гемолакия // Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Гемолакия> (дата обращения 23.03.2021)
3. Клейменова М.Н., Хашенко Е.П., Киселева И.А., Уварова Е.В. Гемолакия и гематогидроз: обзор литературы и описание редких клинических случаев у девочек подросткового возраста // Репродуктивное здоровье детей и подростков – 2020 – № 4 – т.16 – С. 102 – 116 [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gemolakriya-i-gematogidroz-obzor-literatury-i-opisanie-redkih-klinicheskikh-sluchaev-u-devochek-podrostkovogo-vozrasta/view> (дата обращения 23.03.2021)
4. Овчинникова А.В., Валявская Е.М. Случай идиопатической гемолакии у 14-летней девочки // Сборник научных трудов VII Международной научно-практической конференция «Пролиферативный синдром в офтальмологии», 2012, Москва. – С. 47-49. DRY-DRY PORTAL.RU [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: <https://dry.eye-portal.ru/ovchinnikova-av-malyavskaya-me-tears-of-blood-girl-14-years> (дата обращения 21.03.2021).

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

Третьякова Злата Алиевна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Tretyakova Z.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: Tretyakova_zlata@mail.ru
Научный руководитель: Шеховцова
Е.А., доцент

***Аннотация:** в статье раскрыты особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. На основании проведенного исследования была выявлена специфика развития межличностных отношений младших школьников с СДВГ.*

***Abstract:** the article reveals the features of interpersonal relationships of primary school children with attention deficit hyperactivity disorder. On the basis of the conducted research, the specifics of the development of interpersonal relationships of primary school children with ADHD were revealed.*

***Ключевые слова:** синдром дефицита внимания с гиперактивностью, младшие школьники, межличностные отношения.*

***Index terms:** attention deficit hyperactivity disorder, primary school students, interpersonal relationships.*

Синдром дефицита внимания и гиперактивности – это одна из форм минимальных мозговых дисфункций, снижающая не только качество познавательных процессов

ребенка, но и приводящая к нарушению эмоционально-волевой сферы, нарушению межличностных отношений с близкими людьми и сверстниками.

С целью исследования особенностей межличностных отношений детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью нами было проведено экспериментальное исследование. Базой исследования явилась МБОУ СОШ №21 города Ставрополя. В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста, имеющие заключение ПМПК «F90» (по МКБ10).

С помощью методики «Капитан корабля» (Романов А.А.) мы оценивали уровень комфорта детей во взаимоотношениях друг с другом, коммуникативные умения, а также удовлетворенность детей общением со сверстниками, анализировали уровень статуса ребенка в группе, заинтересованность детей в общении со сверстниками.

Анализ результатов выборов детей в отношении сверстников в социометрической пробе отражен в таблице 1.

Таблица 1.
Показатели социометрического статуса детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, выделенные в ходе диагностики

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абс. показ.	Относ. показ.	Абс. показ.	Относ. показ.
Высокий уровень	2	20%	4	40%
Средний уровень	6	60%	5	50%
Низкий уровень	2	20%	1	10%

При качественном анализе результатов исследования на констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что 20% детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности имеют низкий социометрический статус в группе сверстников. Такие дети часто не видят разницы в одобрении их поступков людьми с разными социальными статусами. Они уступчивы, стараются избегать неудач, конфликтов, не стремятся стать лидерами.

Средний уровень социометрического статуса отмечен у 60% школьников. Преобладание усредненных показателей социометрического статуса говорит о том, что дети желают общаться со сверстниками, но ярких предпочтений относительно одноклассников не делают.

У 20% детей отмечен высокий уровень социометрического статуса, это говорит о том, что к данной группе детей положительные выборы делали больше, чем отрицательные. Дети часто демонстрируют положительное отношение к сверстникам, так как у них преобладают положительные выборы по отношению друг другу.

После проведения коррекционно-развивающей работы с детьми при повторной диагностике были выявлены положительные изменения в сторону повышения социометрического статуса некоторых детей. Высокий уровень отмечен у 40% школьников, средний уровень у 50% и низкий уровень выявлен лишь у 10% детей.

Качественный анализ результатов диагностики с помощью методики «Капитан корабля» на контрольном этапе эксперимента показывает, что дети младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности довольно часто

демонстрируют положительное отношение к сверстникам, так как у них преобладают положительные выборы по отношению друг к другу.

С помощью методики «Кто прав?» (Цукерман Г.А.) мы оценивали у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности способность понимания различных позиций и точек зрения, а также уровень ориентации на позиции других людей, отличных от собственных.

Результаты исследования по данной методике мы представили в таблице 2.

Таблица 2.

Показатели уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абс. показ.	Относ. показ.	Абс. показ.	Относ. показ.
Высокий уровень	1	10%	2	20%
Средний уровень	4	40%	4	40%
Низкий уровень	5	50%	4	40%

Полученные результаты показали, что на констатирующем этапе эксперимента у большинства детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (50%) – низкий уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника. Дети не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета или выбора. Исключают возможность присутствия разных точек зрения: ребенок принимает сторону. Средний уровень сформированности данного показателя отмечен у 40% детей. Такие школьники частично понимают возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускают, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не могут обосновать свои ответы. Высокий уровень был выявлен у 10 % детей. Дети данной группы демонстрируют понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывают различие позиций и могут высказать и обосновать свое собственное мнение.

После реализации психокоррекционной программы выраженных изменений не выявлено. Однако наблюдается незначительное (на 10%) снижение количества детей с низким уровнем сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника и повышение (на 10%) количества детей с высоким уровнем выраженности данного показателя. Дети лучше стали учитывать различные позиции и принимать точки зрения обеих сторон.

Для оценки привлекательности для ученика классного коллектива использовалась анкета, разработанная К. Сишором. С помощью данной методики мы оценивали уровень групповой сплоченности, степень привлекательности класса для каждого учащегося.

Полученные результаты мы представили в таблице 3.

Таблица 3.

Показатели уровня групповой сплоченности и привлекательности класса для детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, полученные с помощью методики «Оценка привлекательности классного коллектива» (К. Сишор)

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абс. показ.	Относ. показ.	Абс. показ.	Относ. показ.
Высокий уровень	7	70 %	9	90%
Средний уровень	3	30 %	1	10%
Низкий уровень	0	0 %	0	0%

Данные, представленные в таблице, показывают, что на констатирующем этапе эксперимента ни у одного ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности не был выявлен низкий уровень групповой сплоченности. Это говорит о том, что в группе испытуемых нет детей с негативным отношением к классу. Средний уровень сформированности изучаемых показателей выявлен у 30% детей. Качественный анализ результатов диагностики свидетельствует о том, что дети хорошо адаптированы в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для них комфортной и благоприятной. Классный коллектив представляет ценность для детей. У семи (70%) детей отмечен высокий уровень групповой сплоченности. Классный коллектив является для детей очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет школьников, они дорожат взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.

На контрольном этапе эксперимента, после проведенных коррекционных занятий отмечена положительная динамика в уровне групповой сплоченности и привлекательности для детей классного коллектива. Увеличилось количество школьников с высоким (на 20%) и уровнем изучаемых показателей. Уменьшилось (на 20%) количество младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности со средним уровнем групповой сплоченности. Таким образом, большинство обучающихся поддерживают хорошие отношения со сверстниками, они стали более общительными, реже вступают в конфликты.

С целью изучения представлений младших школьников о нормах межличностных взаимодействий мы использовали методику «Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» (Т. В. Безродных).

Полученные результаты мы представили в таблице 4.

Таблица 4.

Показатели уровня сформированности представлений младших школьников о нормах межличностных взаимодействий, полученных с помощью анкеты «Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» (Т. В. Безродных).

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абс. показ.	Относ. показ.	Абс. показ.	Относ. показ.
Высокий	2	20%	5	50%
Средний	6	60%	4	40%
Низкий	2	20%	1	10%

Качественный анализ полученных результатов показывает, что у 2 детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности низкий уровень сформированности

представлений о нормах межличностных отношений. Они отличаются неадекватностью поведения и острой реакцией на запреты и отказы со стороны окружающих; присутствует стремление к уединению, отстраненности от социума; сильнее отгораживаются от окружающих, закрываются от них. Дети не интересуются общением с классом, не проявляют желаний взаимодействовать со сверстниками; не проявляют инициативы в совместной групповой деятельности; проявляют эгоизм по отношению к другим.

Преобладающим уровнем сформированности представлений о нормах межличностных взаимодействий является средний (60%). Он наблюдается у 6 детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Это говорит о том, что большинство детей имеют частичные представления об отношениях взаимной ответственности, уважения, дружбы в процессе взаимодействия, необходимости сплочения класса. Дети стремятся к общению со сверстниками, часто проявляют активность в групповой деятельности, думают о чувствах других людей, пытаются самостоятельно решать конфликтные ситуации.

Высокий уровень исследуемого показателя был выявлен у 2 детей. Дети любят общаться и стремятся к этому, всегда позитивны, активны в любой деятельности, способны заинтересовать сверстников, самостоятельно решать простые конфликты.

На контрольном этапе эксперимента, после проведенной психокоррекционной работы уровень сформированности представлений о межличностных взаимодействиях у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности значительно увеличился. 20% детей перешли с низкого на средний уровень сформированности данного показателя и 30% детей со среднего на высокий.

С помощью методики «Диагностика нравственной мотивации» С.Ф. Сироткиной мы также определяли сформированность представлений о нормах межличностных взаимодействий, которые проявляются в наличии таких показателей как: способность к активному общению, способность осознания ценности общения, умение испытывать симпатию и эмпатию в отношениях со сверстниками. А также умение извиняться, умение делиться, умение предлагать помощь сверстнику, умение работать в команде, умение просить о помощи.

Полученные результаты представлены в таблице 5.

*Таблица 5.
Показатели уровня сформированности представлений о нормах межличностных взаимодействий, полученные с помощью методики «Диагностика нравственной мотивации» С.Ф. Сироткиной*

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Абс. показ.	Относ. показ.	Абс. показ.	Относ. показ.
Высокий	1	10%	2	20%
Средний	4	40%	5	50%
Низкий	5	50%	3	30%

Данные таблицы свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе эксперимента у 50% детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью низкий уровень сформированности представлений о нормах межличностных взаимодействий. Эти дети не интересуются общением с классом, не проявляют желаний взаимодействовать со сверстниками. Не проявляют инициативы в совместной групповой деятельности.

Проявляют эгоизм по отношению к другим. Они не заинтересованы в процессе общения, не имеют четких нравственных ориентиров, не умеют извиняться, делиться, предлагать помощь сверстнику, работать в команде, поддерживать контакт с партнером.

У 40% детей отмечен средний уровень сформированности изучаемых навыков. Им характерно наличие нравственных ориентиров в общении, стремление к взаимодействию со сверстниками. Могут проявлять эмпатию по отношению к другим.

Для одного ребенка (10%) характерен высокий уровень представлений о нормах межличностных взаимодействий. Ребенок не испытывает проблем в общении со сверстником, умеет извиняться, делиться, предлагать помощь сверстнику, просить о помощи, поддерживать контакт с партнером.

Полученные навыки подтверждают результаты, полученные с помощью методики «Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий» (Т. В. Безродных) [2, С.53].

На контрольном этапе эксперимента, после проведенной психокоррекционной работы у детей отмечена положительная динамика в сформированности представлений о нормах межличностных взаимодействий. Количество детей с низким уровнем сформированности данного показателя снизилось на 20%, со средним и высоким выросло на 10%.

Таким образом, на основании проведенного экспериментального исследования можно сделать следующие выводы:

1. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности характеризует следующее:

- болтливость, перебивание других, затруднённое понимание обращения другого;
- создание помех деятельности других детей;
- враждебность;
- тенденция к спорам;
- непредсказуемость и вспыльчивость;
- трудности в поиске конструктивных решений в случае конфликта интересов;
- проявление эгоцентризма в общении;
- слабая рефлексия;
- игнорирование общепринятых правил социального взаимодействия.
- нарушение норм поведения на уроке и в общении;
- неумение наладить контакт с партнером, договориться;
- большое число используемых и помогающих копинг-стратегий (социально неодобряемых) [3, С.4].

2. Трудности межличностного взаимодействия у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности могут наблюдаться на различных социальных уровнях. Тот факт, что ребенок с СДВГ не соблюдает правила поведения в обществе, не соответствует социальным ожиданиям окружающих, зачастую вызывает непонимание и недовольство со стороны окружающих. Дети рассматриваемой категории расторможены не только двигательной, но и вербальной. Очень часто они выступают инициаторами социальных контактов. Однако в их действиях очень скоро обнаруживается чрезмерное реагирование на любые раздражители, не соответствующее содержанию ситуации. Детей не интересуют социальные ожидания, они не понимают оттенков межличностных отношений [4, С.81].

3. Количественные и качественные результаты проведенного экспериментального исследования позволяют отметить эффективность разработанной коррекционно-развивающей программы по формированию межличностных отношений младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Список литературы

1. Алексеев О. Л., Королева А. А. Комплексный подход к коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью // Специальное образование. 2010. №3.
2. Безродных Т. В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии: психология и педагогика / Безродных Т. В. – Новосибирск: ЦРНС, 2009. – 311 с.
3. Бердникова А. А. Коррекция межличностных отношений гиперактивных детей со сверстниками // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №20.
4. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
5. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. – СПб, 2007. – 186 с.
6. Романчук, О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / О. И. Романчук. – М.: Генезис, 2010. – 336 с.
7. Сиротюк, А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А. Л. Сиротюк. – М.: ТЦ «Сфера», 2008. –128 с.
8. Труфанова Г. К. Проблема межличностных отношений у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // Специальное образование. 2014. №2.
9. Феоктистова, С. В. Психологические особенности гиперактивных детей младшего школьного возраста / С. В. Феоктистова // Альманах «Новые исследования». – М.: Вердана, 2009. – № 2(19).

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС

INVESTIGATION OF THE FEATURES OF PLAY ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ASD

Усатова Александра Васильевна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Usatova A.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: usatova_sasha2017@mail.ru
Научный руководитель: Слюсарева Е.С.,
доцент

Аннотация: Рассматриваются особенности игровой деятельности у младших школьников с РАС. Влияние особенностей поведения на процесс игры ребёнка с РАС в младшем школьном возрасте. Описана методика для исследования игры у детей данной категории и подобраны соответствующие критерии. Подробно раскрыты результаты.

Abstract: The article deals with the features of play activity in primary schoolchildren with ASD. Influence of behavioral features on the process of play of a child with ASD at primary school age. The methodology for the study of play in children of this category is described and the corresponding criteria are selected. The results are disclosed in detail.

Ключевые слова: Игра, расстройство аутистического спектра, взаимодействие, младшие школьники.

Index terms: Play, autism spectrum disorder, interaction, junior schoolchildren.

Игра – ключевой фактор в развитии ребенка. Сущность игры многозначна, она способствует общему развитию личности в различных аспектах. Игровая деятельность заключается в воспроизведении действий взрослых и взаимоотношений между ними и детьми и ориентирована на познание окружающей действительности, усвоение социальных связей и отношений [5].

Игровая деятельность у нормально развивающихся детей протекает плавно и не требует посторонней помощи в своем формировании. Однако роль родителей в развитии и совершенствовании игровой деятельности современного школьника трудно переоценить. Взрослый осуществляет передачу социокультурного опыта, который ребенок преобразовывает, трансформирует, понимает и опосредует в ситуации игровых отношений [2]. Однако у младших школьников с расстройствами аутистического спектра этот процесс совершенно иной.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – искаженный вариант первазивного нарушения психического развития, связанный с дефицитом базальной потребности в общении вследствие патологии эмоциональной и интеллектуальной сфер психики [3]. Подобные патологии в последнее время довольно часто диагностируются у детей [1].

Дети с РАС играют не так, как их обычные сверстники. Их игры однообразны, стереотипны и очень ограничены по своему объему действий. Дети из этой категории вовлечены в манипулирование одной или несколькими игрушками, игнорируя другие; надолго «застывают» в фазе изучения объективного мира. При этом основным мотивом обращения с предметами и игрушками являются привлекательные сенсорные свойства: вращение колес перевернутой машинки, звук при перелистывании страниц книги, шероховатая или гладкая поверхность мяча. У таких детей своеобразное толкование и реакция на восприятие через органы чувств. Это касается восприятия звуков, прикосновения, восприятия тепловых свойств предметов. Именно желание извлечь из окружающей среды различные сенсорные эффекты объясняет интерес детей с РАС к объектам [4].

Одна из основных проблем, которая характерна для детей с аутизмом – это отсутствие навыков и интереса к игровой деятельности. Их игры с игрушками и другими предметами нецеленаправленны и часто необычны. В большинстве случаев они проявляют отсутствие интереса к общению и играм с другими детьми. Некоторые дети с аутизмом час за часом проводят однообразные и повторяющиеся действия. Это создает большие трудности, когда другие пытаются вовлечь их в осмысленную игровую деятельность [6].

Тем не менее, ребенок с аутизмом может научиться играть и даже получать удовольствие, участвуя в игровой деятельности с другими людьми. Игра может открыть новые пути развития для детей с РАС.

Игра ребенка с РАС своеобразна, обычно представлена использованием предметов стереотипным однообразным способом. Со стороны кажется, что производимые манипуляции с предметами не имеют смысла. Ребенок может повторять одни и те же действия с предметами снова и снова. Чаще всего игра ориентирована на аутостимуляцию, то есть на приобретение определенных сенсорных ощущений. Игра может сопровождаться произношением слов или предложений, значение которых не связано с совершаемыми действиями.

При этом ребенок играет сам по себе и не проявляет желания участвовать в игре сверстников или взрослых. Стремление ребенка с РАС к стереотипной игре можно объяснить чувством комфорта и безопасности, потому что в такой игре все действия и события предсказуемы.

Таким образом, в своей особой игре ребенок с РАС действует по собственному,

иногда понятному только ему, «сценарию» и со своим чувством защищенности. Окружающие часто лишают ребенка возможности начать собственную игру, которая будет следовать его собственным правилам, пытаясь изменить игру, навязывая свою игру и сравнивая ребенка с нормативно развивающимися сверстниками. Однако игра будет иметь развивающий эффект и достигнет своей цели только тогда, когда ребенок сам захочет играть в нее. Необходимо понимать, что отрицательная оценка формы игры, запретов и порицания ребенка ведет к еще большей поведенческой дезадаптации.

На основе теоретического анализа особенностей игровой деятельности детей младшего школьного возраста с РАС мы выделили критерии оценки игровой деятельности данной категории детей: предметно-манипулятивные действия; игровая деятельность с предметами; воспроизведение сюжета в процессе предметных действий; способ производимых игровых действий; направленность игровых действий; базовые социально-коммуникативные компоненты игровых действий.

Одним из эффективных подходов к диагностике и коррекции психического развития ребёнка с РАС является прикладной анализ поведения, основанный на теории бихевиоризма (Б.Ф. Скиннер и др.) [7]. С опорой на положения поведенческого подхода нами была использована методика диагностики ABLL-S, состоящая из ряда шкал, позволяющих оценить разные сферы психического развития ребенка. Цель данной диагностики: определение речевых, языковых и учебных навыков, которые не сформированы у ребенка. ABLLS-R оценивает учебные и языковые навыки ребенка по 25-ти функциональным сферам, каждая из которых представлена отдельной шкалой, обозначенной одной из букв английского алфавита.

Каждая шкала ABLLS-R представлена субтестами – отдельными заданиями, направленными на изучение специфического навыка. Владение каждым навыком оценивается по шкале от 0 (полное отсутствие данного навыка) до 1, 2 или 4 в зависимости от задания. В каждом задании описаны критерии для каждого числа шкалы. То, что данный навык оценивается по шкале до 1, 2 или 4, никак не отражает его значимости в психическом развитии или тестировании.

Для каждого задания существует 4 шкалы баллов для результатов, где верхняя шкала – результаты первичного тестирования, а шкалы, расположенные ниже, предназначены для последующих повторных тестирований того же ребенка.

Для диагностики особенностей игровой деятельности были использованы: субтесты

- группы К «Игра и проведение досуга»: оценивает навыки самостоятельной игры в одиночестве или группе ровесников. Включает 15 навыков.

- группы L «Социальное взаимодействие»: оценивает социальные навыки взаимодействия с ровесниками и взрослыми в игровой деятельности. Включает 34 навыка.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 50 г. Ставрополя. В исследовании приняло участие 6 детей, имеющих расстройства аутистического спектра (основание формирования выборки - заключение ПМПК: искаженное развитие, II группа), модель инклюзивной образовательной практики «ресурсный класс».

В ходе эксперимента мы получили следующие результаты.

1. Самостоятельная деятельность детей во время игры недостаточно сформирована. Дети используют игрушки, но не могут самостоятельно организовать себя для самостоятельной игры, могут совершать множественные действия с игрушками по заданной теме.

2. Совместная деятельность детей во время игры недостаточно сформирована. Присутствует интерактивное взаимодействие с другими обучающимися, присутствует интерактивная игра, ребята делятся своими игрушками, но при этом не сформирована согласованная игра с другими сверстниками, ролевая игра, не играют в подвижные интерактивные игры и настольные игры.

3. Дети адекватно ведет себя рядом со сверстниками, братьями/сестрами, иногда разрешают прикасаться к ним, устанавливая зрительный контакт, обратная связь со сверстниками не наблюдается, не обращаются за информацией, не предлагают общение.

4. С готовностью вступают во взаимодействие, инициированное сверстниками в наиболее благоприятных ситуациях, следят за физическим и вербальным поведением сверстников, имитируют простые шаги физического и вербального поведения сверстников, активно привлекают к себе внимание.

Таким образом, мы можем прийти к выводам о том, что игровая деятельность у детей младшего школьного возраста с РАС имеют свои специфические особенности, которые обусловлены типологическими и индивидуально-психологическими особенностями детей данной нозологической группы.

Список литературы

1. Ковалев В.В. Синдромы раннего детского аутизма В кн.: Психиатрия детского возраста (руководство для врачей). Под ред. В.В. Ковалева. – М., 1979.
2. Либлинг М.М. Роль игры в коррекционной работе при расстройствах аутистического спектра // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. №2. – С. 28.
3. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). – М.: Изд-во «СигналЪ», 2002.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути Помощи. – М.: Теревинф, 2005.
5. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. – М.: Теревинф, 2016.
6. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999.
7. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение, 1953.

УДК 378.1

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММ ЭКРАННОГО ДОСТУПА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

FEATURES OF THE USE OF SCREEN ACCESS PROGRAMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Федиско Дарья Дмитриевна,
Коробейникова Анастасия
Александровна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
Федеральный Университет»,
Ставрополь
Fedisko D. D., Korobeynikova A. A.,
North-Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: das26hka@gmail.com,
anastasia02072001@gmail.com
Научный руководитель: Сальникова
О.Д., старший преподаватель

Аннотация: В статье описана специфика организации образовательного процесса для лиц с нарушениями зрения, в том числе применения ассистивных технологий

– программ экранного доступа.

Abstract: *The article describes the specifics of the organization of the educational process for persons with visual impairments, including the use of assistive technologies - screen access programs.*

Ключевые слова: *нарушение зрения, программы экранного доступа, ассистивные технологии, доступность.*

Index terms: *visual impairment, screen access programs, assistive technologies, availability.*

Зрение – это главный орган чувств, с помощью которого люди воспринимают окружающую их действительность. Визуальная информация составляет около 90% информации, поступающей в кору головного мозга через все остальные органы чувств человека. С помощью зрения распознаются основные черты, характеризующие предметный мир – форма, соотношение величин, цвет, разнообразие цветовых оттенков, отражения света; устанавливаются пространственные отношения между объектами, оцениваются расстояния, направление, воспринимается перспектива [1].

Согласно статистике ВОЗ, во всем мире около 2,2 млрд. человек страдают нарушением ближнего или дальнего зрения. По меньшей мере, у 1 млрд. из них, т.е. почти у половины, нарушение зрения можно было предотвратить или еще можно скорректировать [5].

Дети раннего возраста с ранними тяжелыми нарушениями зрения могут сталкиваться с задержкой моторного, речевого, эмоционального, социального и когнитивного развития, что может повлечь за собой долгосрочные последствия. Среди детей школьного возраста, страдающих нарушениями зрения, может наблюдаться пониженная академическая успеваемость.

Нарушения зрения оказывают серьезное негативное воздействие на качество жизни взрослых. Для взрослых, страдающих нарушениями зрения, зачастую характерны трудности в сфере занятости и снижение производительности труда, а также более высокая распространенность депрессии и тревожных расстройств. Нарушения зрения у взрослых пожилого возраста могут усугублять социальную изоляцию, вызывать трудности при ходьбе, повышать риск падений и переломов, а также повышать вероятность более раннего помещения в дома престарелых и учреждения длительного ухода.

Качество жизни людей с нарушениями зрения зависит от ряда факторов. К ним, в частности, относится доступ к ассистивным техническим средствам - различным устройствам, оборудованию, продуктам, программному обеспечению или услугам, направленным на усиление, поддержку или улучшение функциональности людей с ОВЗ и инвалидностью, а также предоставление доступа к информации, коммуникации, информационно-образовательной среде с помощью таких вспомогательных устройств, как очки, белые трости, а также программы экранного доступа [6].

Программы экранного доступа – это целая категория программ или программных систем, которые обеспечивают доступ (как правило, тактильный или речевой) незрячим и слабовидящим пользователям к информации, отображаемой на экране компьютера, а также доступ к специализированной вспомогательной информации, необходимой таким пользователям для эффективной работы.

Существует множество программ экранного доступа, которые способны «превращать» текст в речь. Приведем примеры таких программ.

Jaws for Windows – самая популярная в мире программа экранного доступа, работающая на ПК в среде Windows. Jaws дает возможность получить доступ к необходимому Вам программному обеспечению и интернету. Благодаря синтезатору речи, через звуковую карту компьютера, информация с экрана зачитывается вслух, обеспечивая

возможность речевого доступа к большому разнообразию контента. Jaws также позволяет отображать информацию на обновляемый дисплей Брайля [3].

Преимущества:

1. Звуковое сопровождение во время установки JAWS избавляет от необходимости сторонней помощи.
2. Обеспечивает доступ незрячим и слабовидящим к технологиям Adobe PDF, Adobe Flash и JAVA.
3. Данное оборудование обеспечивает доступность образовательного процесса слепых и слабовидящих детей в учреждениях, реализующих программу «Доступная среда» и инклюзивную форму образования.
4. Оборудование включено в федеральный перечень технических средств реабилитации (ТСР).
5. Данное оборудование предназначено для профилактики инвалидности или реабилитации инвалидов по зрению.

Недостатки:

1. Версии программы платные;
2. Некоторые пакеты программы доступны только в США;
3. Лицензионная программа с ограниченным сроком доступа.

Fusion — программа экранного доступа, подходящая как для слабовидящих, так и для незрячих пользователей [2].

Fusion сочетает в себе лучшее из обеих областей, чтения и увеличения экрана — визуальные функции и расширенные возможности ZoomText и производительность речевого сопровождения JAWS.

Преимущества:

1. Навигация по тексту: клавиши навигации позволяют перемещаться по символам, словам, строкам, предложениям и абзацам, в том числе и во время выделения текста.
2. Эхо ввода: возможность выбрать чтение символов, слов или как символов, так и слов, что увеличивает скорость и точность набора текста.
3. Эхо мыши: читает текст, находящийся под указателем мыши, причём можно выбрать чтение слова или целой строки. Хорошо подходит для обзора рабочего стола или окна приложения, а также чтения отдельных частей документа или электронного письма.
4. Восемь режимов увеличения экрана, включая полноэкранный, наложение, линзу, линию и привязку к четырём краям экрана.
5. Автоматическое чтение документов, веб-страниц и электронных писем в специальном окружении. Возможность отображения текста в окне в виде бегущей строки, или нескольких строк с переносом по словам. Возможность чтения текста целиком, по словам, по строкам, по предложениям и по абзацам. Возможность выделить цветом слово, которое читается, причем параметры такого выделения настраиваемые, в том числе форма, цвет, размер и прозрачность.
6. Поддержка Брайля, содержит драйверы для всех популярных дисплеев Брайля и поддерживает совместную работу с ними.
7. Поддержка экранного доступа и чтения вслух на базе JAWS.

Недостатки:

1. Платная версия программы.

NVDA — «доступ к рабочему столу без зрительного контроля» - это бесплатная программа экранного доступа для операционных систем Windows, которая позволяет слепым и слабовидящим пользователям работать на компьютере без дополнительных финансовых затрат на специализированное программное обеспечение. NVDA позволяет слепым и слабовидящим людям получать доступ и взаимодействовать с операционной системой Windows и многими сторонними приложениями [4].

Преимущества:

1. Поддержка популярных приложений, включая веб-браузеры, такие как Mozilla

Firefox и Google Chrome, почтовые клиенты, программное обеспечение для интернет-чата, музыкальные плееры и офисные программы, такие как Microsoft Word и Excel;

2. Встроенный синтезатор речи, поддерживающий более 50 языков, а также поддержка многих других голосов сторонних производителей;

3. Отчетность о текстовом форматировании, где это возможно, например, о названии и размере шрифта, стилях и орфографических ошибках;

4. Автоматическое объявление текста под мышью и опциональная звуковая индикация положения мыши;

5. Поддержка множества обновляемых дисплеев Брайля, включая ввод шрифта Брайля с помощью дисплеев Брайля с клавиатурой Брайля;

6. Возможность полностью запускать с USB-накопителя или другого портативного носителя без необходимости установки;

7. Простой в использовании говорящий установщик;

8. Объявление элементов управления и текста при взаимодействии с жестами на сенсорных экранах;

9. Дополнительная поддержка по телефону и комплексные учебные материалы доступны по очень низкой цене.

Недостатки:

1. Отсутствует русскоязычное руководство.

2. Нет справки по горячим клавишам, которая присутствует в JAWS.

3. Сложность в работе со словарем.

4. Изначальный синтезатор речи довольно невнятен.

Применение программ экранного доступа при организации работы на компьютере в рамках образовательного процесса обучающихся с нарушениями зрения выступает необходимым, т.к.:

1. Позволяет получать информацию не визуальным способом: озвучивание текста, презентаций и любых других текстовых документов с помощью синтезированной речи.

2. Осуществляет управление прикладным программным обеспечением и компьютером целом.

3. Есть полный доступ к работе в Интернете: программы читают web-страницы в правильном порядке. Возможно читать страницы целиком, по словам, строкам и предложениям.

Таким образом, проведя анализ литературы по теме исследования, можно сделать вывод о том, что применение ассистивных технологий в соответствии с особенностями и возможностями детей с нарушениями зрения — необходимые условия успешного обучения слепых и слабовидящих в рамках образовательного процесса.

Функционал каждой из описанных программ в целом имеет сходные очертания, но большинство процентов пользователей чаще выбирают NVDA, так как версия данной программы бесплатная и позволяет выполнять все основные операции, необходимые в процессе обучения.

Список литературы

1. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. // Феникс. Ростов на Дону. – 2007. – 486 с.

2. Программа экранного доступа Fusion. [Электронный ресурс]. URL: <http://tiflocenter.com.ua/ru/fusion.html> (дата обращения: 19.04.2021).

3. Программа экранного доступа Jaws. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/> (дата обращения: 19.04.2021).

4. Программа экранного доступа NVDA. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nvaccess.org/> (дата обращения: 19.04.2021).

5. Статистика ВОЗ. Слепота и нарушения зрения. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment> (дата

обращения: 19.04.2021).

6. Филипович Е. И. Применение ассистивных технологий в практике высшего образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Е. И. Филипович, Н. М. Борозинец // Специальное образование. – 2019. – № 1 (53). – С. 113-122. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-assistivnyh-tehnologiy-v-praktike-inklyuzivnogo-obucheniya-detey-s-narushennym-sluhom> (дата обращения: 19.04.2021).

УДК 376.3

ВЛИЯНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСТРАФИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE INFLUENCE OF AGRAMMATIC DYSGRAPHY ON THE FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Царицан Валерия Денисовна
ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь
Tsaritsan V.D.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: tsaritsan@bk.ru
Научный руководитель: Кабушко А.Ю.,
доцент

Аннотация: в статье рассматривается понятие «коммуникативная компетентность», речевые нарушения при аграмматической дисграфии и их влияние на овладение коммуникативными умениями младшими школьниками.

Abstract: the article deals with the concept of "communicative competence", speech disorders in agrammatic dysgraphia and their impact on the acquisition of communicative skills by primary school students.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия, коммуникативная компетентность, общение, умения.

Index terms: agrammatic dysgraphia, communicative competence, communication, skills.

Большую роль в становлении целостной личности играет речь. Благодаря речи человек в процессе общения с другими людьми овладевает коммуникативной компетенцией, которая проявляется в умении выстраивать свое речевое общение таким образом, чтобы с помощью него можно было достичь поставленной цели.

И. А. Зимняя дала свое определение коммуникативной компетенции, под которой понимала способность человека овладевать коммуникативными умениями и навыками, уметь правильно ими пользоваться в различных ситуациях общения и выбирать свойственные определенному менталитету коммуникативные средства.

Как отмечалось в работах Ян Ван Эка, понятие «Коммуникативная компетентность» содержит в себе следующие составляющие [2]:

1. Умение строить и понимать высказывания (смысловой компонент);
2. Знание грамматической системы своего языка. Её норм и правил.
3. Использование невербальных средств общения при необходимости или в виду неполноты использования вербальных средств;
4. Умение правильно истолковывать языковые средства основываясь на ситуацию в которой находится человек;

5. Знания об особенностях речевого поведения носителей языка.

Взаимодействуя с другими людьми, ребенок младшего школьного возраста развивает свои речевые навыки, мыслительные процессы и совершенствуется как личность.

Коммуникативная компетенция младших школьников проявляется в следующих коммуникативных умениях, овладение которыми является требованием ФГОС НОО [5]:

- вести диалог с людьми разного возраста;
- общаться с людьми, учитывая нормы и правила общения;
- использовать невербальные средства коммуникации;
- умение внимательно слушать собеседника и проявлять толерантность к чужому мнению;
- логически выстраивать свое сообщение, высказывать и аргументировать свою точку зрения.
- подстраивать свое общение в соответствии с ситуацией.

О коммуникативной компетенции писали И.А. Зимняя, М.Н. Вятютнев, М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко и другие.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития коммуникативных навыков в виду расширения возможностей взаимодействия с окружающим миром и людьми при поступлении в школу.

Однако, если у ребенка младшего школьного возраста имеются нарушения речи, они могут препятствовать полноценному овладению коммуникативной компетенцией в устной, а после и в письменной речи. Одним из таких нарушений речи, свойственной младшим школьникам может быть аграмматическая дисграфия, которая осложняет и замедляет процесс социализации школьника и препятствует освоению школьной программы.

Аграмматическая дисграфия рассматривалась в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева и др.

Аграмматическая дисграфия является следствием несформированности грамматического строя и синтаксических обобщений в экспрессивной речи ребенка [3].

Предпосылки аграмматической дисграфии появляются еще в дошкольном возрасте, когда ребенок не прошел этап дограмматического усвоения языка, что в последствии приводит к осложнению интуитивного усвоения норм употребления грамматических форм. Это становится причиной появления в устной речи аграмматизмов, которые не исчезают с возрастом и являются стойкими.

Овладение грамматическим строем тесно связано с умственной деятельностью головного мозга, а именно с его аналитико-синтетической деятельностью. У детей с аграмматической дисграфией отмечается особенности развития мыслительных процессов, которые осложняют процесс формирования предложно-падежных конструкций.

Дети в виду своего речевого нарушения не могут пользоваться набором словоизменительных элементов, а именно разными окончаниями, и передвигать слово по словоизменительной шкале. Долгое время они не могут заметить связь между предлогом и окончанием.

Дети с аграмматической дисграфией смешивают как в устной, так и в письменной речи предлоги и флексии, ввиду трудностей симультанного выражения грамматических форм через такие единицы как предлог, основа слова и окончание [4].

При выраженных нарушениях речи, ошибки употребления предложно – падежных конструкций могут соответствовать закономерностям раннего речевого онтогенеза, когда существительное употреблялось в форме именительного падежа в значении форм косвенных падежей. У младших школьников с аграмматической дисграфией при построении предложных конструкций может отмечаться своеобразие понимания значения предлогов.

У большинства детей могут отмечаться пропуски предлогов, при этом в

конструкции сохранен порядок слов, но нарушена связь между частями предложения, что приводит к нарушению взаимодействия морфологии и синтаксиса [1].

Так же дети с аграмматической дисграфией имеют особенности в развитии познавательных процессов и поведения. Они часто не вступают в диалог из-за боязни быть непонятым собеседником (если у ребенка грубые аграмматизмы в речи), не умеют слушать других. Им тяжело грамматически правильно построить высказывание как устно, так и на письме.

Младшие школьники с аграмматической дисграфией могут избегать общения не только со взрослыми, но и со сверстниками. Особенности употребления предложно-падежных конструкций не позволяют полноценно передать смысл высказывания, что может привести к непониманию со стороны собеседника, отказу от общения с ребенком, у которого есть аграмматическая дисграфия.

Часто младшие школьники с аграмматической дисграфией в разговоре не обращают внимание на детали, стремятся как можно быстрее высказаться самим, соответственно тем самым снижая возможность продолжения общения с собеседником.

Нарушение логической и грамматической связи слов и предложений, свойственной детям с аграмматической дисграфией отражается на качестве связной речи. При составлении рассказов может прослеживаться несогласование предлогов и падежных окончаний существительного, использоваться предлог с неправильным значением и т.д.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что имеющееся у младшего школьника речевое нарушение может препятствовать овладению коммуникативной компетенцией и требует проведения коррекционной работы по его преодолению.

Параллельно с проведением коррекционной работы по устранению аграмматической дисграфии необходимо развивать коммуникативные умения младших школьников, включая их в структуру логопедического занятия.

Это могут быть упражнения на развитие навыков использования невербальных средств коммуникации, помогающие школьнику научиться использовать жесты и мимику для более успешного общения с людьми. Так же такие упражнения могут содействовать развитию понимания эмоциональных состояний собеседников.

Еще один вид упражнений направлен на развитие навыков взаимодействия с собеседником. Придумывается ситуация, реплики, можно просить детей проявить инициативу и предложить собственную сценку, диалоги и т.д.

Немаловажным будет комплекс упражнений, задача которого развитие психологических, логических и эстетических умений. Данный комплекс упражнений будет наиболее полезен школьникам с аграмматической дисграфией.

Таким образом, если не проводить коррекционную работу по преодолению аграмматической дисграфии и не совершенствовать коммуникативные умения и навыки младших школьников, в будущем это может иметь негативные последствия ребенка, который является частью общества.

Список литературы

1. Бабенко, Е.А. Аграмматическая дисграфия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Бабенко, А.С. Юсупова // Научный альманах. – 2015. – № 11-2(13). – 39–43 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 40 с.
3. Левина Р.Е. Нарушение чтения и письма у детей: Избранные труды / ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шонин. – М., 2005. – 224 с.
4. Логинова Е.А. Нарушения письма: учебное пособие / Е.А. Логинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 208 с.

5. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2014 – 290 с.

УДК 378.1

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ УСТНЫХ
НАРУШЕНИЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА**

**CORRECTIVE WORK ON OVERCOMING SPEECH DISTURBANCES IN THE
CONDITIONS OF A SCHOOL LOGOPEDIC INSTITUTE**

Чемеркина Татьяна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Chemerkina T.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: taua.chm@gmail.com
Научный руководитель: Шипилова Е.В.,
доцент

Аннотация: В статье рассматривается коррекционная работа по преодолению устных речевых дефектов у детей младшего школьного возраста в условиях школьного логопедического пункта. Представлены основные этапы коррекционной работы по развитию звукопроизношения, связной речи, формированию артикуляционной и мимической мускулатуры, дикции.

Resume: The article discusses correctional work to overcome oral speech defects in children of primary school age in a school speech therapy center. The main stages of correctional work on the development of sound pronunciation, coherent speech, the formation of articulatory and facial muscles, diction are presented.

Ключевые слова: устные нарушения речи, речевые расстройства, связная речь, коррекционная работа, логопедический пункт.

Key words: oral speech disorders, speech disorders, coherent speech, correctional work, speech therapy center.

В современном обществе огромное внимание уделяется детям с устными нарушениями речи. На школьные логопункты с каждым годом поступает все большее количество детей с различными устными речевыми патологиями. По этим причинам требуется увеличение предельной наполняемости школьного логопедического пункта для проведения как групповых, так и индивидуальных занятий, но при характерных сложностях речевых нарушений и индивидуальных особенностях учащихся, это становится невозможным.

Также требуется увеличение числа квалифицированных учителей – логопедов для осуществления коррекционного процесса обучения, в ходе которого правильно и своевременно нормализуется устная речь. На сегодняшний на одну ставку логопеда в среднем приходится 20-25 человек, что подразумевает огромную нагрузку на специалиста [4].

На логопедический пункт младшие школьники с устными нарушениями речи отбираются в поставленные сроки – первые две недели сентября, где проводится логопедическое обследование всех компонентов речевой системы. Далее намечается педагогический маршрут, составляется календарный, годовой и перспективный план. Для

детей с устными нарушениями речи предлагаются индивидуальные и групповые занятия, которые проводятся не менее 3-х раз в неделю.

Чтобы правильно и грамотно построить коррекционный логопедический процесс выделяют следующие направления работы [1]:

- коррекция звукопроизношения (развитие артикуляционной моторики, воздушной струи, речевого дыхания);
- развитие фонетико - фонематических процессов (развитие звукового и слогового анализа и синтеза, развитие и закрепление навыка вычленения звуков из слогов, слогов из слов, умения делить слова на слоги, ударение и т.д.);
- развитие лексико - грамматических категорий;
- формирование связной речи (развитие словаря, проведение работы над пониманием многозначных слов, антонимов, синонимов).

Разнообразие патологий устной речи, уровень овладения родным языком и специфика учебной деятельности требуют специальной организации логопедического воздействия. Поэтому, логопедическая работа должна быть тесно связана с устранением слабых звеньев при усвоении школьной программы по русскому языку, в которой дети должны уметь анализировать и синтезировать звуковой и морфологический состав слова, разбираться в значении тех или иных слов, уметь правильно строить речевое высказывание, владеть нормами и правилами лексико - грамматических категорий [8].

С группой детей, имеющими устные нарушения речи, необходимо предусмотреть следующие аспекты проведения логопедических занятий:

- 1) преодоление речевой патологии и формирование языковых средств;
- 2) ликвидация пробелов по программе родного языка, которые обусловлены устными нарушениями речи;
- 3) осуществление коррекционно - воспитательного процесса с младшими школьниками с речевыми патологиями.

При поступлении детей с устными речевыми нарушениями в школу, на начальных этапах обучения русскому языку внимание уделяют всестороннему изучению звуков. Чтобы привлечь интерес и внимание ребенка к изучению звуковой стороны речи, логопед формирует у него умения прислушиваться к звукам, выделять их из слова и дифференцировать его от других, различать и определять место звука в составе слова, сопоставлять их по артикуляционным и акустическим свойствам, развивать навыки звукового анализа и синтеза [6]. Для этого используются такие игры, как: «Звуковая цепочка», «Стучалочка», «Хлопни, если услышишь», «Поймай звук», «Речевое лото», «Найди слова в слове» и т.д.

Для того, чтобы организовать систематическую работу по развитию устной речи, решаются следующие задачи [2]:

- развитие речевой произносительной стороны;
- развитие плавности речи;
- формирование связной речи, умения слышать собственную и чужую речь.

Так как у детей младшего школьного возраста прослеживаются нарушения в произношении звуков, будет иметь место невнятность, смазанность и вялость речи, нарушение дикции. Ясное и внятное артикулирование звуков требует энергичной и четкой работы речевого аппарата, поэтому в логопедическом занятии будет иметь место артикуляционная, мимическая гимнастика, которые укрепляют мышцы артикуляционного аппарата (язык, губы, челюсть), мимической мускулатуры лица, а также дыхательная гимнастика, направленная на развитие воздушной струи, речевого дыхания, формирование правильного вдоха и выдоха [2].

Для развития мышц артикуляционного аппарата можно предложить упражнения:

- для языка - «Иголочка», «Вкусное варенье», «Лошадка», «Качели», «Часики», «Чашечка», «Чистим зубки», «Блинчик», «Лопаточка», «Индюк», «Гармошка», «Дразнилка» и т.д.;

- для губ - «Недовольная лошадка», «Заборчик», «Львенок сердится», «Улыбка - трубочка»? «Рыбки разговаривают», «Уточка», «Пятачок» и т.д.;
- для щек - «Толстячки - худышки», «Перекасти мяч», «Кулачки», «Голодный хомячок», «Щечки замерзли» и т.д.;
- для нижней челюсти - «Трусливый птенчик», «Акулы», «Верблюды», «Силач», «Дразнилки», «Обезьянка» и т.д.;
- для мышц глотки и мягкого неба - «Спать хочется», «Горлышко болит», «Шарик», «Силач» и т.д.

Для развития речевого дыхания детей младшего школьного возраста можно использовать адаптированную дыхательную гимнастику А.Н. Стрельниковой. Базовый комплекс состоит из 14-ти упражнений, которые подразумевают развитие физических данных дыхательной системы, формирование правильного вдоха и выдоха, развитие речевого дыхания, силу и направленность воздушной струи. Работу следует начинать с трех упражнений: «Погончики», «Ладочки», «Насос». Далее, по мере усвоения и закрепления, происходит увеличение используемых упражнений [7].

Упражнения для мимической мускулатуры используются для укрепления мышц лица, развития мимики для выражения эмоций, развитие умения по мимике лица окружающих распознавать их эмоциональные состояния. Детям предлагается не только показать с помощью мимики определенную эмоцию, но и комплекс упражнений, основанный на речевом и дидактическом материале: «Маски», «Дразнилки», «Покажи как я», «Веселая обезьянка», «Узнай и покажи!», «Подбери схему» и т.д. [5].

При коррекционной работе над плавностью речи задача состоит в необходимости дать ребенку почувствовать течение ритмов разных уровней: слогового и словесного, которые составляют фразу – логический центр синтагмы. Воплотить это возможно с помощью определенного режима произнесения фразы, а именно в тонкой и различной передаче голосом ударных и безударных фрагментов. Для более эффективного закрепления материала рисунок фразы подкрепляется тактильными опорами, например, использование барабанных палочек, поворачиванием сложенных друг к другу ладоней ребенка, шагами разной силы и амплитуды. Далее происходит выделение ударных пунктов сначала сопряженно, затем отраженно и спонтанно координирование работы голосового, дыхательного и артикуляционного аппарата [6].

Учащиеся с устными нарушениями испытывают сложности в построении связного монологического высказывания. Несформированность связной речи может привести к трудности в овладении школьными гуманитарными программами. Дети не умеют достаточно полно и последовательно пересказывать тексты, в следствие чего нарушается порядок изложения мысли, которое ярче всего проявляется при написании изложений и сочинений [3].

Работу по формированию связной речи следует начинать с пересказа, к которому будут опираться на вопросы, действия, предметные и сюжетные картинки, данные в последовательности рассказа. Определение частей в рассказе, составление плана и пересказ отдельного фрагмента рассказа (начало, середина, конец) организуются на последующих этапах работы над связностью речи.

После усвоения детьми последовательной передачи содержания услышанного текста, далее им предлагаются упражнения на составление выборочного пересказа. Этот вид работы на логопедических занятиях требует умения обобщать и выделять из текста самое главное. Особые сложности у детей вызывает краткий пересказ текста, так как при его подготовке требуется найти самые яркие и значимые детали и воспроизвести в собственной речи [3].

В дальнейшем предоставляется возможность обучению детей творческому пересказу, составлению самостоятельного рассказа по аналогии (изменение героя, места и действия в рассказе), изменение лица повествования рассказа (1-е, 2-е или 3-е лицо) по серии сюжетных картинок, составление рассказа - рассуждения по собственным

впечатлениям и наблюдениям, инсценировка рассказа (пьеса, спектакль, пересказ по ролям). Перед любым видом пересказа должна быть проведена словарная работа и анализ текста.

В коррекционной работе по устранению устных нарушений речи у детей младшего школьного возраста также имеет место игра, так как является способом самовыражения, проявлением творческой активности, способом «отыгрывания» сложных, конфликтных жизненных ситуаций. Игра помогает соприкоснуться с теми психическими процессами, которые не входят в сферу сознания субъекта – бессознательное, являющегося проводником во внутренний мир ребенка. Применение игровой техники позволяет убедиться в том, что дети с устными нарушениями речи проявляют не меньше ассоциативности в различных вариантах игр, чем дети с нормой развития. Поэтому, очень важно коррекционную работу по устранению устных нарушений речи включать игры различной направленности [9].

Участие родителей в коррекционной работе является очень важным фактором, так как от этого зависит успешность устранения нарушения речи. Следует психологически готовить родителей на диагностическом этапе к сотрудничеству с психологом, логопедом и врачом, показывать значимость совместной работы семьи и специалистов, задействованных в коррекционном процессе, разъяснять, объяснять, рассказывать, поддерживать родительские функции и настраивать на возможно длительную коррекционную работу [9].

Таким образом, нарушение устной речи среди детей младшего школьного возраста является очень распространенным, имеющим разнообразный и диффузный характер. Коррекционная логопедическая работа, в данном случае, имеет дифференцированный характер, учитывающий сложность нарушения, структуру речевого дефекта, его проявления и симптомы, психологические и коммуникационные особенности каждого ребенка.

Список литературы

1. Гернер Е.В. Коррекция устной и письменной речи у младших школьников. [Интернет ресурс] URL:<https://infourok.ru/statya-na-temu-korrekcija-ustnoy-i-pismennoy-rechi-mladshih-shkolnikov-2805660.html> (дата обращения: 14.04.2021)
2. Жданова О.Б. Коррекция устной речи у младших школьников. – Кемерово: Журнал «Педмастерство», 2015г. – С. 13-15. [Интернет ресурс] URL: <https://www.pedmasterstvo.ru/categories/8/articles/436> (дата обращения: 15.04.2021).
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. – М: Национальный книжный центр, 2015 г. – с.320.
4. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы: методическое пособие для учителей-логопедов. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009. – С. 124
5. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе с общим недоразвитием речи. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – С. 525.
6. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ.ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, – С.240.
7. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Метафора, 2016. – С.127.
8. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984.–С.158
9. Якубовская Ю.В. Особенности коррекции нарушений письменной и устной речи младших школьников / Ю.В. Якубовская, О.Б. Елышева, Е.В. Метелкина. // Психология: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.) –

УДК 376.4

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДУКЦИОННЫХ СИСТЕМ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

**THE FEATURES OF THE USE OF INDUCTION SYSTEMS IN THE
EDUCATIONAL PROCESS OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENTS**

Шеститко Светлана Алексеевна,
Шарова Анна Ивановна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет»,
Ставрополь
ShestitkoS.A., SharovaA.I.
North Caucasus Federal University,
Stavropol
E-mail: natali.shestitko@yandex.ru
Научный руководитель: Сальникова
О.Д., старший преподаватель

Аннотация: в данной статье описаны индукционные системы, стационарные и портативные петли, рассматривается использование «Источка А2» лицами с нарушениями слуха в образовательном процессе.

Abstract: this article describes induction systems, stationary and portable loops, and discusses the use of the «Source A2» by persons with hearing impairments in the educational process.

Ключевые слова: нарушение слуха, ассистивные технологии, инклюзивное обучение, индукционные системы.

Index terms: hearing impairment, assistive technologies, inclusive learning, induction systems.

С каждым годом количество лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с нарушениями слуха, беспрестанно растет. По данным федеральной государственной информационной системы «Федерального реестра инвалидов» (ФГИС ФРИ) на 01.03.2021 года численность детей-инвалидов составляет 707239 человек. И это на 16767 детей больше, чем в прошлом году (на 01.03.2020 год число детей-инвалидов составляло 690472 человека) [5].

Слух является важной функцией организма, которая очень важна при развитии ребенка, так как играет значительную роль в формировании его характера и поведения [3]. Дети с нарушенным слухом затруднительно воспринимают звуки и испытывают трудности в социальной адаптации и процессе познания, у них также наблюдаются особенности в умственном и психическом развитии. Нарушения слуха, даже незначительные, нельзя оставлять без внимания, чтобы в дальнейшем не столкнуться с проблемами недоразвития речи и других функций (внимания, мышления, памяти) [4].

При обучении детей с нарушениями слуха особо важную роль играет применение специальных методов и различных технических средств [1]. Таких, как, например, индукционные системы – оборудование, с помощью которого можно усилить частоту и громкость звуковых сигналов и передать эти сигналы на слуховой аппарат. Индукционные системы способны усиливать звук, получаемый не только от оборудования (компьютера, телевизора и др.), но и позволяют лучше слышать своего собеседника, гораздо легче

воспринимать информацию на слух. Эти устройства обеспечивают слабослышащим, которые используют слуховые аппараты, доступность звуковой информации. С помощью индукционной системы, размещенной в комнате, слабослышащие имеют возможность общаться, слушать лекции и выступления, слушать музыку и смотреть телевизор.

Принципом действия индукционных систем является взаимодействие магнитных потоков, созданных катушками тока и напряжением вихревых токов, которые наводятся в алюминиевом диске магнитным полем. Индукционная система усиления слышимости для инвалидов имеет такую структуру, в которой основной системы выступает контроллер индукционной петли.

Индукционная петля является простым приёмопередатчиком с антенной из провода кольцевой формы (катушка индуктивности). Принципом действия индукционной петли представлено изменение индуктивности и добротности петлевой антенны за счет влияния внешних факторов.

В задачи контроллера входят приём, обработка, передача сигналов на слуховой аппарат человека с нарушенным слухом. На первой стадии звуки принимают и передают контроллеру выносные панели. После чего индукционная петля для слабослышащих передаёт сигнал, который адаптирован для индивидуального устройства конкретного человека. Чтобы принять сигнал в шумном месте, инвалид включает «Т»-режим на своём слуховом аппарате.

Есть профессиональные индукционные системы, имеющие отличие в возможности подключения большого количества выносных панелей разного типа к одному контроллеру. Это позволяет создать уникальную систему слышимости, в которой инвалид по слуху будет отчетливо слышать каждый звук, находясь даже в самых отдаленных уголках помещения.

Установка индукционной петли обеспечивает качественную передачу звукового сигнала на слуховые аппараты. Индукционные петли делятся на стационарные и портативные, что определяется массой и весом прибора. Питание переносной системы осуществляется напряжением 12V и блок питания не оказывает существенного влияния на общий вес аппаратуры.

Портативную индукционную петлю для слабослышащих легко можно установить в общественном транспорте, использовать при проведении деловых переговоров «на выезде». Но важно обратить внимание на безопасную транспортировку оборудования при использовании.

А вот стационарная индукционная петля работает от обычной электрической сети в 220V. Подключить её не составит труда в любом месте помещения. Стационарные индукционные петли, в отличие от портативных, позволяют регулировать мощность при подаче сигнала.

Сейчас для лиц с нарушениями слуха в образовательном процессе используют информационные индукционные системы – стационарные и портативные устройства, позволяющие пользователям слуховых аппаратов и кохлеарных имплантов лучше слышать в условиях окружающего шума и реверберации, также они служат для передачи голоса или иного аудиосигнала с микрофона непосредственно в слуховые аппараты или кохлеарные импланты учащихся в случаях, когда не удобно использовать индивидуальные FM-системы, например, в библиотеке, в кабинете, спортзале и т.д., при необходимости обеспечить трансляцию выступления в крупных аудиториях, актовых залах без выдачи индивидуальных FM-приемников.

Приведем пример использования информационной индукционной системы – система «Исток А2». Она используется в местах скопления людей: в инклюзивных образовательных организациях, в социальных и административных учреждениях, в офисных и торговых центрах, на вокзалах и в аэропортах. Системы «Исток А2» позволяют создать условия для приема посетителей с нарушенной функцией слуха, обеспечить для лиц с ограниченными возможностями здоровья свободный доступ к информации и

услугам в соответствии со стандартами программы «Доступная среда»[2].

Оборудование транслирует аудио-сигнал на реабилитационные средства, установленные в режиме индукционной катушки «Т». Особенности этой системы выступают: преобразование голоса в электрический сигнал в реальном времени; трансляция четкого и разборчивого сигнала без посторонних шумов; беспроводная передача речи говорящего на слуховой аппарат или кохлеарный имплант; передача предварительно записанной аудиоинформации (музыки, речи). Областью применения выступают учебные классы для занятий в малых группах, конференц-залы, переговорные, столы и окна приема посетителей, кабинеты специалистов, столы и окна регистрации. Использование систем «Исток А2» позволяет обеспечить условия для качественного обслуживания учащихся, клиентов или посетителей с нарушением слуха в местах скопления людей и при наличии преград в виде стеклянного или пластикового экрана. Несмотря на фоновый шум, речь передается разборчиво и понятно.

Индукционные системы просты в использовании, универсальны и относительно дешевы. Выбор в их сторону оправдан возможностью передать сигнал большому количеству пользователей с различными устройствами (к примеру, в школьном классе или общественном месте, в которых имеются пользователи разных моделей слуховых аппаратов). Но, несмотря на все плюсы, системы имеют и некоторые минусы: возможность появления наводок и паразитных шумов от источников электромагнитного излучения (сотовых телефонов, ламп дневного света, генераторов) и несколько суженный динамический частотный диапазон по входу в сравнении с микрофоном или аудиовходом.

Применение индукционных систем в образовательных учреждениях создает необходимые условия для инклюзивного образования обучающихся с нарушениями слуха и профессиональной реализации взрослых.

Для обучающихся с нарушениями слуха использование в образовательном процессе индукционных систем положительно влияет на развитие речи, помогает в усвоении учебного материала, развитии коммуникации, облегчает процесс обучения и делает его доступнее.

Список литературы

1. Елецкая А.А., Тараканова А.А., Матвеева М.В. Информационные технологии в специальном образовании / Учебное пособие с практикумом для ВУЗов. // Изд.: ВЛАДОС. – Москва. – 2019. – С. 322.
2. «Исток А2» – портативная информационная индукционная система для слабослышащих. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.istok-audio.com/catalog/product/istok_a2/ (Дата обращения 19.04.2021).
3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под редакцией В.И. Селиверстова. – Москва: Гуманитарное издание, центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/view/120742727/?page=2&*=krVlBK3bKZpq4ZLpf=ru (Дата обращения: 19.04.2021).
4. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Пособие для учителя-дефектолога. // Изд.: ВЛАДОС. – Москва. – 2003. – 224 с.
5. Федеральная государственная информационная система «Федеральный реестр инвалидов» (ФГИС ФРИ). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei> (Дата обращения 19.04.2021).

УДК 378.1

АЛКОГОЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В РОССИИ, КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

ALCOHOLIZATION OF ADOLESCENTS IN RUSSIA AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Щербаков Роман Алексеевич,
Калиничев Даниил Дмитриевич
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Shcherbakov Roman Alekseevich
Kalinichev Daniil Dmitrievich
Branch of the state budgetary educational
institution of Higher Education «Stavropol
State Pedagogical Institute» in
Zheleznovodsk
E-mail: roma.shcherbakov.2002@mail.ru
Научный руководитель: В.В. Хубулова,
доцент

Аннотация: актуальность темы обусловлена теоретическим изучением алкоголизации подростков, изучением мотивов и целей потребления.

Abstract: the relevance of the topic is due to the theoretical study of alcoholism in adolescents, the study of the motives and goals of consumption.

Ключевые слова: алкоголизм, алкоголь, подростковый возраст.

Key words: alcoholism, alcohol, adolescence.

Приобщение к алкоголю с юных лет, это прежде всего процесс социализации [1], воспитания личности. Социализация прежде всего рассматривается как многогранный процесс становления, в ходе которого осуществляется приобщение человека к «Всеобщему социальному», постоянное открытие и утверждение себя как субъекта социальной мировой культуры. Что подтверждает статья доктора психологических наук Р.М. Шамионова, в которой отмечается интенсивная изменчивость социального поля как социализации и влияния этого процесса на людей, социальной активности и что не мало важно самоопределения человека как личности в современном социуме, с учётом всех составляющих успешного развития.

Социально-психологическое изучение личности, по мнению советского и российского социолога Г. М. Андреевой, является не простое взаимоотношение личности с группой, а результат этого взаимодействия между участниками социальных отношений, который может принести пользу [2]. В результате процесса включения личности в социальную группу, взаимодействия с участниками группы человек и формируется как личность - как субъект отношений и взаимоотношений, именно поэтому одной из главных социально-психологических проблем является затруднительность социализации и ресоциализации личности, при которых человек меняет свои преимущества и сложившиеся модели поведения в процессе адаптации на протяжении всей жизни.

Проблема вовлечённости личности в социальные группы в последнее время остро стоит в нашей стране. И способов развития личностных качеств и самореализации в социальных группах представляется огромное множество. И казалось бы, с одной стороны, возможностей для общения в современных условиях прогресса значительно больше, а в то же время, с другой - возникает проблема реализации личного потенциала каждого участника, на столько ли комфортно каждому участнику социальной группы, чтобы выкладываться по максимуму учитывая все факторы влияющие на личность. Таким образом возникает маргинализация личности в условиях участника социальной группы, возникает множество проблем и условий ограничивающих полную реализацию

потенциалов. В последствии возникает внутренний конфликт, открывающий две возможности, это либо, отстранение от основной деятельности и полное окунаение в социальную группу, либо полное отстранение от социальной группы, т.е. в этом случае человек либо выбирает другую социальную группу, либо отстраняется от процесса социализации полностью. Включение в многочисленные групповые образования влечёт возникновение проблем в затруднительности выстраивания социальной или персональной идентичности личности. Отстранение социальной группы толкает человека на поиск других способов самореализации, но в этом случае потенциал не раскрывается полностью. Поэтому необходимы исследования, направленные на изучения границ личности и группы, необходимы условия вариативности в условиях социализации современного общества. Поэтому важнейшим направлением исследований остаётся изучения социального поведения личности в условиях социальной группы.

Таким образом, предметные области социальной психологии личности за последние пару десятилетий претерпели некоторые изменения за счет актуализации проблем, связанных с развивающейся социальной динамикой алкоголизма.

Проблема алкоголизации подростков, одна из обострённых ситуаций, подрывающих демократический, духовно нравственный и культурный потенциал российского общества. Подростки в ситуации невозможности удовлетворения потребностей в заботе, любви, признании и принятии со стороны окружающих взрослых начинают приобщаться к алкоголю. Основным является тот факт, что число подростков, попадающих под алкогольную зависимость, неуклонно растёт [3], в сочетании с тенденциями омоложения возраста начала распития алкогольных напитков, и если в 60-х годах XX в. мужчины начинали употреблять алкоголь с 24 лет, в 90-е годы с 17 лет, то по оценке ситуации на 2015 год, самый большой уровень распития алкогольной продукции среди подросткового поколения был зарегистрирован в г. Мурманске, в процентной доле 51,7 % по России. На данный момент, по статистике на 2020 год, возраст распития алкоголя установился в рамках от 15 до 19 лет и понизился уровень употребления крепких напитков [3].

По мнению ряда исследователей, алкогольное поведение подростков обусловлено несколькими причинами: 1) потребностью избегания одиночества и 2) асоциальным поведением, что является проблемой налаживания контакта между сверстниками. По мнению О.А. Круковской [4], сущность и содержание процесса профилактики подросткового алкоголизма, состоит из формирования понятия правильного образа жизни, умения анализировать свои поступки и бороться с асоциальным давлением группы.

Результаты исследования А. Похьола и С. Туомикосси-Коуккула [5] показывают, что социально психологическая помощь подросткам зависит от наличия их жизненной перспективы и возможности её изменять. Авторы предлагают следующие направления профилактики: 1) разработка и апробация методик исследования, которые выявляют отношение к употреблению алкоголя и представления родителей о своих детях, употребляющих алкоголь, 2) разработка и апробация методик представления педагогов об отношении подростков к алкоголю, 3) разработка программ помощи подросткам и родителям в формировании здоровых отношений, 4) расширение жизненной перспективы. Таким образом, оптимизация системы профилактики употребления алкоголя среди подростков предполагает осуществление коррективной и совершенствования психотехнологий по преодолению склонности к употреблению алкоголя.

Проблема профилактики по употреблению алкоголя среди подростков всегда была в центре внимания психологов и педагогов. Профилактические действия по устранению подросткового алкоголизма имеют большое значение для формирования социально ценностного поведения подростка. Поэтому, решение этой задачи напрямую зависит от наличия у подростка жизненной перспективы. Таким образом, в результате теоретического анализа установлено, что подростковый алкоголизм представляет собой социальную болезнь.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1998. – 384 с.
2. Теоретическое и эмпирическое определение проблемного потребления алкоголя // Теория и практика общественного развития. – № 10.
3. «Россия в цифрах» 2020. [электронный ресурс]. – режим доступа <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12993>
4. Круковская О.А. Предупреждение и преодоление наркозависимости подростков во всех её проявлениях / О.А. Круковская / Педагогическое образование России 2019.
5. Похьола А. и Туомикосси-Коуккула С. Создание сети сотрудничества в сфере профилактики молодежной наркомании. А. Похьола и С. Туомикосси-Коуккула [и др.]; под науч. ред. Е.А. Зубрицкой. – Мурманск: НОУ МГИ, 2009. – 215 с.

СЕКЦИЯ III «СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ»

УДК 372.881.161.1

АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В.В.БАБАЙЦЕВОЙ В ЧАСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТАРОСЛАВЯНСКОЙ ЛЕКСИКИ

ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX OF V.V. BABAYTSEVA IN TERMS OF STUDYING THE OLD CHURCH SLAVONIC VOCABULARY

Алексеева Алена Александровна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Alexeeva A.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: alena_saveleva1998@mail.ru
Научный руководитель: Черкашина
С.П., доцент

Аннотация: Работа со старославянской лексикой особенно важна для успешного освоения значительной части разделов «Лексика», «Морфемика и словообразование» и в некоторой степени раздела «Орфография». Целью исследования стал анализ возможностей комплекса В.В. Бабайцевой для изучения темы «Старославянизмы». Выявлено отсутствие практического материала. Разработаны задания, способствующие усвоению данной темы.

Abstract: Working with Old Church Slavonic vocabulary is especially important for the successful mastering of a significant part of the sections "Vocabulary", "Morphemics and word formation" and to some extent the section "Spelling". The aim of the study was to analyze the capabilities of the V.V. Babaytseva for studying the topic "Old Church Slavonicism". Revealed the lack of practical material. Tasks have been developed to facilitate the assimilation of this topic.

Ключевые слова: В. В.Бабайцева, педагогика, русский язык, старославянский язык.

Index terms: V.V. Babaytseva, pedagogy, russian language, Old Slavonic language.

В Российской Федерации в общеобразовательной школе обязательной является учебная дисциплина «Русский язык». Хотя историко-лингвистический курс в программу

средней школы не входит, тем не менее исторический комментарий фактов русского языка нередко встречается при изучении отдельных тем. Изучение старославянизмов особенно важно для успешного освоения значительной части разделов «Лексика», «Морфемика и словообразование» и в некоторой степени раздела «Орфография», так как позволяет объяснить многие факты, например, причину различного графического оформления одной и той же морфемы и особенности правописания некоторых слов. Кроме того, изучение старославянизмов относится к тому разделу лексики, который оказывает бесспорное влияние на формирование нравственной сферы личности ребенка, её духовной культуры. Современному учителю-словеснику, приступившему к изучению темы «Старославянизмы», необходимо раскрыть эту глубинную связь между языком и культурой, так как «в семантическом пространстве русского языка и его концептосфере с необходимостью отражаются особенности духовной культуры русского народа, его мировосприятия и мироощущения, определяемые своеобразием национальной психологии и историческим опытом предшествующих поколений» [2; 2].

В данной статье рассматривается учебно-методический комплекс, включающий вошедшие в Федеральный перечень учебники для 5-9 классов группы авторов Веры Васильевны Бабайцевой, Лидии Дмитриевны Чесноковой и др.

Цель статьи – проанализировать возможности комплекса для изучения темы «Старославянизмы».

Особенностью данного УМК является то, что он состоит из трех книг. В главном компоненте – «Русский язык. Теория» – дана теоретическая составляющая, представлены все правила русского языка с таблицами, схемами, примерами. В части комплекса «Русский язык. Практика» предлагаются разнообразные упражнения для усвоения нового материала и закрепления уже изученного. Устной и письменной речью помогает овладеть третья часть «Русская речь», в которой дан большой материал для работы с изложениями, сочинениями и т.д.

Одной из тем в разделе «Лексикология и фразеология» теоретической части УМК для пятого класса является тема «Заемствованные слова», в которой представлен интересующий нас материал. В. В. Бабайцева говорит об исконно русских словах, составляющих основу лексики русского языка, и о заимствованных словах, на долю которых приходится примерно десять процентов. Приводя примеры заимствований из современных европейских языков, автор выделяет и особую группу заимствованных слов – старославянизмы, указывая на их происхождение из пришедшего к нам в X веке старославянского (церковнославянского) языка. Также приводятся примеры старославянизмов в паре с русскими синонимами (*дщерь* – *дочь*, *брег* – *берег*, *злато* – *золото* и др.) с указанием, что некоторые из старославянизмов стали общеупотребительными в современном русском языке, а другие подверглись архаизации. Даются примеры из произведений А. С. Пушкина, иллюстрирующие мысль о том, что в эпоху великого гения «многие старославянизмы чаще, чем сейчас, встречались в художественной речи, особенно поэтической» [1; 86]. В теоретической части УМК также описаны функции этих слов: «Употребление многих старославянизмов придаёт речи торжественность, создаёт исторический фон в литературном произведении» [1; 87]. Авторы дают примеры полногласных русских сочетаний и неполногласных старославянских. По мнению составителей учебника, «для правописания полезно знать о чередовании полногласия с неполногласием в корне (а иногда и в приставке): *-оро-* – *-ра-*: *сторона* – *страна*, *-оло-* – *-ла-*: *голова* – *глава*, *-оло-* – *-ле-*: *молоко* – *млеко*, *-ере-* – *-ре-*: *берег* – *брег*» [1; 88].

Книга «Русский язык. Практика» для пятого класса составлена такими авторами, как А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова. Как показывает анализ этой части, только в одном из всех упражнений раздела «Историзмы, архаизмы и неологизмы» дано задание найти слова с чередованием *ра* – *оро* в стихотворении И. Токмаковой [3; 221]). Проанализировав материал «Русская речь. Практика» для 5-9 классов, мы не

увидели других практических упражнений для закрепления теоретического материала по заимствованиям из старославянского языка.

Приходится констатировать, что теоретический материал о старославянизмах может остаться не закрепленным учащимися, так как в практической части комплекса мы не нашли ни одного специально посвященного этой теме задания.

Таким образом, для успешного усвоения темы, на наш взгляд, необходимо разработать и включить в учебники по русскому языку задания, посвященные изучению старославянизмов.

Нами были разработаны и в ходе педагогической практики апробированы задания, которые представлены ниже.

Задание 1. Класс разделен на группы. Каждой группе даны загадки, ответом на которые будет слово с полногласием. Нужно отгадать загадку и подобрать соответствующее неполногласное слово. Выигрывает группа, первая отгадавшая все загадки и правильно подобравшая неполногласные варианты.

Загадка	Ответ (полногласие)	Неполногласие
1) Два братца В воду глядятся, Век не сойдутся.	<i>Берега</i>	<i>Брег</i>
2) Чтобы знать про дважды два, Нам нужна всем...	<i>Голова</i>	<i>Глава</i>
3) Жидко, да не вода, бело, да не снег.	<i>Молоко</i>	<i>Млеко</i>
4) Что на свете дороже всего?	<i>Здоровье</i>	<i>Здравие</i>
5) Она красная? Нет чёрная! А почему белая? Потому, что зеленая. Что это?	<i>Смородина</i>	<i>Смрад</i>
6) Долго мы его варили И на печке остудили, Потом мясо отделили И в тарелки разложили. Чесноком заправили И бульон добавили, Он застыл, готов к столу, Очень я его люблю. На столе он молодец, Мама варит ...	<i>Холодец</i>	<i>Хлад</i>
7) Его весной и летом Мы видим одетым, А осенью с бедняжки Сорвали все рубашки.	<i>Дерево</i>	<i>Древо</i>
8) Я пою и слышу его. Я могу делать его высоким, А могу делать низким. Я могу петь только им. Что же это?	<i>Голос</i>	<i>Глас</i>
9) Чего хочешь — того не купишь, Чего не надо — того не продашь.	<i>Молодость и старость</i>	<i>Млад</i>

1. С	2. П	3. Р	4. Р	5. Н	6. К	7. Ш	8. Ю	9. В	10. П	11. Н	12. С	13. С	14. Е	15. У	16. Л	17. А	18. Ч	19. П
Т	Л		А	Е	Р	О	Н	я	Л			Л	Д	Т	А	У	Т	Р
Р	А	3. Р		Б	Е	Ш			А			А	Д	Н	Д	Д	Ж	И
А			4. Р	О	С	Л	А	9. В	М	11. Н	12. С	К	И	Й	Б	А	Д	А
Н			А		Т	Е		Р		Е	Р	И	Н		Я	З	Й	
А			А			М		Е		В	Е	Й	И					
			А					Д		Е	Д		Ц					
			А							Ж	А		А					
			А							Д								
			А							А								

- 358

Данные задания выполнялись учениками с интересом, так как были составлены с учетом их возрастных особенностей. К тому же данные упражнения носили творческий характер и позволили проверить сформированность навыка выделения старославянской лексики во время урока.

Подводя итоги, хочется отметить, что современный урок русского языка – это творческий процесс, в котором ребенок и культура ищут точки соприкосновения. Учитель должен сформировать у ученика убежденность в том, что «язык есть самая живая, самая обильная и самая прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения в одно великое историческое, живое целое» [4; 395]. Тема «Старославянизмы» может дать педагогу такой материал. Если же он не представлен авторами учебников в достаточной мере, следует разработать задания самостоятельно, апробировать их и сделать работу с этими упражнениями систематической.

Список литературы

- 1.Бабайцева В. В. Русский язык. Теория. 5 – 9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – М.: Дрофа, 2012. – 319 с.
- 2.Загоровская О.В. Старославянская лексика в русском языке: прошлое и настоящее. – М.: Педагогика, 2003. – 352 с.
- 3.Купалова А. Ю., Еремеева А. П., Лидман-Орлова Г. К. Русский язык. Практика. 5 класс. – М.: Дрофа 2012. – 330 с.
- 4.Ушинский К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1989. – 395 с.

ФИЛОСОФИЯ ДИЗАЙНА

DESIGN PHILOSOPHY

Асташкина Виолетта Александровна,
Гордейчук Валентина Вадимовна
Группа И2К,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель:
Тренина Л.А, профессор

Философия фигурирует практически во всех областях деятельности человека. Стоит задуматься над вопросом: «Важна ли философия в дизайне?». В различных работах мастеров или художников отражаются их идеи и чувства. В философской интерпретации дизайнер, когда создает какой-либо объект, он формирует его сначала как форму и взаимодействует с этим объектом как с идеей, образом. Поэтому можно сказать то, что дизайн-продукт есть некое воплощение философской идеи [1]. Рассматривая различные определения концепции дизайна, можно натолкнуться на то, что не в одной идеи в качестве реального предмета исследования не выступает действительный дизайн как элемент общей социальной практики [3]. Ведь это умысел, замысел, чертеж, цель, узор, намерение, творческий замысел, композиция, рисунок, эскиз, цель, специфический род проектной деятельности, объединивший творчество и научно-обоснованную инженерную мысль.

На сегодняшний день продуктом дизайна выступают такие объекты, как мебель, машины, упаковки, гаджеты и т.д. Это ставит в тупик западных исследователей дизайна, которые не смогли выйти из предметного плана рассмотрения эмпирии дизайнерской практики.

Сама по себе профессия Дизайнер считается самой сложной и развивающейся.

Она является самой древней профессией, способной в себе совмещать синтез эстетики и технологичности. Дизайнер занимается созданием концепций новых товаров, оформлений визиток, конструированием, дизайна интерьера и т.д. [2].

При разработке нового проекта учитывается как эстетичность, цветовое сочетание, так и удобство в использовании. В отличие от художников дизайнеры создают и прорабатывают свои идеи для применения их на практике.

Нужно учитывать одно обстоятельство: профессиональные функции этой работы заведомо не дают нам возможность сопоставить ее с классовой структурой общества – ответ на этот фактор содержится уже в самом высказывании. Мы имеем основания утверждать, что поскольку дизайн – профессиональная деятельность, активно функционирующая во всех областях жизни человека, то его основной функцией должно быть получение прибыли. Но такое определение не может расширить наши знания о методах исполнения функции дизайна, не исключается возможность существования других функций. Основной и обобщенной функцией дизайна является урегулирование отношений между производством и потреблением. Новый способ улучшения предмета, модная форма, линия или цвет, приобретают существенное значение, при этом эти методы и тенденции не несут в себе идей художников или дизайнеров, все это отработанные производственные механизмы [4]. Сам по себе дизайн цикличен, поэтому все старое возвращается к нам в более усовершенствованном виде, но на создание чего-либо уникального требуется много времени, поэтому все люди приобретают не абсолютно новую вещь, а производственно усовершенствованную без идеи.

Художественно-проективный метод позволяет дизайнеру создать объект, задачей которого ставится создание потребительской ценности любой массово-потребляемой продукции.

Теория дизайна с философской точки зрения должна характеризоваться целостностью и полнотой, и еще одним важным компонентом считается представление основных идей, которые в совокупности дают целостное представление о закономерностях художественно-технической проектно-творческой деятельности, названной дизайном. Тогда мы можем сделать вывод и принять определение дизайна в системе современного разделения труда.

Дизайн – это специфический вид проектной деятельности, объединивший в себе производящую потребительскую ценность продуктов материального и духовного массового потребления. Данное определение захватывает и описывает все области работы дизайнеров.

Смысл дизайна на сегодняшний день — стать уникальным, эстетическим возбудителем активности общества, возвышать личность, открывая ей пути самосовершенствования себя и окружающего мира. Каждый человек по-своему воспринимает продукт дизайна в рамках «вещь прекрасна, вещь неприглядная».

Философия позволяет увидеть в отдельном дизайнерском предмете связь технологических и формальных находок из различных эпох. Она помогает оценить собственные оригинальные ходы, связать дизайнерскую форму со всей совокупностью социокультурных знаний о человеке. Наряду с освоением основных понятий философии дизайна от специалиста–дизайнера требуется историко-культурные знания и наличие собственной мировоззренческой позиции. Еще одной важнейшей возможностью этого уровня осмысления является выведение новых характеристик дизайна как деятельности, которая чрезвычайно быстро меняет свои инструменты и границы в целом. Серьезного профессионала своего дела всегда интересует, какими приемами и инструментами он владеет, а также какие из них необходимо использовать для более успешного итога своей работы, и несомненно, даже то, что было создано спонтанно, требует к себе систематизированного осмысления и анализа проделанной работы.

Наиболее приемлемой методологической основой решения вопросов философии дизайна, выступают культурология и философия. Они предполагают рассмотрение

дизайна и его продуктов в общей системе культуры. Они делают возможным постановку и решение более частных проблем, таких как декоративно-прикладное искусство, природа проектирования, границы и сущности дизайна.

Одним из важных умений дизайнера в современном мире является помощь в выборе той или иной вещи, а также устранение какого-либо внутреннего чувства дискомфорта или неуверенности в процессе этого выбора. Покупатель должен получать максимум удовольствия от своего окончательного выбора, даже если этот выбор сделал не он сам, а его последовательно подвели к этому решению, он все равно должен полностью быть уверен в том, что это именно его выбор. Хороший дизайнер должен всегда на уровне чувств ощущать человека и понимать его, ведь именно для него он и создает тот или иной предмет. Важно помнить, что юность дизайна делает дискуссионными многие его аспекты, а отношение среднестатистического жителя, не имеющего отношения к дизайну, всегда было скептическим и предвзятым.

Для создания целостного образа современного дизайнерского интерьера важна роль отдельно взятых предметов, их гармоничное композиционное сочетание, когда внешняя форма и внутреннее содержание одного из предметов находит поддержку, взаимодействуя с другими предметами. Создавать комфортную для жизни среду обитания есть великое мастерство, которому в принципе невозможно обучить машину, каким бы сложным искусственным интеллектом она не обладала.

Дизайн – это нечто большее, чем простое оформление предмета, это наука, и без знания многих свойств и качеств материалов, то, как они воздействуют на окружающую среду, и то как она на них воздействует, невозможна. Нужно основательно владеть массой знаний, умений и навыков, чтобы не просто разбираться, а уверенно творить и создавать необычные, оригинальные предметы. Дизайн – это не живопись, где самовыражение художника стоит на первом месте, дизайн – это гармония взаимосвязи предмета, вещи или интерьера с человеком и его творчеством.

Список литературы

1. URL: <https://jborder.ru/stati/34-opredelenie-ponyatiya-cto-takoe-dizajn/>. Эл. ресурс: 03.03.2021.
2. Профессия дизайнер. Эл. ресурс: <https://www.kp.ru/putevoditel/obrazovanie/dizajner/> Эл. ресурс: 03.03.2021.
3. URL: <http://lemoon.ru/cto-takoe-dizajn/> Эл. ресурс: 05.03.2021.
4. Ивкина Е. УралГАХА. Сравнение архитектуры, дизайна и искусства по продукту деятельности. URL: http://taby27.ru/studentam_aspirantam/philos_design/magisterskie-raboty-o-sravnении-dizajna-iskusstva-i-arxitektury/ivkina-e.-uralgaxa.-sravnenie-arxitektury-dizajna-i-iskusstva-po-produktu-deyatelnosti.html. Эл. ресурс: 03.03.2021.
5. Быстрова, Т.Ю. Философия дизайна: учеб.-метод. пособие / Т. Ю. Быстрова. – 2-е изд., перераб. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/34742/1/978-5-7996-1559-8.pdf> Эл. ресурс (дата обращения 05.03.2021).
6. Рунге В.Ф. Основы теории и методологии дизайна: учеб. Пособие / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. – МЗ-Пресс, 2001. – 253 с.
7. Виктор Папанек. Дизайн для реального мира. – 2008. – 416 с.

УДК 323.1, 94

МАРТИН ЛЮТЕР: К ВОПРОСУ О ПОЛОЖЕНИИ ЕВРЕЕВ

MARTIN LUTHER: ON THE QUESTION OF THE SITUATION OF THE JEWS

Балаян Анна Грачевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Balayan A.G.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: anna.balayan.1998@mail.ru
Научный руководитель: Ануприенко
И.А., доцент

Аннотация. Автор рассматривает вопрос об отношении проповедника Реформации М. Лютера к евреям. Его взгляды на евреев нашли воплощение в трудах многих авторов и деятельности политиков. Автор приходит к выводу, что проблема еврейского населения в современной Германии сопряжена с притоком эмигрантов из стран Ближнего Востока, а также распространением среди малой части немцев «нового антисемитизма».

Abstract: The author considers the question of the attitude of the preacher of the Reformation M. Luther to the Jews. His views on the Jews were embodied in the works of many authors and politicians. The author comes to the conclusion that the problem of the Jewish population in modern Germany is associated with the influx of immigrants from the Middle East, as well as the spread of «new anti-Semitism» among a small part of Germans.

Ключевые слова: иудаизм, евреи, синагога, богословие, эмигранты, антисемитизм.

Index terms: Judaism, Jews, synagogue, theology, emigrants, anti-Semitism.

В современном мире редко встретишь человека, который бы неприязненно относился к евреям. В век толерантности, когда уважение человеческой индивидуальности стоит превыше всего, антисемитизм утратил свои ведущие позиции, однако еще существует. Всего пару веков назад данное явление было актуально, а иногда и носило характер государственной политики. В XIX-XX в. Г. фон Трейчке писал: «Евреи - наше несчастье» [6, С.12], И. Гердер и И. Фихте, Ф. Ницше и Ж. Сартр высказывали мнение о еврейском вопросе. XX век и нацизм в Германии остро поставил вопрос о положении евреев не только в этом государстве, но и по всему миру. Третий рейх во главе с А. Гитлером и его приспешниками решали такие вопросы самыми жестокими методами. Германия долгое время пыталась преодолеть кровавое прошлое своей страны [8; 453].

Современная Германия принимает евреев радушно, только из бывшего СССР туда эмигрировало около 200 тысяч евреев разного происхождения, а сегодня в Германии существует Центральный совет евреев Германии, который начал свою деятельность еще в середине XX века.

Но в связи с наплывом эмигрантов из стран Ближнего Востока еврейский вопрос снова стал беспокоить людей, но теперь не немцев, а эмигрантов. В 2012 г. в Германии был проведен опрос, который выявил, что 18% турок в Германии считают евреев неполноценными. В 2014 г. началась активная антисемитская деятельность и пропаганда. Ангела Меркель возглавила митинг в Германии против антисемитского движения. С 2018 года количество преступлений против евреев начало увеличиваться, ежегодный прирост преступлений варьировался в пределах 10%. Нападение на синагоги также стало обычным явлением. Причиной обострения антисемитизма в Германии можно увидеть в конфликтах на Ближнем Востоке [1]. Для того чтобы понять специфику настроений в Германии, следует обратиться к богослову и проповеднику периода Реформации Мартину Лютеру

М. Лютер помимо богословских вопросов тщательно занимался изучением евреев. Примечательно, что его отношение к евреям менялось несколько раз. В начале своей проповеднической деятельности и Реформации в Германии его отношение к евреям было положительно. Историки отмечают, что среди его окружения были евреи. Но к концу своей жизни в 1543 г. за 3 года до своей смерти М. Лютер написал трактат «О евреях и их

лжи», где дает ответ на главный вопрос: «Что же нам, христианам, делать с этим отверженным и проклятым народом, евреями?». М. Лютер резко высказывается о синагогах, которые следует сжечь дотла, о жилых домах евреев, где они преследуют те же цели, что и в синагогах. Он требует расселения евреев в сараи как цыган [9].

Проповедник осуждает богослужение евреев, требует отнять у них Талмуды и молитвенники, в которых содержится ложь, проклятие и богохульство. «...я советую, чтобы евреи были лишены права на охранное свидетельство при передвижении...я советую запретить им ростовщичество, и забрать у них все наличные деньги, а также серебро и золото, и отложить все это» [2]. Лютер М. делает особое замечание на том, что протестанты трудятся в поте лица, чтобы обеспечить свою жизнь всем необходимым, а «святой народ» постоянно праздно проводят время. Историки связывают трактат М. Лютера с декоративным элементом «Юдензау», который появился еще в XI-XIII вв. Рельеф «Юдензау» «украшает» надпись: «Они дети дьявола, приговоренные к адскому пламени. Они самого Христа называли Веельзевулом». Не все были согласны с высказываниями Лютера М. в его трактате [7; 211].

Но называть М. Лютера крайним антисемитом нельзя. «Люди желают обратить евреев либо силой, либо обличительными речами. Да запретит им Бог», – пишет он в трактате. Однако сам проповедник несколько раз менял свое мнение о переходе евреев в протестантизм. Практически перед смертью он был не против принудительного перехода евреев из иудаизма в лютеранство [3; 131].

В целом, Лютер М. приходит к выводу, что евреи – проклятый народ, которых он называет «дьявольское отродье». Евреи верили, что Иисус Христос историчен, однако считали его незаконнорожденным волшебником, а его мать называли блудницей [8; 315].

Немаловажное значение имеют рекомендации проповедника по отношению к евреям. Помимо сжигания домов и помещения их в сараи, изъятия молитвенников и Талмуда, Лютер выдвигал необходимость запрета евреям перемещения по стране, запрета ростовщичества и принуждения мужчин к физическому труду [5].

Следует также обратиться к истории Германии в период торжества нацизма. Хрустальная ночь, которая произошла 9 ноября 1938 года, была кануном рождения Мартина Лютера. В частности, протестантский епископ Мартин Зассе писал в предисловии к брошюре «Долой их!: Мартин Лютер о евреях» следующее: в канун рождения М. Лютера в Германии горят синагоги, именно это будет являться голосом проповедника и пророка, М. Лютер, по его мнению был одним из величайших антисемитов в истории человечества [4].

Не остается сомнений, что М. Лютер высказывал антисемитские положения, однако антисемитизм проповедника значительно отличается от современного. Такое отношение Лютера к евреям таится именно в религиозных мотивах, ведь евреи были иудеями, а иудаизм был сугубо религией данного народа. Современный антисемитизм, скорее, кроится в этнической принадлежности и иных причинах.

Ю. Штрейхер, редактор антисемитской газеты «Штюрмер», приговоренный к повешению военным трибуналом, в зале суда заявил о том, что из-за своего трактата М. Лютер мог бы оказаться на его месте. Д. Грубер в работе «Теолог Холокоста» писал о том, что именно М. Лютер был основоположником идей Холокоста, замечая, что, возможно, если бы не Лютер, то А. Гитлер не проводил бы такую политику [3; 381].

Можно согласиться с тем, что события XX в. уходят корнями в христианскую богословскую мысль XV века, в частности, в труды проповедника Реформации. Остается загадкой, к каким дальнейшим событиям данная мысль будет приводить в XXI в. Как уже писалось ранее, антисемитизм в Германии в своей основе связан с деятельностью эмигрантов Ближнего Востока, однако не стоит забывать, что и часть самих немцев придерживаются данного явления. Сегодня антисемитизм приобретает новые формы и проявления, которые влияют на обстановку в государстве в целом.

Список литературы

1. Во свете (2017) 500 лет протестантской реформации. Каким был Лютер на самом деле. URL: <https://www.inlight.news/2017/06/500.html> (дата обращения: 01.03.2021).
2. Выдержки из книги Мартина Лютера «О евреях и их лжи» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vehi.net/asion/martin2.html> (дата обращения: 01.03.21)
3. Гобри И. Лютер / Иван Гобри. - М. : Молодая гвардия : Палимпсест, 2000. - 513 с.
4. Грубер Д. (2000) Теолог Холокоста. URL: <http://www.vehi.net/asion/martin.html> (дата обращения: 01.03.2021).
5. Ионкис Г. (2007) Парадокс Мартина Лютера. URL: <http://www.jcrelations.net/.3167.0.html?L=7> (дата обращения: 01.03.2021).
6. Кассель П. Разбор современного еврейского вопроса: (Против проф. Трейчке): Пер. с 7-го нем. изд. / П. Кассель. - Санкт-Петербург: тип. М.А. Хана, 1882. - 20 с.
7. Мартин Лютер-реформатор, проповедник, педагог : сборник / Ун-т Рос. акад. образования; Сост. О. В. Курило. - М.: Изд-во РОУ, 1996. – 235 с.
8. Поляков Л. История антисемитизма. Эпоха знаний / Лев Поляков; [пер. с фр. В. Лобанова и М. Огняновой]. - Москва: Мосты культуры; Иерусалим: Гешарим, 2008. – 610 с.
9. Черкасский Я. (2017) Тезисы, потрясшие мир. URL: http://www.rg-rb.de/index.php?option=com_rg&task=item&id=21570&Itemid=0 (дата обращения: 01.03.2021).

ЭВОЛЮЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Н.С. ГУМИЛЕВА

EVOLUTION OF N. S. GUMILYOV'S POETIC CREATIVITY

Васильева Ольга Олеговна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Vasilieva O.O.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: olia.vas.7@gmail.com
Научный руководитель: Погребная Я.В.,
профессор

Аннотация. В статье рассматривается эволюция поэтического творчества Н.С. Гумилева путем осмысления сопоставления лирического героя в ранней и поздней лирике поэта, которое основывается на анализе таких поэтических сборников, как «Путь конквистадоров» (1905), «Жемчуга» (1910), «Огненный столп» (1921).

Abstract. The article examines the evolution of N. S. Gumilyov's poetic creativity by understanding the comparison of the lyrical hero in the poet's early and late lyrics, which is based on the analysis of such poetic collections as "The Way of the Conquistadors" (1905), "Pearls" (1910), "The Pillar of Fire" (1921).

Ключевые слова: акмеизм, лирика, поэтика, сонет, лирический герой.

Index terms: acmeism, lyrics, poetics, sonnets, lyrical hero.

Николай Степанович Гумилев – выдающийся поэт Серебряного века, основатель школы акмеизма, литературный критик, переводчик, однако лирическое начало доминирует в творчестве Н.С. Гумилева и в публицистике, и в драматургии.

В творческом наследии Н.С. Гумилева выделяют ранний и поздний период развития лирики. К периоду раннего творчества относятся сборники «Путь конквистадоров» (1905), «Романтические цветы» (1908), «Жемчуга», (1910), «Чужое небо» (1912). Позднее творчество: «Колчан» (1916), «Костер» (1918), «Шатер» (1918), «Фарфоровый павильон» (1918), «Огненный столп» (1921).

В данной статье мы покажем, как идентифицируется образ лирического героя, в частности, и концепция человека, в целом, в процессе творческой эволюции Н.С. Гумилева.

Н.С. Гумилев стал известен миру поэзии благодаря стихотворению «Я конквистадор в панцире железном...», открывающему его первый сборник стихов «Путь конквистадоров» (1905). Первое стихотворение первого сборника определяет образы, темы и мироощущение всей поэзии Гумилёва. Вводится такая фигура, как конквистадор (испан. завоеватель), художественный образ средневекового рыцаря, – выразитель поэтического мира Н.С. Гумилева [7, с. 63]. Этот мотив "конквистадорства" получит свое развитие и усовершенствование в последующих сборниках поэта, будучи центральной темой поэзии Н. Гумилева. (Стихотворения «Сонет» (1908) и «Старый конквистадор» (1910)). Неприкаянность, жажда открытий, тяга к путешествиям – все эти качества относятся и к лирическому герою, конквистадору, и к самому поэту.

Николай Гумилев, врываясь в мир поэзии, сразу же заявляет о себе, как о человеке, стремящемся к исполнению своей заветной, но неизвестной мечты. Также Гумилев в первой же строчке заявляет о своем отшельничестве.

В. Брюсов был «единственным человеком в России, интересующимся» стихами Гумилёва, он имел достаточное влияние на молодого Гумилева. Помогал начинающему поэту публиковать свои стихотворения в литературных журналах. Гумилев крайне уважал своего покровителя. Учитель в своих критических статьях отмечал множество недочетов первых сборников молодого поэта, но в каждом последующих стихотворениях Н. Гумилева Брюсов видел более качественный подбор рифм и образов: «Сравнивая «Романтические цветы» с «Путем конквистадоров», видишь, что автор много и упорно работал над своим стихом. Не осталось и следов прежней небрежности размеров, неряшливости рифм, неточности образов <...> хочется верить, что Н. Гумилев принадлежит к числу писателей, развивающихся медленно и по тому самому встающих высоко. Может быть, продолжая работать с той упорностью, как теперь, он сумеет пойти много дальше, чем мы то наметили, откроет в себе возможности, нами не подозреваемые» [2, с. 354].

В сборнике «Жемчуга (1910)» поменялся характер лирического героя, поменялось манеры и приемы изобразительности. В самом стихотворении использовано минимальное количество образных средств. Многие современники указывали на то, что лирика Н.С. Гумилева испытала на себе комплекс разнообразных поэтических влияний и идеологических воздействий. В рецензии на сборник «Жемчуга» в седьмом номере «Аполлона» (1910) Вячеслав Иванов подчеркивает: «Н. Гумилев не напрасно называет Валерия Брюсова своим учителем: он ученик, какого мастер не признавать не может; и он – еще ученик» [3, с. 453]. Однако Валерий Шубинский утверждает, что «в большинстве стихотворений уже нет брюсовского искусственного напора <...> в «Жемчугах» уже есть несколько стихотворений, отчетливо предсказывающих его поздние шедевры» [9, с. 346].

Начиная с 1909 года Н. Гумилев ведет насыщенную петербургскую жизнь в качестве поэта: входит в литературное объединение «Академия стиха», сформировавшееся вокруг Вячеслава Иванова, при журнале «Аполлон». Название напрямую соотносилось с именем древнегреческого бога, покровителем искусств, символом просветленного искусства высокой классики. Аполлон противопоставлялся Дионису – символу стихийного, иррационального творчества, ставшего к тому времени синонимом символистского искусства. В первом номере журнала при участии И. Анненского был выдвинут термин «аполлонизм», как движение к «глубоко-сознательному

и стройному творчеству» [4, с. 112]. Николай Гумилев писал о своем учителе: «...теперь, когда поэзия завоевала право быть живой и развиваться, искатели новых путей на своем знамени должны написать имя Анненского, как нашего «завтра» [1, с. 348]. Иными словами, Н. Гумилев оформил идеи Иннокентия Анненского, создав новое литературное течение – акмеизм.

В 1912 г. Н. Гумилев и С. Городецкий создают литературный кружок «Цех поэтов», в котором имеет свое начало движение акмеистов. В этом же году выходит сборник Гумилева «Чужое небо», где поэт в одном из своих стихотворений говорит о собственном перерождении и пришествии нового поколения – поколении акмеистов. «Акмэ» в переводе с греческого «пик, максимум, цветение, цветущая пора». Сам Н. Гумилев стремился избавиться от «лишних» слов, образов, добавляемых поэтами лишь для созвучности и поддержания рифмы. Он видел нечто большее в поэзии, для Гумилева написание стихов было не просто актом самовыражения. «Поэзия и религия – две стороны одной и той же монеты. Поэзия всегда обращается к личности. Даже там, где поэт говорит с толпой, – он говорит отдельно с каждым из толпы. От личности поэзия требует того же, чего религия от коллектива» [5, с. 353]. Таким образом, для Н.С. Гумилева было совершенно ясно, что к поэзии должно проявляться большее внимание, так как ее значение огромно.

Следует обратиться и ко второму названию нового течения – адамизм. Данным названием поэты стремились отстоять «человеческое», так часто попрекаемое символистами с их тягой к «запредельному». Самоценность отдельной вещи и каждого жизненного явления; изображение предметного мира, земной красоты – все это заключено в самом названии течения – «адамизм». Здесь мы можем проследить стремление Н.С. Гумилева романтизировать образ архаичного человека и олицетворение собственного «я» поэта с «миром древних».

Неоднократно в лирике Гумилева встречается образ Адама. В некоторых стихотворениях Николай Гумилев обращается к «первому человеку» и библейским мотивам для того, чтобы показать соотношение человека и истории человека («Сон Адама»), в другом же – для описания отношений между земным и небесным («Адам»). Данное стихотворение несет в себе множество акмеистических идей: отстаивание ценности земной жизни, отдаление от идеализации «запредельного», то есть уход от идей символизма, но в то же время соотношение «небесного» и «земного».

Также в противоположность художественному миру символистов ставилась отличительная черта поэзии Н. Гумилева – тема экзотических стран и диких животных. Если в ранних сборниках поэт сравнивал себя преимущественно с конкистадором, что характерно для символистского движения – тема рыцарства, то отойдя от «конкистадорства» Николай Гумилев будет обозначать свое «я» и свои чувства при помощи образов животных. Экзотика служила раскрытию самой «звериной» души человека, что характерно для «адамистического» мироощущения. Николай Гумилев полагал, что для того чтобы познать истинную суть мира, надо взглянуть на мир непредвзято, глазами ребенка или «лесного зверя».

Так, основные положения поэзии Гумилева в период основания акмеистического движения приняли свои первоначальные формы. В дальнейшем же они получили свое развитие, приобрели более четкие черты. В конце 1915 г. выходит сборник Н. Гумилева «Колчан», в 1918 г. – «Костер». Множество критиков говорят об этих сборниках, как о первом «зрелом опыте» Н. Гумилева. До того, как поэт побывал на Первой войне, где получил два Георгиевских креста, его поэзия отличалась «искусственностью». Вернувшись с фронта, Николай Гумилев, как отмечали современники, избавился от «пафосности, искусственности» в своей поэзии.

Стихотворение «Память» входит в сборник «Огненный столп» (1921г.), в котором, как отмечают многие критики, показал себя «настоящий» Николай Гумилев. В последние годы жизни Гумилева характерной чертой его поэзии стала рефлексия своего пути

развития как человека и поэта. Так, в стихотворение «Память» он разбивает свой жизненный путь на три этапа: «...колдовской ребенок, словом останавливавший дождь», второй «хотел стать богом и царем, он повесил вывеску поэта над дверьми в мой молчаливый дом» и третий, знавший «муки голода и жажды, сон тревожный, бесконечный путь» [8, с. 31]. Поэт уже имел возможность осознать свою житнетворческую эволюцию и приходил к метафизическому самоопределению.

В стихотворении «Мои читатели» Николай Гумилев говорит о том, что есть его поэзия для отдельной личности и каково отношение поэта к своим читателям.

По воспоминаниям близкой подруги поэта, И. В. Одоевцевой, Николай Гумилев незадолго до своей смерти говорил, что перерос акмеизм и стоит на пороге творческого расцвета: «Я еще не достиг всей полноты моего таланта. В сущности, я еще почти в начале моей поэтической карьеры, хотя уже создал немало <...> Да, я чувствую, в особенности после «Заблудившегося трамвая» и «Цыган», что с акмеизмом покончено и я скоро, очень скоро произнесу новое слово в поэзии...» [6, с. 155].

Таким образом, мы проследили весь творческий путь Николая Гумилева. От «конквистадора» вплоть до «встречи» Гумилева с «ликом Господним» в последнем стихотворении «Огненного столпа». Сущность творческой эволюции Н.С. Гумилева заключается в постепенном переходе от индивидуально-личностных тем к общечеловеческим, философским, утверждению, что в душе человека единовременно существуют разные времена и пространства (в стихотворении «Заблудившийся трамвай» из сборника «Огненный столп»), осознанию уникальности человеческого бытия отдельного человека. Лирический герой в процессе творческой эволюции поэта проходит путь от неустрашимого и твердого в своих решениях конквистадора до рефлексирующего героя, стремящегося понять жизнь во всех ее противоречиях.

Поздние произведения Н.С. Гумилева (такие, как «Память», «Заблудившийся трамвай», «У цыган», «Звездный ужас», «Поэма Начала» и др.), являющиеся вершинами отечественной и мировой литературы, заставляют совершенно по-новому оценить раннее творчество Н. С. Гумилева: оно воспринимается уже не как ученические эксперименты медленно развивающегося автора, но как начало грандиозного духовного пути, глубоко отрефлексированного.

Список литературы

1. Анненский И. О романтических цветах // Н.С. Гумилев: Pro et contra. Личность и творчество Николая Гумилева в оценке русских мыслителей и исследователей. Антология. – СПб: РГХИ., 1995. – С.347-349.
2. Брюсов В.Я. Дебютанты // Н.С. Гумилев: Pro et contra. – СПб: РГХИ., 2000. – 456 с.
3. Вячеслав Иванов. Исследования и материалы / Отв. редакторы: Н. Ю. Грякалова, А. Б. Шишкин. – СПб.: РХГА, 2016. – № 2. – 512 с.
4. Грякалова Н.Ю. Н.С. Гумилев и проблемы эстетического самоопределения акмеизма // Николай Гумилев: Исследования и материалы. Библиография. – СПб.: Наука, 1994. – С. 103-123.
5. Гумилев Николай. Собр. соч.: В 3 т. / Вст. ст., сост., подг. текста, комм. И.А. Панкеева. – М.: Олма-пресс, 2000. – 375 с.
6. Жизнь Николая Гумилева: Воспоминания современников / Сост., комм. Ю.В. Зобнина, В.П. Петрановского, А.К. Станюковича. – Л.: Изд. Международного фонда истории науки, 1991. – 336 с.
7. Захариева И. Лейтмотивная закодированность поэзии Н. Гумилева (сб. "Романтические цветы") // Русские поэты XX века: феноменальные эстетические структуры. – СПб.: София, 2007. – С. 60-69.
8. Чевтаев А.А. Типология нарратора в поэтической книге «Жемчуга»: идеологический аспект // Новый филологический вестник. – М.: РГМУ. 2012. – №1 (20). –

С. 21-35.

9. Шубинский Валерий Зодчий. Жизнь Николая Гумилева / Валерий Шубинский. – М.: АСТ: CORPUS, 2014. – 736 с.

УДК 378.1

**ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ
ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА**

**ORGANIZATIONAL SUPPORT FOR THE ACTIVITIES OF STATE SECURITY
AGENCIES AND PERSONNEL POLICY**

Гейко Ирина Дмитриевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Geiko I.D.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ira-geiko@mail.ru
Научный руководитель: Ушмаева К. А.,
профессор

***Аннотация:** Организация обеспечения деятельности органов государственной безопасности после прихода новой власти и создания нового государства играло очень важную роль. Так как новая власть опиралась в основном на эти органы. В данной статье рассмотрены ключевые моменты этого процесса.*

***Abstract:** The organization of ensuring the activities of state security bodies after the arrival of the new government and the creation of the new state played a very important role. Since the new government relied mainly on these bodies. This article discusses the key points of this process.*

***Ключевые слова:** Органы государственной безопасности, органы внутренних дел, милиция.*

***Index terms:** State security agencies, internal affairs agencies, and the police.*

Роль органов внутренних дел и государственной безопасности в обеспечении правопорядка обуславливает необходимость изучения опыта работы, а также организации их взаимодействия в сфере обеспечения общественного порядка и борьбы с преступностью.

После Октябрьской революции усложнилась обстановка в обществе, в связи с тем, что большевики приступили к реализации своих целей, которые были связаны со сломом старых управленческих систем. Полностью были ликвидированы такие органы как: жандармерия, полиция, тюрьмы и суды. Уголовники, которые были освобождены, начали совершать преступные действия.

Пролетарская революция в России сопровождалась ликвидацией буржуазно-помещичьего уголовного законодательства и всей системы царской юстиции. Одновременно возникла задача организации борьбы с правонарушителями на новой классовой базе.

Народный комиссариат внутренних дел стал одним из первых наркоматов, которые были образованы на основании декрета 2-го Всероссийского съезда Советов от 25.10.1917 г. С формированием РСФСР наркомат стал называться НКВД РСФСР. [3; 12-16]

Декреты Всероссийских съездов Советов Всероссийского центрального

исполнительного комитета (ВЦИК), Совета народных комиссаров (СНК), Всероссийской чрезвычайной комиссии (ВЧК), приказы народных комиссариатов, акты местных Советов, в рассматриваемый нами период были главными источниками уголовного права. К апрелю 1918 г. имелось уже 17 специальных уголовно-правовых декретов и 15 актов, определявших отдельные составы преступлений, а к концу июля 1918 г. — соответственно 40 и 69. [1; 58]

Законодательные акты, которые назначали уголовную ответственность, устанавливались чаще всего по причинам конкретных политических событий и не были продуманы на длительный срок.

Изначально органы ВЧК работали в тесном взаимодействии с органами внутренних дел. В Положении о ВЧК от 28 октября 1918 г. отмечалось, что ВЧК — орган Совнаркома работает в тесном контакте с наркоматами внутренних дел и юстиции, которые предоставляют друг другу своих сотрудников. [8; 1110-1111]

В борьбе с контрреволюцией и преступностью органы ВЧК и милиции проводили большую работу, в которой они не указывали на большие различия между этими понятиями по некоторым причинам. Во-первых, преступность, была порождением эксплуататорского общества, борьба с которыми является следствием искоренению причин и условий преступности. Во-вторых, преступники, которые совершали преступления, чаще всего прикрывали их политическими лозунгами о непризнании власти вообще и о свободе личности.

Разгул бандитизма в стране так же представлял серьезную опасность. Для ликвидации данного факта органы власти призывали население к борьбе с бандитами и оказанию помощи.

Кроме того военная обстановка предполагала объединения сил ВЧК и милиции. В ходе третьей Всероссийской конференции чрезвычайных комиссий 3 июня 1919 г. была принята специальная резолюция «О взаимоотношениях между местными чрезвычайными комиссиями и милицией». На которой было решено установить порядок, согласно чему в коллегии губернских и уездных отделов управлений милиции вводились в качестве членов председатели местных ЧК. Одновременно членами коллегий местных ЧК (губернских и уездных, где такие существовали) становились заведующие губернскими или уездными управлениями милиции. [4; 293-294]

Для установления аппаратов уголовного розыска местные ЧК предоставляли им из своей группы опытных сотрудников в качестве кандидатов на высокопоставленные должности начальников уголовно-розыскных отделений. С целью «содействия реорганизации этих учреждений и постепенно передавая в их ведение часть функций, лежащих ныне на ЧК в области борьбы со спекуляцией, должностными преступлениями и т. п.» наиболее опытные сотрудники ЧК переводились в органы уголовного розыска. [2; 374]

В июле 1919 г. началось частичное сливание аппарата уголовного розыска и транспортных чрезвычайных комиссий. Сотрудники уголовного розыска, которые обслуживали железные дороги и водные пути, были переведены в распоряжение и ведение участковых транспортных чрезвычайных комиссий. В отношении откомандированных губернских уголовный розыск сохранял право их инструктирования по технике розыска и информации.

Внедрение сотрудников уголовного розыска в транспортные ЧК стало мероприятием, для усиления борьбы с преступностью на транспорте. В октябре 1920 г. были образованы самостоятельные органы уголовного розыска на транспорте. Все же организационная и оперативная связь органов уголовного розыска и транспортных отделов ЧК осталось неизменной.

В первой половине 1919 г. произошло слияние уездных ЧК с уездными управлениями милиции. Организационной формой данного факта стали политические бюро при уездных начальниках милиции, которые были подчинены ЧК и начальнику

уездной милиции. В 1921 г. политические бюро перешло в подчинение ЧК. [5; 164]

Нужные работники на местах должны были избираться благодаря местным партийным организациям. Уездные начальники милиции с меньшим стажем в партии обязаны были представляться на утверждение Главного управления милиции с заключением местного комитета партии и губернской ЧК. Заведовать политическим бюро должен был особый помощник начальника уездной милиции, тоже проверенный коммунист. Задачей политических бюро было предотвращение преступлений, борьба с контрреволюцией, спекуляцией и т. д.

Со спекуляцией боролись вместе органы ВЧК и милиция, благодаря которой наносились основные удары по спекулянтам. Для этого были созданы специальные заградительные отряды из работников милиции. Железнодорожная милиция возвращала государству десятки и сотни пудов хлеба. Что подтверждают сведения о количестве арестованных спекулянтов. Только за февраль 1920 г. работники железнодорожной милиции на территории 41 губернии РСФСР задержали около 11 тыс. спекулянтов-мешочников. [5; 170]

В период военного коммунизма и десятилетия после него милиция все время принимала участие в проведении всевозможных политико-экономических кампаний чаще всего к хлебозаготовкам. Ученые выделяют следующие меры, в реализации которых активно принимали участие органы милиции: национализация промышленности, централизация руководства производством и распределением, продразверстка, запрет частной торговли, карточная система, всеобщая трудовая повинность.

Конечно, негативное влияние на состояние преступности в стране была сложная социально-экономическая обстановка. Поэтому даже жесткие меры, которые принимались органами власти, не способствовали снижению количества преступлений.

Но организованная работа, выполненная чрезвычайными комиссиями и органами внутренних дел на заключительном этапе гражданской войны по борьбе с бандитизмом и другими группами преступлений способствовала нормализации обстановки в большинстве районов страны.

В феврале 1922 г. была проведена реформа органов государственной безопасности, в результате чего, были снижены их статусы, гораздо сужены компетенция и права на проведение арестов, судебные полномочия переданы в систему ревтрибуналов. Но вскоре постановлением Политбюро ЦК РКП(б) от 9 марта 1922 г. «О бандитизме» Государственному политическому управлению (ГПУ) были присвоены новые компетенции по разбирательствам с лицами, уличенными в вооруженных ограблениях, уголовниками, рецидивистами, пойманными с оружием. Помимо этого, Дзержинскому было поручено принять меры к реорганизации уголовного розыска и милиции. [2; 376]

Следует подчеркнуть, что в первой половине 1920-х гг., когда было положено начало формирования советского уголовного законодательства, практиковалось либеральное отношение к преступлениям. Данный факт относился к марксистским взглядам на природу преступности, согласно которым главная причина преступности заключается в социальных условиях жизни общества. Уничтожение этих «общественных язв» с точки зрения большевиков должна была искоренить преступность.

В 1920 гг. становится заметен рост численности бандитских нападений, имущественных и экономических преступлений. В 1924 г., по сравнению с 1922 г., число осужденных выросло в 2 раза (с 1 млн. до 2 млн. чел.). Руководство страны стало воспринимать деятельность криминального мира такой же серьезной угрозой советской власти, как и контрреволюционные выступления. [2; 380]

29 марта 1924 г. ОГПУ предоставили права высylать, ссылать и заключать в концлагерь контрабандистов, валютчиков, спекулянтов золотой монетой, драгметаллами и платиной. Особые совещания ГПУ союзных республик получили также возможность административной высылки в пределах своих республик лиц, подозреваемых в бандитизме, разбоях и грабежах, их пособников и укрывателей, профессиональных

игроков, наркоторговцев и нелегальных торговцев спиртным, а также лиц, ранее дважды судимых или имеющих четыре привода за имущественные преступления или посягательства против личности.

9 мая 1924 г. расширение прав ГПУ в борьбе с бандитизмом. В районах, которые были установлены опасными, уполномоченным ГПУ предоставлялось право расправы без решения суда с бандитами и их пособниками. Так же в 1924 году были введены внесудебные разбирательства в неурожайных местностях в отношении хлебных спекулянтов. С 1925 г. началось применение административной высылки за спекуляцию ширпотребом.

В состав главного управления милиции (ГУМ) входили: отдел милиции, отдел уголовного и материального отдела. Помимо управления работой милиции на ГУМ так же было поручено охрана телеграфа, телефона, почты, водопровода, путей сообщения, станций, пристаней, фабрик, заводов, лесов, складов, а также охрана принудительных концентрационных лагерей.

В конце 1920-х гг. руководством страны был выбран путь расформирования органов НКВД во всех союзных и автономных республик. Постановлением ЦИК и СНК СССР от 15 декабря 1930 г. «О ликвидации народных комиссариатов внутренних дел союзных и автономных республик» большинство функции НКВД перераспределили между различными управлениями, исполкомами, наркоматами и т.п. Органы милиции были переданы в ведение ОГПУ, что соответствовало общей тенденции развития государства. [7; 245]

Естественно, что вначале развития и становления кардинально иной системы управления страной органы ГПУ должны были получить единую структуру, которая может быть уполномочена вести оперативно-розыскную работу и иметь для этого кадровые и технические возможности. Но на этапе реформации государственного аппарата такие действия не могли быть широко известны. Поэтому постановление ЦИК и СНК СССР от 15 декабря 1930 г. «О руководстве органами ОГПУ деятельностью милиции и уголовного розыска» было секретным. Благодаря данному документу у органов ОГПУ появились права на использования в своих целях личного состава и негласной сети милиции и уголовного розыска, их технико-криминалистических возможностей. [6; 129]

Руководства ОГПУ над милицией, способствовало повышению качества взаимодействие между ними по организации борьбы с преступностью.

В рассматриваемый нами период времени очень сильно нарушался принцип личной ответственности и вины, так как уголовной (не говоря уже об административной) высылке подвергались лица, которые были не виновны в совершении преступлений других лиц (так называемые ЧСИР – члены семьи изменника Родины).

Так же очень часто практиковалось отступление от принципа категоризации преступлений и дифференциации ответственности. Посягательства на государственную собственность преследовались без учета тяжести ущерба. Преступления, которые совершались против государственной собственности, представителей власти наказывались намного строже, чем преступления против жизни и здоровья граждан. За хищение социалистического имущества решение суда могло быть очень суровым, например, расстрел, в то время как за умышленное убийство – 10 лет лишения свободы.

Таким образом, создание единого карательного органа было окончательно завершено после учреждения 10 июля 1934 г. НКВД СССР. Отличительной чертой органов безопасности от милиции была их жесткая централизация, продуманная структура, сильный кадровый состав, идеологическая направленность в их деятельности. Но, к сожалению, система которая была создана часто применялась не только в русле борьбы с реальными внешними и внутренними угрозами, так же в целях укрепления тотального контроля государства над всеми сферами жизни общества.

Список литературы

1. Биленко С.В. Максименко Н.П. Этапы развития советской милиции. М., 1972. – 225 с.
2. Государственная безопасность России: история и современность : [монография] / [С. В. Степашин и др.] ; под общ. ред. Р. Н. Байгузина ; Саратов. гос. социал.-экон. ун-т, Ин-т обществ. мысли. - М. : РОССПЭН, 2004 (ППП Тип. Наука). – 814 с.
3. Декреты Советской власти. Т.І. М., Гос. изд-во полит. литературы, 1957. – 650 с.
4. Из истории Всероссийской чрезвычайной комиссии 1917-1921 гг. : сборник документов. М., 1958. – 512 с.
5. История советской милиции / под ред. Н. А. Щелокова. М., 1977. Т. 1. – 338 с.
6. Полиция и милиция России : страницы истории [Текст] / [Борисов А. В., Дугин А. Н., Малыгин А. Я. и др.]. – Москва : Наука, 1995. – 316 с.
7. Сборник нормативных актов по советскому исправительно-трудовому праву (1917-1959 гг.). История законодательства / Сост.: Лосев П.М., Рагулин Г.И. – М.: Гос. изд-во юрид. лит., 1959. – 360 с.
8. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917-1918 гг. Управление делами Совнаркома СССР М. 1942, С. 1110-1111.

УДК 81-112 : 811.114 (075.8)

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ КУЛЬТОВО-РИТУАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ГОТСКОГО ЯЗЫКА (НА ОСНОВЕ БИБЛИИ ВУЛЬФИЛЫ)

COMPLEX ANALYSIS OF THE GOTH CULT-RITUAL LEXIS (BASED ON THE WOLFIL'S BIBLE)

Гончаров Артем Сергеевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Макарова О.С.,
доцент

Аннотация: Настоящая статья посвящена изучению религиозных и культово-ритуальных концептов готского языка. В ходе исследования проводится обработка исторического и языкового материала, на основании которого авторы проводят комплексный анализ германо-готской ментальности, учитывая, прежде всего, специфику текста Готской Библии. При изучении германской и готской культуры, в частности, проводится углубление в лексико-семантическую составляющую библейского текста.

Abstract: This article is devoted to the study of religious and cult-ritual concepts of the Gothic language. In the course of the research, the processing of historical and linguistic material is carried out, on the basis of which the authors conduct a comprehensive analysis of the German-Gothic mentality, taking into account, first of all, the specifics of the text of the Gothic Bible. In the study of Germanic and Gothic culture, in particular, a deepening into the lexical and semantic component of the biblical text is carried out.

Ключевые слова: религиозный концепт, лингвоментальный комплекс, семиосфера, культурно-языковое поле, языковая личность, ритуал, обряд.

Key words: religious concept, linguomental complex, semiosphere, cultural and linguistic field, linguistic personality, ritual, ceremony.

Актуальность темы настоящего исследования определяется недостаточно проработанной моделью восприятия германской культуры в целом, и готской культуры – в частности, в контексте расширения знаний о древнем миропонимании и языковой

картине мира готских племён. Религиозная и культово-ритуальная лексика остготов и вестготов дошла до нас в виде немногочисленных исторических и языковых источников, однако, по сравнению с лексикой всех прочих древнегерманских языков восточной группы, сохранила свой первозданный вид. Парадигматический анализ некоторых групп готской лексики способен предоставить нам материал, в котором будет отражена не только объективная картина мира древнегерманских племён, но и показано отражение действительности в культурном и религиозном плане, что даст наиболее полное представление о синоптической схеме концептов готского языка вне спецификации отдельно взятого диалекта.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования материалов работы для установления взаимосвязи германо-готской языковой личности и языковой картины мира с этнолингвистическими особенностями готской лексики, отражённой в возвышенных, когнитивно-эмоциональных концептах библейского текста. Самый полный и цельный источник по изучению истории и языка готов – Готская Библия, или Библия Вульфила, на основе которой возможно проведение разностороннего структурно-семантического анализа традиций, быта, культурных обычаев и нравов готов, их представления о сущности мира и о месте человека в нём. Изучение религиозных, культово-ритуальных концептов и ценностных аттракторов, зафиксированных в Библии Вульфила не только позволит нам структурировать и дополнить знания о германской культуре и менталитете, но и раскрыть те этнолингвистические особенности, которые легли в основу прототипа ранней марковой общины, и повлияли на эволюцию средневековых городов германского типа.

Научная новизна исследования заключается в многоуровневом анализе религиозной и культово-ритуальной лексики при помощи соотнесения отечественных и зарубежных исследований языкового материала древнегерманских племён, германо-готской ментальности, языковой картины мира и непосредственно лексики готского языка, отражённой в библейском тексте – с минимальным количеством иноязычных заимствований. В ходе анализа нами были отобраны те концепты и аттракторы, которые практически не испытали влияния инородной культуры в процессе образования наиболее крупных этнических общностей, представители которых являлись носителями готского языка.

Цель исследования – провести комплексный анализ культово-ритуальной лексики готского языка на основе Библии Вульфила.

Источниковой базой исследования служит Готская Библия Вульфила под редакцией Дж. Рассела [10]. Библия Вульфила – первое цельное художественное произведение религиозного содержания на древнегерманском (готском) языке, представляющее собой перевод греческой версии Священного Писания образца IV века с некоторыми поправками и авторскими «дополнениями», в которых и прослеживаются языческие обычаи, традиции и этнолингвистические особенности *guthiuda* (народа готов) в целом.

При изучении источниковой базы и формирования эмпирической части исследования мы использовали следующие методы: общенаучные – анализ и синтез данных, индуктивный метод, описательный метод, идеографический метод, моделирование; частнонаучные – сравнительно-исторический, конструктивистский (концептуальный) метод, метод *compositional semantics*. Благодаря сравнительно-историческому и конструктивистскому методу, где система готского языка и взаимосвязь общенациональной и религиозной культуры объясняются рамками логико-хронологической последовательности.

Изучением религиозных концептов готской культуры занимались такие лингвисты-исследователи, как: А.В. Блинов, М. Брюс, А.Ю. Виноградов, Н.А. Ганина, М.М. Гухман, С.И. Дубинин, М.И. Коробов, С.В. Мухин, С. Пьерджузеппе, Дж. Рассел, Е.Б. Яковленко, К. Фаллуomini. В дискурсе нашего исследования работы М.М. Гухман [5; 6] служат базой

только христианское понимание концепта «отец», но и готского «отец-покровитель». Приведём пример. Текст Послания Павла к Галатам, глава 4, стих 6: «*Abban þatei sijuf jus sunjus gudis, insandida guþ ahman sunaus seinis in hairtona izwara hropjandan: abba, fadar!*» («А как вы – сыны, то Бог послал в сердца ваши Духа Сына Своего, вопиющего: “Авва, Отче!”») [1]. Здесь мы видим пересечение чисто христианского и арианского представления об отце (Бог-Отец и Всеотец). Интересно, что в синодальном переводе вместо логичной фразы «Слава, Отче» подставлено «Авва, Отче», – это сделано с тем расчётом, чтобы исключить любые возможные неточности, вызванные многочисленными исправлениями Библии на заре Восточной Римской империи.

«*Laisareis*» – учитель, наставник. Концепт приобрёл особую значимость с распространением Готской Библии. До IV века концепт имел такое значение: мудрый человек, наставник, которого следует во всём слушаться. После актуализации библейского текста и, самое главное, овладения готской интеллигенцией письменным неруническим языком, с учителем стали сравнивать человека, который ближе всего к Богу или к вождю, потому как ариане отождествляли верховного вождя с верховным божеством и верили в божественный характер власти [7, с. 43].

В качестве примера можно привести Евангелие от Матфея, глава 10, стихи 25-26: «*Nist siponeis ufar laisarja, nih skalks ufar frauþin seinamma. Ganah siponi ei wairþai swe laisareis is jah skalks swe frauja is; jabai gardawaldand Baiailzaibul haihaitun, und huan filu mais þans innakundans is. Ni nunu ogeiþ izwis ins; ni waiht auk ist gahuliþ, þatei ni andhuljaidau, jah fulgin, þatei ni ufkunnaidau.*» («Ученик не выше учителя, и слуга не выше господина своего: довольно для ученика, чтобы он был, как учитель его, и для слуги, чтобы он был, как господин его. Если хозяина дома называли вельзевулом, не тем ли более домашних его?») [10]. Здесь с учителем отождествляется Иисус. Поскольку в первую очередь Вульфила переводил для готов Евангелие от Матфея, именно этот образ оказался сакральным и в готском языке, встав наряду с такими концептами, как: отец, вождь, император.

Концепт «*kaisar*» (император) можно сравнить с современным немецким *der Kaiser*, имеющим те же логико-семантические характеристики. Хотя готская община и несколько отличалась от немецкой марковой, но отношение к верховной власти, ровно и как феномен фюрерства был присущ ей в полной мере. В готском языке *kaisar* восходит к Гаутам, мифическими королями готов, согласно легенде, создавшим первое великое королевство в Скандинавии [9, с. 301].

В готском языке прослеживается уважительное и почтительное отношение к императору, представителю верховной власти, это прослеживается на семантическом уровне, если сравнить с *kaisar* такие концепты, как «*frauja*» (господин, господь) и «*frijonds*» (друг, заступник). В сравнении с латинским *caesar*, готский концепт обладает большей динамикой и, несмотря на заимствование исконного слова, имеет собственные, уникальные семантические характеристики. Концепту *frauja* также ближе подходит приземлённое значение «друг-король», нежели господин и господь – политико-религиозная категория. Семантика концепта *frijonds* такая же, как в современном шведском «*kompis*» (друг, дружище) и очень близка к немецкому «*der freund*». Концепт *frijonds* употреблялся для того, чтобы выразить уважение к близкому человеку [12, с. 289].

Концепты «*ahwa*» (река) и «*airþa*» (земля) в библейском тексте соотносятся с готским мировоззрением, что в некоторой степени помогает лучше раскрыть их ценность воспроизводя языковой материал именно на готском языке. Так, в Евангелии от Матфея концепта *airþa* повторяется более двадцати раз [10] в том значении, что использовали готские племена, придавая ему позитивную коннотацию, поскольку у готов любая тяжёлая работа, связанная с возделыванием земли, считалась благородным занятием. Здесь прослеживается и влияние греческой ментальности, если вспомнить этические аспекты крестьянской работы у греков, описанные Аристотеля в Эвдемовой Этике [2].

Концепт *airfa* можно сравнить с протогерманскими «*earþe*» и «*erþō*» (почва), в которых, согласно исследованию С.В. Мухина, и заключается вся суть уважительного отношения к труду, что мы можем наблюдать у обладателей германо-готского менталитета. Концепт *ahwa* (ср. с латинским «*aqua*» (вода)) выражает отношение к жизни как течению реки, что можно заметить в некоторых неточностях в переводе Евангелия от Луки и последних Посланий Павла. Хотя видно существенное отличие от корней в готском языке со значением «жизнь» (*bau-*, *qīw-*, *leip-*), *ahwa* имеет более символическое значение. Если в Послании Римлянам монемы «*bauains*» (жилище) «*qius*» (живой) выражают только прямое значение, то в Послании Коринфянам *ahwa* принимает значения «жизненного цикла» и возможности его продлить, изменить «течение жизни» [8, с.114].

Концепты «*fiudangardi*» (царство), «*ubizwa*» (зал) и «*hrugga*» (посох) в большей степени культово-ритуальные. Каждый из приведённых концептов у готов обладал «магическими свойствами», которые соотносились с особенностями их этнолингвистического развития. То же касается таких концептов, как «*afardags*» (следующий/новый) день), «*bagms*» (дерево), «*weinagards*» (виноградник) и «*marikreitung*» (жемчуг). Связанные, прямо или опосредованно, с библейским текстом, данные концепты со временем приобрели иное значение, но многие сохранили также исконные, заложенные в лингвоментальном комплексе готов [10].

Концепт *fiudangardi* соотносится с христианским пониманием «царства божьего», «серебряного града» и т.д., в то же время, есть некоторое семантическое сходство с «*gudhus*» (храм), даже с формальным языческим представлением о священном месте, как о «храме огня» [10]. Концепты *ubizwa* и *hrugga* связаны как с развитием библейского сюжета [там же], так и непосредственно с готской культурой [11], «зал» у готов часто использовался для ритуальных обрядов, с народными танцами и пением, после распространения христианства – для хорового пения, молитв, в которых, однако, остались пережитки языческих времён, выражавшиеся в использовании посохов для придания ритма мелодии.

Концепт *gudhus* часто упоминается в Новом Завете. Если иерусалимский храм и синагога («*swnagoge*») использовались в поздней практике духовных обрядов, таких, как обряд посвящения – инициация и различные подобию таинств, то *gudhus* семантически пересекался с *gutþiuda*, в значениях «домашний очаг» и «род». Интересно, что в староанглийском языке «*godhouse*» (дом божий) имеет схожую семантику, а современный английский концепт «*goodhouse*» имеет перевод «домашний очаг», передающий исконный код *gutþiuda* и *gudhus*. Готы не считали храмом (в современном понимании этого слова) какое-то определённое место, но соотносили с ним лишь своё жилище [10]. Тому в доказательство – описание Тацита, который сумел зафиксировать, что культы у многих древнегерманских племён, в частности, у готов, совершались в рощах при отсутствии крупных храмовых комплексов. Поскольку готы приняли христианство в арианской форме, то каких-либо сооружений, которые могли напоминать христианские церкви, у них не было достаточно долгое время [11, с. 305-306].

Числительные-концепты «*ahtau*» (восемь), «*ainlif*» (одиннадцать), «*fimftaihun*» (пятнадцать) связаны с символическим значением проведения обрядовой части в ритуале [10]. Концепт *ahtau* соизмеряется с волей и властью, обычно из восьми человек состоял совет старейшин, восемь человек участвовали в проведении обряда. Концепт *ainlif* связан с погребальными обрядами, он ассоциируется с творческим началом в человеке и, одновременно, с угасанием в нём духовной силы. В погребальном обряде у готов участвовало одиннадцать человек, от покойного с каждой стороны пятеро читали молитву, основную часть обряда принимал на себя близкий родственник по мужской линии: отец, сын или брат.

Концепт *fimftaihun* восходит к готскому пантеону, состоявшему из пятнадцати главных богов, олицетворявших природу во всех её проявлениях: сила и красота, могущество и изящность [10]. Различные знаки и числа всегда играли важную роль в

жизни готов, преимущественно, в обрядовой части. Даже после введения христианства многие языческие черты обрядов выделялись преимущественно в расхождении количества молитв, поклонов и т.д., что диктовали канонические литургические распорядки и что были в обиходе у готов.

Прилагательные-концепты «garaihts» (справедливый, праведный), «silubreins» (серебряный), «unriureis» (нетленный) больше относятся ко времени распространения христианства у готов, но до перевода Вульфилой Нового Завета. В концепте garaihts прослеживается эволюция представления о Вотане (ср.-гот. Wodans), как о справедливом боге-прародителе до переноса этого образа на христианского Бога-Отца. Так, в концепте garaihts наблюдается то же смещение представлений об Иисусе и Святом Духе, характерном для ариан [12, с. 296].

Концепты silubreins и unriureis также имеют языческое основание: silubreins восходит к обожествлению готами серебряного оружия, а unriureis – к представлению о духе умершего как о вечном существе. В Готской Библии концептом unriureis чаще обозначаются не пророки или святые, а обычные люди, это исключительное явление даже для арианского течения [10].

Особое отношение у готов было к судьбе во многих проявлениях, будь то гадания или разного рода знамения. Концепт «urdr» (судьба) в готской традиции часто начинал предложение, особенно, притчи и легенды. Из сохранившейся готской космологии известен мифы о готских вождах и о переселении из Скандзы (совп. п-ов Сконе), где концепт urdr упоминается примерно на каждые двести слов. В верхненемецком концепту urdr соответствует «wurd», в староанглийском – «wurd», их ближайшие ассоциаты – «рок», «знамение» [10]. Концепт «briggan» (приносить), в значении приносить удачу, использовался также, как и urdr, но чаще завершал предложение. Концепт «gignjan» ((суждено) пойти дождю), как и у многих древнегерманских племён, был свидетельством «божественной милости», у готов он был связан с танцевальными обрядами, хотя и в меньшей степени, чем, к примеру, у представителей культуры, относящихся к верхненемецкому кластеру.

Выводы.

Таким образом, а основе проанализированных данных библейского текста, можно сделать вывод, что многие концепты в готском языке претерпели существенные изменения после введения и распространения христианства. Арианская форма христианства у готов способствовала смешению исконных представлений о природе и человека и христианского мировоззрения.

Конкретные существительные часто были связаны либо с иудейской традицией богослужения, либо с обрядовой частью готских ритуалов, отвлечённые существительные обладали образным, символичным значением, которое не всегда соотносилось с объектами материального мира, но всегда отсылало к языческим традициям, как правило, к погребальным обрядам. Числительные и прилагательные-концепты также выражали темы жизни и смерти в культуре готов, глаголы и отглагольные существительные передавали непосредственно представление о судьбе.

Различные знамения были неотъемлемой частью культово-ритуальной стороны готской культуры, с приходом христианства они стали отображать наиболее значимые аспекты, выделенные из греко-византийской, латинской и западнославянской культуры.

Так, несмотря на сложность фонового компонента, цельная идеографическая структура готского языка на данный момент позволяет не только раскрыть германоготскую ментальность с учётом специфики библейского текста, но и значительно расширить знания о древнем миропонимании готских племён, установить объективную картину мира и обозначить языковую личность готов на примере отдельно взятого диалекта.

Список литературы

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета с параллельными местами и приложениями в синодальном переводе. – М.: ИД «Никея», 2016. – 1593 с.
2. Блох М.Я. Проблема тождества предложения в свете соотношения понятий синтаксиса, семантики и информации: Автореф. дисс. канд. фил. наук. // Иностр. языки в школе. Вып. 5. – М.: Вопросы языкознания, 2017. С. 64–80.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – М.: БГК Им. И. А. Бодуэна Де Куртенэ. Серия: Корпус гуманитарных дисциплин, 2000. – 274 с.
4. Ганина Н.А. Древнегерманские реликтовые языки: проблемы и перспективы исследования. // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология, 2006, № 3. – С. 9-25.
5. Гухман М.М. Готский язык. – М.: Либроком, 2018. – 296 с.
6. Гухман М.М. Язык готских памятников в свете истории готы. // *Lingua Gotica: Новые исследования*. Калуга, 2007. – С. 12-32.
7. Дубинин С.И., Бондаренко М.В., Тетеревенков А.Е. Готский язык. Фонология, морфология, синтаксис и лексика. – М.: Флинта, 2014. – 148 с.
8. Мухин С.В. Лексемы со значением «Жизнь» в готском языке. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. Выпуск 6 (777). – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. – С. 110-120.
9. Пьерджузеппе С. Готы: язык и культура / Пер. с нем. А. Д. Сыщикова. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2012. – 388 с.
10. Рассел Дж., Кон Р. Готская Библия. – М.: Книги по Требованию, 2013. – 122 с.
11. Тацит Публий Корнелий. Анналы. История (сборник). – М.: АСТ. Серия: Золотой фонд мировой классики, 2012. – 832 с.
12. Falluomini C. Zum gotischen Fragment aus Bologna. // *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur*, 2014. Bd. 143. S. 281-305.

УДК 141.1 : 519.767.6

**«РОЗА – ЭТО РОЗА, ЭТО РОЗА – ЭТО РОЗА». ЯВЛЯЮТСЯ ЛИ
УНИВЕРСАЛИИ СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯМИ РАЗУМА С ПОЗИЦИИ
КРИТИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА?**

**«ROSE IS A ROSE IS A ROSE IS A ROSE». ARE UNIVERSALS ARE SENSE
GENERATION OF MIND FROM THE POSITION OF CRITICAL REALISM?**

Гончаров Артем Сергеевич,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Берковский
В.А., доцент

***Аннотация:** Настоящая статья посвящена изучению философского осмысления универсалий в истории философии и с позиции критического реализма. В ходе исследования мы оцениваем философскую природу универсалий, приводя аргументы к их основным характеристикам, функциям и культурологическим аспектам. В качестве ключевого аргумента против номинализма мы применяем аксиологический и семантический подходы.*

***Abstract:** This article is devoted to the study of the philosophical understanding of universals in the history of philosophy and from the standpoint of critical realism. In the course of the study, we assess the philosophical nature of universals, bringing arguments to their main characteristics, functions and cultural aspects. We use axiological and semantic approaches as a*

Ключевые слова: реализм, номинализм, бытие, дух, категория, универсалия, семантика.

Key words: realism, nominalism, being, mind, category, universal, semantics.

Актуальность темы. Проблема универсалий берет свое начало с комментаторов «Категорий» Аристотеля. Порфирий и Боэций заложили основу того, что в современном философском дискурсе принято называть «социальной реальностью». Эта проблема имеет глубокую традицию и достаточно высокую степень изученности, но, несмотря на это, нерешенными остаются позиции, касающиеся типологизации личного опыта, раскрытия принципа реальности и частного обоснования некоторых онтологических хайдеггеровских категорий, в числе которых особенно следует выделить «Dasein» («здесь-бытие») и «Zeit» («время»). На сегодняшний день актуальным остается исследование универсалий как общих понятий, социальных, реальных и ноуменальных категорий с позиции критического реализма, исходя из сложившихся в отечественной литературе философских традиций.

Практическая значимость обусловлена необходимостью разделения на современном этапе развития социально-философской мысли в России универсалий как «общих понятий», «движений», «категорий» и «движений к реальности», исходя из близких российским философским школам направлений «умеренного» и «критического реализма». В частности, материалы статьи можно использовать при проведении занятий в высшем учебном заведении по таким дисциплинам, как «Философия», «Новейшая история», «Социология» и «Культурология». В научном дискурсе результаты работы будут полезны при дальнейшем, углубленном изучении универсалий в онтологическом и гносеологическом учениях.

Цель исследования – выяснить, являются ли универсалии смыслопорождениями разума с позиции критического реализма.

Проблема понимания универсалий в философии восходит к учениям Платона и Аристотеля, а также к комментариям, оставленным Порфирием и Боэцием на «Категории» Аристотеля. В Классическую и Позднюю Античность об универсалиях сформировалось представление как о «философском смысле общего понятия, тождественного смыслопорождению автора». Из комментариев к «Категориям» Аристотеля финикийский философ Порфирий выделяет следующее: универсалия определяется характером восприятия наиболее общих составляющих отвлеченного понятия философом. Боэций определяет универсалии как философскую онтологическую категорию [2; 13].

Осень Средневековья знаменуется смешением универсалий и трансцендентных понятий. Отсюда складываются две традиции: универсалии как универсальные сущности социальной реальности (реализм) и универсалии как номены явлений (номинализм) [11, с. 85]. Философия Нового и Новейшего Времени по-разному оценивала универсалии. Потенциальность мышления и действительности ставились под сомнение. В реализме и номинализме сталкивались такие философские формы, как «постструктурализм» и «рационализм», «деконструкция» и «метафизика», «грамматоцентризм» и «логоцентризм», а затем – «позитивизм» и «интуиционизм» [14, с. 19]. Философские понятия наибольшего объема теряют целостность. «Добро» и «зло», «красота», «дух», «идея», «воля», «движение», «субстанция», «свобода», «разум», «истина», «вечность».

К примеру, мы ставим перед собой вопрос: «Существует ли красота в аспекте социальной реальности или только слово “красота”, номен, отделенный от человеческой реальности, действительности»? Сложность разрешения этого вопроса Д. Юм приравнивает к основному вопросу философии, в «Трактате о человеческой природе» Юм решается на критику философии как науки, что побуждает И. Канта в «Критике чистого разума» к выделению из юмовской концепции вероятностных умозаключений реальности

собственного ума и объективной социальной реальности. Категории априорного и апостериорного знания становятся фундаментом для восприятия универсалий через чисто реалистическую позицию [7].

Тем не менее, «умеренность» И. Канта не дает возможности конкретизировать универсалии. Если П. Абеляр и О. Кюльпе по-своему пытались возвести в абсолют номинализм и реализм, то Кант до конца оставался на нейтральной позиции [3; 8]. Для следующих поколений философов чрезмерная увлеченность Т. Гоббса в данном отношении также служила поводом к продолжению многовекового спора. Лишь в середине XX века британский философ Б. Рассел попытался показать сходство универсалий с позиции номинализма и реализм, но, даже в этом «уравнивании», Рассел оставался логиком-реалистом [4].

Он показал, что универсалия, родственная крупному признаку, автоматически предполагает наличие этого самого признака. И то же мы находим у Ф. Ницше, показывающего столкновение-ресентимент как признак ситуации ресентимента [5, с. 65]. Но, вместо того, чтобы разрешить спор, Рассел лишь поставил перед философами новый вопрос: есть ли место универсалии внутри универсалии? Наиболее общее философское понятие, может ли вмещать в себя другое? И в этом случае, будет ли второе являться меньшим по качественному или количественному признаку? Будет ли сохранять все черты универсалии как таковой? Рассел считал, что универсалии, в отличие от конкретных вещей, не существуют, а имеют свое бытие. И все же, умеренный реализм не дает четкого ответа.

Лишь у немецкого философа-неокантианца А. Рия встречается актуальное для того времени определение универсалии как «прафеномена», определение, которое незаслуженно, по нашему мнению, осталось на задворках истории западной философии [3, с. 48]. В действительности, еще Диоген Лаэртский рассуждал о схожем [6]. Но ни одно утверждение не оказалось близко к тому, что стало с категорией универсалий в конце XX в. По сути, единственно верное определение предоставляет критический реализм с его главными представителями – А. Рилемом, Д. Дрейком, А. Роджерсом, Р.В. Селлерсом и Ч. Стронгом [14].

Итак, с позиции критического реализма (Ч. Стронга), универсалия есть акциденция («случайно проявляющееся») общефилософское понятие отдельного автора, имеющего свои взгляды по поводу той или иной области знаний и формирующего универсалии на основе априорного знания, при том, что идеи, составляющие универсалии, могут находиться как внутри вещей, так и вне их [там же]. Насколько верно данное определение в контексте современного реализма, неореализма?

Проще всего показать верность данного определения на примере отрывка из стихотворения «Священная Эмили» Гертруды Стайн: «Роза – это роза, это роза – это роза». В английском языке концепт «rose» интертекстуально воспринимается как: 1) имя женщины; 2) цветок; 3) красно-розовый цвет («rose-colour»); 4) румянец («rose-blush») [1, с. 255]. Семантика слова позволяет расценивать «rose» как универсалию в определении критического реализма, так как она не выходит за рамки гегелевской логики: тезис, антитезис, отрицание отрицания и синтез [10]. Таким образом, «rose» – это универсалия, идеально подходящая под гегелевские и хайдеггеровские категории.

Именно поэтому, с позиции критического реализма, мы видим, что универсалии наличествуют только как возможность чего-либо, они не есть сами по себе. Вещи могут быть легкими или тяжелыми, прекрасными или безобразными только потому, что есть менее универсальные категории – универсемы, это частные, конкретизированные универсалии, позволяющие человеку мыслить и создавать более обобщенные понятия, универсалии, которые шире по значению.

Вещь не может быть красива сама по себе, без критики со стороны, поскольку это человек оценивает ее красоту. Горящий костер нагревается не из-за восприятия человека, если человек обожжется, то в этом вина его «движения» как универсалии, но сам костер

будет являться универсалией ровно настолько, насколько субъект оценит различные аспекты взаимодействия с ним. Огонь – универсема до тех пор, пока человек не соприкасается с языком пламени, тогда огонь – универсалия.

И если, подобно универсемам и универсалиям существует универсум(-ы), сверхкатегории, то даже простейшее обозначение в предметно-референтном смысле может содержать универсалию. Насколько глубоко в ценностной системе человека связаны независимые друг от друга понятия, настолько же они соответствуют друг другу как два объекта или как две универсемы, пока их значимость не приобретет иной характер.

Референт – переходное понятие, находящееся между явлением/предметом и универсемой, универсемы – переходные понятия по отношению к универсалиям, универсалии – к универсумам [9. с. 107]. Возникает вопрос, если семантическая структура универсем, универсалий и универсумов соответствует простейшим предметным терминам, общим понятиям и категориям, то не противоречит ли критический реализм базовой кантианской и хайдеггеровской методологии в отношении универсалий?

Нет. Дело в том, что универсемы, в отличие от терминов, ничего не обозначают, они просто «значат». И если «бытие определяет сознание», то универсалия «бытие» не соотносится с бытием как таковым. Проще говоря, отдельные категории бытия-внутри-себя, бытия-для-себя и даже бытия-в-себе не могут быть приравнены по своим семантическим признакам к чистому бытию, самоидентичности и рефлексии, если являются универсалиями. Это полностью отделяет универсалии как аспекты социальной реальности от универсалий-номенов, концептов или монем.

Выводы. Итак, стоя на позициях критического реализма, мы можем утверждать, что универсалии, действительно, являются лишь смыслопорождениями разума. Сложный философский процесс экспликации универсальной культуры в ее первообразах и первоформах является не более чем попыткой определения сложнейших философских категорий, при их соотношении с ситуациями мировоззренческого масштаба. Но все универсалии, в конечном счете, не выходят за рамки характеристики социальной реальности одного человека – экспликатора универсалий.

Список литературы

1. Анастасьев Н. Книги не для чтения (Гертруда Стайн). Вопросы литературы. 2007. № 1. С. 250-289.
2. Аристотель. Категории. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1939. – 120 с.
3. Белокобыльский А. Теология и секуляризация: парадокс Абеляра // Схід. 2015. № 4 (136). С. 13-16.
4. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Гоббс Т. Сочинения: В 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1991. – 182 с.
5. Гончаров А.С. Очерки о морали, воле, ресентименте и духе неклассической немецкой философии в трудах Фридриха Ницше. Молодой ученый. 2020. № 44 (334). С. 57-69.
6. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Пер. с греч. М.Л. Гаспарова. – М.: Мысль, 1979. – 620 с.
7. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант ; пер. с нем. Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Г. Арзаканяном и М. И. Иткиным ; прим. Ц. Г. Арзаканяна. – М.: Издательство «Э», 2017. – 736 с.
8. Кюльпе О. Введение в философию (3-е изд.). – М.: Издательство ЛКИ. Серия: Из наследия мировой философской мысли: история философии, 2007. – 384 с.
9. Кюнтцель С. Эволюционное моделирование и критический реализм // Вопросы экономики. 2009. № 1. С. 101-118.
10. Морженкова Н.В.. Жанровая поэтика Гертруды Стайн : диссертация ...

доктора филологических наук : 10.01.03 / Морженкова Наталия Викторовна; [Место защиты: Институт мировой литературы РАН]. – Москва, 2013. – 547 с.: ил.

11. Рагулина В.А., Рагулина С.А. Критический реализм и его эстетическая программа // В сборнике: Проектная деятельность и научные исследования студентов. Сборник материалов научно-практической студенческой конференции. Редактор А.Ю. Ефремов. 2019. С. 85-89.

12. Риль А. Введение в современную философию. Современная философия. О свободе воли. – М.: Издание В. В. Битнера. Серия: Энциклопедическая библиотека для самообразования, 1904. – 327 с.

13. Тайсина Э. А. Комментарий Боэция к Порфирию и его роль в истории логики и философии // Вестник ТГГПУ. 2004. №3. – С. 52-60.

14. Фигура А.О. Онтологические основания социальной реальности в категориях критического реализма : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.11 / Фигура Александр Олегович; [Место защиты: ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского»]. – Омск, 2012. – 154 с.

УДК 81.23

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ И ЛОГОПЕДИИ

ON THE QUESTION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLINGUISTICS AND SPEECH THERAPY

Диденко Елизавета Владимировна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Didenko E.V.

Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol

E-mail: elizavetadidenko61@gmail.com

Научный руководитель: Кириллова М.
И., доцент

Аннотация: в данной статье приведено и рассмотрено значение понятия «психолингвистика», представлены разделы психолингвистики, рассмотрено взаимодействие психолингвистики и логопедии.

Abstract: this article presents and examines the meaning of the concept of "psycholinguistics", presents the sections of psycholinguistics, considers the interaction of psycholinguistics and speech therapy.

Ключевые слова: психолингвистика, логопедия, языковая деятельность, речевая деятельность, лексический запас.

Index terms: psycholinguistics, speech therapy, language activity, speech activity, vocabulary.

Впервые термин «психолингвистика» был предложен американским психологом Н. Пронко в 1946 г., но как самостоятельная наука психолингвистика оформилась лишь в 1953 г. в результате работы межуниверситетского семинара, организованного Комитетом по лингвистике и психологии Исследовательского Совета по социальным наукам при Университете штата Индиана (г. Блумингтон). По результатам семинара Ч. Осгудом, Дж. Кэрроллом и Т. Сибеоком были обобщены основные теоретические положения, принятые в ходе семинара, а также основные направления экспериментальных исследований, базирующиеся на этих положениях. И в США в 1954 г. выходит в свет коллективный труд «Психолингвистика» [1].

Психолингвистика считается «синтетической», комплексной наукой, возникшей на базе особого и оригинального, неполного своеобразного слияния двух древнейших наук человеческой цивилизации — психологии и науки о языке (лингвистики).

В современном представлении психолингвистика — это наука, изучающая психологические и лингвистические аспекты вербальной деятельности человека, общественные, а также психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной речемышлительной деятельности [4].

Психолингвистику можно разделить на три группы: социальная, нейролингвистика и возрастная психолингвистика.

Социальная психолингвистика — изучает влияние определенной роли в обществе или этнической принадлежности человека на его сознание и речевое поведение. В соответствии концепцией языковедческой относительности Сепера-Уорфа, структура национального языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира.

Нейролингвистика (психолингвистика мозга) — изучает механизмы ЦНС, ответственные за порождение и понимание речи. Исследует патологические отклонения в формировании и протекании речевых процессов в условиях несформированности или распада личности.

Возрастная психолингвистика — изучает онтогенез речи. Исследует, как понимает речь ребенок и как с возрастом изменяется речь человека.

Следовательно, психолингвистику не следует рассматривать как частичную лингвистику и психологию. Это комплексная наука, которая относится к дисциплинам лингвистическим, поскольку изучает язык, и к дисциплинам психологическим, поскольку изучает его в определенном аспекте — как психический феномен.

Однако психолингвистика может быть компонентом иной науки, непосредственно логопедии. В сегодняшней стадии формирования логопедии пересматриваются многочисленные, в первую очередь, никак не иницирующие колебаний, утверждения. Наравне с классическим раскладом в исследовании вербальной патологии обширно используются способы эмоционального, психолингвистического, а также нейролингвистического рассмотрения вербальной работы ребенка [4].

Психолингвистика тесно связана с логопедией. Речь предполагает использование языковых единиц разного уровня и правил их работы. Они могут быть повреждены по-разному при разных нарушениях речи. Знание закономерностей и порядка усвоения языковых норм ребенка способствует уточнению логопедического заключения, необходимого для развития системы воздействия логопеда.

В современной логопедии широко используются психолингвистические данные при изучении и устранении системных речевых расстройств, основанные на учении Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности, а также об операциях восприятия речи и ее генерации. [4].

Высказывание и формирование речи — это многоуровневый процесс со сложной иерархически организованной структурой, включающий в себя различные операции. Каждый уровень и операция производства речевого высказывания имеет свой словарный запас, свой синтаксис для объединения единиц.

При изучении речевых нарушений важно определить, какая из операций, вызывающих речевую активность, нарушена. В отечественной логопедии используются модели генерации речевой деятельности, разработанные Л. С. Выготским, А. А. Леонтьевым, Т. В. Рябовой. [1].

Тогда назревает проблема: что такое языковая (речевая) деятельность? Под языковой деятельностью подразумевается процедура изучения комплекта языковых единиц, также закономерностей их функционирования, необходимых для наиболее адекватных способов выражения с их помощью смысла высказывания. Языковая деятельность характеризуется в онтогенезе отличительными чертами, в частности, соблюдением твердой поэтапности в изучении языковых единиц: с определенного к

отвлеченному, с всемирного к разрывному; стремлением к экономии (что проявляется в направленностях генерализации языковых единиц и законов, также активизирует творческие возможности языковой личности) выделением маркеров (Д. И Слобин, 1984) и др.

В процессе развития языковой деятельности ребенок должен владеть языковой способностью, что, согласно суждению одних авторов, считается природным качеством (Д.И. Слобин, 1984), согласно суждению других - провиантом, возникающим в следствии развития потребности детей в коллективной работе и обеспечивающим подобную деятельность общения детей с окружающими (А. М. Шахнарович, Н. М. Юрева, 1990. С.). Наблюдения за ребенком с разными отклонениями в формировании речи уверили нас в том, что языковая способность имеет сложную структуру, которая включает врожденные предпосылки к овладению системой языка и социальные предпосылки, позволяющие реализовать и развить эту способность в оптимальные возрастные сроки [3].

Серьезность недоразвития языковой способности отображается в степени изучения языковых единиц, обуславливающим, в свою очередь, изменение хода развития языковой деятельности: чем недифференцированнее выражается значение за счет более глобальных единиц, тем ниже уровень сформированности языковой деятельности и наоборот.

Таким образом, развитие языковой деятельности подчиняется многоцелевым законам, которые в совокупности присущи норме и патологии. Как бы ни стремились преподаватели, стимулировать движения развития языковой деятельности в норме или патологии, игнорирование единых закономерностей ее формирования, усилия «перепрыгнуть через ступеньку», т.е. через «зону ближайшего развития» согласно Л.С. Выготскому, приведут к неудачам: уменьшению темпов формирования, искажению языковой деятельности [2].

Так, формирование лексического запаса в онтогенезе осуществляется не только за счет расширения количества словарных единиц, но и за счет уточнения и расширения предметных представлений, лежащих в основе эффективно окрашенных смыслов слов. Расширение понятия проходит в несколько этапов: от полисемантизма лепетных слов (по Н.Х. Швачкину), отражающего единство предметного смысла, имеющего аффективное и функциональное сходство, переживаемое ребенком в процессе восприятия и выражения, к связи между конкретным предметом и словом, и далее к постепенному обобщению в значении слова ряда предметов, явлений, свойств [5].

В результате, в языковом сознании ребенка формируется аффективно окрашенное значение, т.е. смысловое наполнение лексической единицы, как результат «единства общения и обобщения» (Л. С. Выготский). Попытки переломить естественный ход формирования номинативного компонента языковой системы, положив в основу семантизации словарных единиц не конкретные представления детей, а значения слов, их вербальное толкование, приводят к формализации словарной работы, к неустойчивому владению лексикой на уровне изолированного слова или словосочетания [3].

По данным ученых в норме языкового развития, когда формирование языковой деятельности опирается на сохраненные механизмы, вред, который может нанести постороннее вмешательство, минимален. Но чем выраженнее проблемы детей при освоении языковой системы, тем значимее становится роль педагогического воздействия на ход формирования языковой деятельности [1].

Таким образом, если дети с алалией не могут усвоить элементарные языковые единицы на уровне повседневной речи, то дети с трудностями в организации произвольной деятельности достаточно уверенно будут овладевать языковыми единицами устной формы языка, но не имея подходящей формы обучения терпят фиаско, поскольку не могут выучить письменный формальный язык.

Например, психолингвистический подход к изучению алалии позволяет глубже изучить механизм нарушения речи, проясняет структуру нарушения и определяет это

нарушение как языковое расстройство.

Изучение состояния различных операций, используемых для выявления афазии и формирования речевого выражения, позволяет уточнить особенности различных форм их нарушения.

Психолингвистический подход помогает повысить эффективность логопедии в рамках единой системы за счет исправления речевых нарушений и понимания взаимодействия языка и речевых структур. В последние годы эту проблему продуктивно развивают на основе работ В.И. Бельтюкова. [1].

Так, использование психолингвистического подхода, основанное на интеграции психологических и лингвистических знаний, их представление в структуре единого целого, открывает широкие перспективы для решения комплекса проблем, связанных с диагностикой, прогнозом и своевременной коррекцией речевых нарушений.

Следовательно, понимание закономерностей и этапов развития языковой деятельности в онтогенезе, выявление перечня предпосылок, обеспечивающих функционирование этой деятельности, определяет правильность построения логопедической работы при различных видах речевой патологии.

Использованная литература

1. Грибова, О.Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения / О.Е. Грибова // Дефектология: научно-методический журнал / ред. В.И. Лубовский. – 1999. – №3 1999. С. 3-11.
2. Лалаева Р.И. Проблемы логопедической диагностики // Логопедия сегодня. – 2007. – №3. С. 37-43.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Из-во Московского Университета. 1979. – 320 с.
4. Халилова Л.Б. Психолингвистический анализ устной речевой продукции младших школьников с недоразвитием речи (на модели монолога) // образование. Наука. Инновации: южное измерение, 2014. – № 2 (34). – С. 121-126.
5. <http://pedlib.ru/Books/> – Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004.

ОБ ОДНОЙ ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ОМОФОНИИ

ABOUT ONE OF THE FEATURES OF INTERLANGUAGE HOMOPHONY

Задорова Алена Александровна,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Борисова Т.Г.,
профессор

В индоевропейскую языковую семью входит группа славянских языков, которая, в свою очередь, разделяется на три подгруппы: западнославянскую, восточнославянскую и южнославянскую. Несмотря на такое территориальное разграничение, все славянские языки имеют близкородственную связь в силу их общего происхождения.

Отечественный лингвист Л. А. Булаховский одним из первых отметил в славянском языкознании специфику появления омонимов: «Омонимы – такие же законные дети языкового творчества, как и все остальные» [1, С.48]. Ученый подчеркивал, что омонимичными могут быть лишь разнокоренные слова, а также слова общего происхождения, но только в том случае, если носитель языка не может для себя определить их общую сему (например, слово «ключ»: ключ₁ от замка; ключ₂ к разгадке; ключ₃ – природный источник воды) » [Там же].

Традиционно омонимия определяется как «звуковое совпадение двух или нескольких звуковых единиц, различных по значению», а омонимы как «слова, имеющие одинаковое звучание, но различное значение» [4]. Тем не менее, в лингвистике до сих пор нет общепринятого трактования омонимов.

Наряду с омонимией существуют смежные с ней явления, которые относятся к звуковой и графической сторонам речи, – омофоны, омографы и омоформы. Труды многих известных лингвистов посвящены исследованию омофонов. Дитмар Эльяшевич Розенталь называет омофонами «слова, которые звучат одинаково, но пишутся по-разному» [5, С.31]. Омофония примыкает к понятию омонимии – словам, одинаково звучащим, но имеющим разные лексические значения. Отечественный ученый Виктор Владимирович Виноградов утверждает, что в русской и западноевропейской лингвистике термин «омонимия» употребляется в широком значении и применяется как синоним слова «омофония», при этом он пишет, что «омофония – понятие гораздо более широкое, чем омонимия» [2, С.4]. По его мнению, омофония охватывает все виды единозвучий или созвучий – и в целых конструкциях, и в сцеплениях слов или их частей, в отдельных отрезках речи, в отдельных морфемах, даже в смежных звукосочетаниях. Николай Максимович Шанский считает, что следует строго отграничивать понятие омонимии и омофонии. Ученый трактует омофоны как «слова и формы разного значения, которые произносятся также одинаково, но изображаются на письме по-разному» [6, С.158]. Помимо различия в графическом составе, омофоны – это слова, имеющие разное лексическое значение.

Славянские языки имеют общее происхождение, и поэтому в них достаточно большое количество лексем, частично или полностью совпадающих по своей форме (графической или звуковой), но расходящихся по семантике. Эти лексемы являются межъязыковыми омонимами.

В современной лингвистической ситуации, определившейся возможностью людей путешествовать, распространением языковой культуры и традиций, широкую популярность получило явление, создающее комичность на основании межъязыковой омофонии. Так, Ю.В. Роговнева отмечает, что «практически в каждом языке существуют слова, омофоничные словам другого языка» [3, С. 341]. На наш взгляд, это связано, во-первых, с расхождением этимологически тождественных слов и, во-вторых, с результатом полного или частичного, случайного совпадения слов, различных в своем происхождении.

Межъязыковая омофония отчетливо прослеживается между восточнославянским русским языком и западнославянским чешским языком. В связи с такой интерференцией в этих двух языках, вызывающей ошибки, часто смешные, возникает комичность между русскими и чешскими омофонами, превращающаяся в шутки. Ю.В. Роговнева обращает внимание на то, что «говорить о шутке можно лишь в том случае, если нейтральное по значению слово одного языка получает в другом совершенно иное значение» [Там же]. Следовательно, не все русско-чешские омофоны создают явление комичности. Такие слова могут поставить русскоговорящего или чешскоговорящего человека в неловкую ситуацию, то есть может возникнуть непонимание, но это не станет поводом для шутки.

Например, чешское слово věk – «возраст», в русском языке имеет омофоничную пару век – «промежуток времени в сто лет». Эти межъязыковые омофоны как в чешском, так и в русском языке являются литературными.

В русском языке есть архаичное слово град. Оно имеет омофоничную пару с чешским hrad – «замок». Но в русском языке град является устаревшим словом и словом художественной литературы, и потому данная пара комичности не создает.

Подобных парных лексем насчитывается до двух тысяч, они представлены в «Словаре русско-чешских омонимов и паронимов» чешского лингвиста Йозефа Влчека [7]. Например, русское слово быт – «условия существования, жизненный уклад какого-либо народа, социальной среды» и чешское byt – «квартира». К этой паре можно еще присоединить схожее по своему звуковому составу с русским словом быт чешское слово

být – глагол быть. Разница в этих двух чешских омофонах, которые являются межъязыковым омофоном русскому слову быть – в долготе гласной *ý*, но в звуковом составе оба слова произносятся одинаково.

Представим еще несколько пар русско-чешских омофонов: buchta «булочка» – бухта «снасть, веревка, сложенная кругом, цилиндром; небольшой морской залив»; vzor «образец, шаблон; модель» – взор «взгляд»; sklep «подвал» – склеп «закрытое подземное или углублённое в землю помещение, в котором устанавливаются гробы с умершими»; neděle «воскресенье» – неделя «часть месяца, которая состоит из семи дней».

Иначе дело обстоит с теми межъязыковыми омофонами, которые вызывают смех, шутки и насмешки среди туристов. Во многом чешские слова, являющиеся омофонами русскими, имеют либо другое значение, либо абсолютно противоположное.

Покажем, как возникает комический эффект межъязыковой омофонии.

Очень популярным среди русских туристов является чешское слово voňavka, что переводится на русский язык как «духи». Русскому человеку это слово покажется смешным без перевода и, на первый взгляд, будет иметь значение «как что-то плохо пахнущее». В чешском языке сохранился корень *vůň* в значении «аромат», в русском языке этот корень приобрел противоположное значение – вонь «отвратительный запах», кроме слова благовоние – «аромат, приятный запах», где этот корень имеет положительную экспрессивно-эмоциональную окраску.

Забавная ситуация может произойти, если вы, прогуливаясь по Праге, захотели зайти в парфюмерный дом и приобрести voňavka (духи) и продавец, демонстрируя перед вами флакончик произносит такую фразу «Jeto úžasný vůně». По аналогии с вышесказанными вонью и ароматом, эта фраза переводится не как «Это ужасная вонь», а совсем наоборот «Это потрясающий аромат». Úžasný – в русском языке имеет омофоничную пару ужасный «вызывающий ужас, очень плохой».

Также интересным, на наш взгляд, является чешское слово čerstvý. На рынке или в магазине мы можем увидеть вывеску Čerstvé potraviny, что переводится не как «черствая отравка (потрава)», а как «свежие продукты».

Если открыть модный чешский журнал, то мы увидим статью с заголовком «Krásný život Terezy Brodské». Не зная точности перевода, нам может показаться, что статья звучит как «Красный живот Терезы Бродской». В звуковом составе мы не ошибемся, если так скажем, но в переводе эта фраза означает «Прекрасная жизнь Терезы Бродской». В чешском языке слово krásný переводится как «прекрасный, красивый», а život – это не живот, как может показаться на первый взгляд, а жизнь.

Несколько лет назад в интернете появилась история русских туристов, отдыхающих в Чехии. «Coca-Cola» проводила рекламную кампанию и рядом со всеми известной черно-красной бутылочкой была надпись «Dokonalý tvor» или, как ее прочитали туристы «Доконали тварь». Это был всего лишь рекламный слоган, который гласил – «Совершенное творение».

В русском языке слова позор – «бесстыдное, ужасное положение» и ворует – «похищать, принадлежавшее другим» имеют негативную окраску. В чешском же языке омофоны русским позор и воровать – rozor и varovat имеют другое значение. Так, в Чехии часто можно встретить надпись «Pozor! Policie varuje!», которая может ввести в заблуждение русского человека. Эта фраза переводится как «Внимание! Полиция предупреждает!». Русские омофоны позор и ворует, вписываясь в чешский контекст, изменяют его значение и делают комическим.

Также отметим, что существуют русско-чешские межъязыковые омофоны, относящиеся к ненормативной и жаргонной лексике. Например, русское слово быдло, изначально имевшее значение «человек, который бессловесно выполняет для кого-нибудь тяжелую работу». Но все чаще это слово стали употреблять в порицающем или бранном значении. В чешском языке омофон bydlo означает «жилище»; чешское слово úroda «урожай» в русском языке имеет омофон урод в значении «некрасивый», а mráz «мороз» –

в русском языке мразь как «о ком-нибудь дрянном, ничтожном»; слово глюк в русском языке имеет значение «галлюцинация» – в чешском языке hluk значит «шум».

Обобщив вышеизложенное, следует отметить, что межъязыковая омофония отчетливо прослеживается между близкородственными русским и чешским языками, а различие в лексическом значении в определенных случаях наделяет омофоны комическим эффектом. Омофоны чешского языка во многом близки языковым единицам русского языка, но при этом имеют фонетические сходства и лексические различия, что характерно не для всех языков. Необходимость изучения межъязыковой омофонии состоит в том, что это явление недостаточно исследовано и не имеет определенных методов, какие могли бы предотвратить языковую путаницу.

Список литературы

1. Булаховский Л. А. Об омонимии в славянских языках. Избранные труды. Славистика. Русский язык. – Т. 3. – Киев : Наукова думка, 1978. – С. 48.
2. Виноградов В.В. Вопросы языкознания. Об омонимии и смежных явлениях. – М., 1960. – 162 с.
3. Роговнева Ю.В. Межъязыковая омофония как средство создания комического эффекта в русском языке. – Материалы II Международного научного симпозиума «Славянские языки и культуры в современном мире» 21-24 марта 2012 г. – М., 2012. – С. 341-342.
4. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М. : Просвещение, 1976. – 242 с.
5. Розенталь Д. Э. Современный русский язык / И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – 16-е изд. – М. : АЙРИС-пресс, 2018. – 448 с.
6. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 246 с.
7. Vlcek, J. Uskahl ruske slovn zasoby. Slovnik rusko-ceske homonymie a paronymie. – Praha : Svet soveth, 1966. – 232 s.

УДК 378.1 : 77.026.64 : 37.02

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY

Солин Данил Сергеевич
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Zolin D.S.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol
E-mail: zolind2000@mail.ru
Научный руководитель: Иванов В.М.,
профессор

Аннотация: в статье изложены методические условия формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности исходя из реализации государственного образовательного стандарта высшего образования.

Abstract: the article describes the methodological conditions for the formation of professional competencies of bachelors of pedagogical education in the field of life safety based on the implementation of the state educational standard of higher education.

Ключевые слова: методика, формирование, компетенции, безопасность жизнедеятельности, бакалавры, образование.

Key words: methodology, formation, competence, life safety, bachelor, education.

Одной из ключевых проблем нашего времени является безопасность. Меры по обеспечению безопасности человека включают не только защиту и без того опасной ситуации, но и предотвращение потенциальных опасностей путем устранения их причин, преобразования окружающей среды, которая порождает эти опасности. В связи с этим наиболее актуальным вопросом является формирование у населения компетенций в области безопасности жизнедеятельности.

К ключевым областям относятся компетенции в области безопасности жизнедеятельности. Они могут действовать в виде определенных правил, обеспечивающих безопасную жизнь человека в обществе, в профессиональной и образовательной деятельности, во взаимодействии с другими людьми.

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта в систему высшего образования России в настоящее время привело к изменению требований к профессиональной подготовке выпускников вузов, которые предполагают компетентный и ориентированный подход к подготовке бакалавров в данном случае, а результатом усвоения основной образовательной программы является освоение выпускниками определенных компетенций. Поэтому оценка результата разработки базовых образовательных программ переориентируется с понятий «знание, мастерство, мастерство» на понятия «компетентность, компетентность» так как процесс организации научно-педагогической деятельности направлен на формирование и развитие не только профессиональных, но и общекультурных компетенций у выпускников высшей школы. По мнению многих научных исследователей, понятие «компетентность» следует понимать как специфические предметные знания, способности, умения и специфические компетенции выпускника, дополненные его личностными качествами [1.2].

Исходя из этого, реализация федерального государственного образовательного стандарта высшего образования в поле подготовки кадров 44.03.05 педагогического образования включает следующие составляющие: образование, наука, социальная сфера и культура, определяющая её гуманистическую направленность.

Объектами профессиональной деятельности в данном случае являются: обучение, проектная деятельность, образование, развитие, образование, образовательные системы.

Профессиональная деятельность, для которой выпускники магистерской программы готовятся в соответствии с настоящим документом:

- педагогическое;
- конструкция;
- методологическое;
- управление;
- культурно-просветительская.

Выпускники в области подготовки 44.03.05 "Педагогическое образование" в соответствии с профессиональной деятельностью, впоследствии должны будут решить одну из следующих профессиональных задач.

В педагогической деятельности:

- организация образовательного процесса с использованием инновационных технологий, отражающих специфику тематической области;
- организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе зарубежными;

- самообразование и личностный рост.

В проектной операции:

- разработка инновационных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся;
- разработка новых перспективных учебных дисциплин (модулей), форм и методов контрольно-измерительных материалов;
- создать современные образовательные условия, обеспечивающие качество учебного процесса.

В методологической деятельности:

- Оценка и анализ образовательных потребностей и возможностей учителей и разработка на их основе индивидуальных методических маршрутов поддержки.

В управленческой деятельности:

- оценка состояния и потенциала контролируемой системы и ее макро- и микроокружения с использованием набора методов стратегического и оперативного анализа;
- исследования, организация и оценка результатов процесса управления с использованием технологий управления, соответствующих общим и конкретным задачам разработки управляемой системы;
- Использование имеющихся возможностей контролируемой системной среды и разработка путей ее развития для обеспечения качества управления.

В культурно-просветительской деятельности:

- оценка и определение культурных потребностей учащихся;
- повышение культурно-образовательного уровня различных групп населения, разработка образовательной стратегии;
- разработка и осуществление комплексных образовательных программ, ориентированных на различные социальные группы, с учетом региональных и демографических особенностей.

Эффективность процесса подготовки бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности возможна с учетом взаимосвязи содержательных, процедурных и материально-технических методических условий. Материально-технические методические условия характеризуются использованием информационных, учебно-технических средств подготовки кадров при формировании и развитии профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. Данные группы образовательных объектов должны отвечать следующим требованиям: обеспечивать активную образовательную и познавательную деятельность обучаемых; применяться с учетом содержания и стадии формирования и развития компетенций; способствовать развитию профессиональных компетенций [3,4,5].

Таким образом, выявленные нами методологические условия способствуют подготовке высококвалифицированных бакалавров, способных к педагогической деятельности в области безопасности жизнедеятельности, самостоятельной научно-исследовательской работе, а также работе в социальной сфере и культуре.

Список литературы

1. Абрамова В. Ю. Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по предмету [Текст] /В.Ю. Абрамова // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 3–6. 2
2. Иванов В.М. Образовательная программа высшего образования. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование по программе «Образование в области безопасности жизнедеятельности», Ставрополь. – СКФУ. – 2015. – 25С.
3. Костецкая Г.А. Проблемы подготовки учителей безопасности

жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов [Текст] /Г.А. Костецкая //Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. Т.2. № 148. С.54–60.

4. Спицына Т. А. Подготовка магистров педагогического образования в области жизнедеятельности к организации самостоятельной работы учащихся по предмету [Текст] /Т.А. Спицына //Молодой ученый. 2013. № 8 (62). С.429–432.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень высшего образования «магистратура»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. N 1505.

ФИЛОСОФИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ

PHILOSOPHY OF THE MEANING OF LIFE

Кишмахова Ларина,
Ирхина Александра,
Нартова Валерия
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Тренина Л.А.,
профессор

Роль философии в жизни общества определяется тем, что она является неотъемлемой частью в жизни человека. На ее основе формируется мировоззрение, она помогает лучше познать этот мир, отвечает на многие духовные вопросы.

Философия является обобщенным видением мира, отличающимся от религиозного познания этого мира, так как она более рациональна и опирается на научные знания. Но и от научного она все же тоже отличается тем, что являет собой обобщенное осмысление мирового целого и отношения человека к миру в его единстве материального и идеального.

Философское мировоззрение представляет собой обобщенные знания о человеке, природе и обществе. Эти знания позволяют людям лучше ориентироваться в окружающем мире.

Истинная философия направлена на получение чего-то положительного, а именно: добра, прекрасного в этом мире, преодоление всего негативного в жизни человека.

Аристотель считал, что философия является главенствующей наукой, превосходящей все остальные, а Сенеки и вовсе придерживался мнения того, что философия – это средство, которое позволяет развивать гражданские качества личности, нравственно-духовной доблести и интеллектуальной силы.

Философия, имеющая непосредственную роль в истории, пронизывая эпохи, может показать нам развитие человека, как личности, духовной культуры, а также она предупреждает об опасности, встречающейся на жизненном пути человека.

Конечно, огромной заслугой современной философской мысли является внедрение актуальных новых идей. К ним относятся: общегуманистические, экологические ценности и ценности качества жизни. Ценность качества жизни противопоставляется уровню жизни, массовому производству и потреблению. Для человека, его здоровья и счастья не так важен уровень жизни, как ее качество. Оно определяется не столько ее комфортом, сколько добрыми и гуманными отношениями в обществе, социальным равенством и близостью к природе.

При явном увеличении значимости этой науки, Сенеки и Аристотель точно

подметили лидерство философии в духовной сфере. [3]

Но что же из себя представляет смысл жизни? А ведь это неотъемлемая часть духовного мира человека, с которым тесно связана философия.

Смысл жизни – это духовная и философская проблема, имеющая отношение к определенной цели существования человечества в целом и человека, как отдельной личности. Это одно из основных мировоззренческих понятий, имеющих огромное значение для становления духовно-нравственного облика личности. [1]

В жизни каждого человека наступает то время, когда он задумывается о смысле своего бытия. Подобные мысли приходят в голову как взрослым, так и детям. Об этом свидетельствуют различные творческие произведения: картины, стихотворные произведения, книги, музыка.

Вот какое мнение на этот счет имеют великие люди, которые оставили свой след в истории человечества.

Австрийский психолог Виктор Франкл указал три основных направления для поиска этого смысла. Человек должен принять ценности творчества (созидания и самореализации), переживания (способности восхищаться красотой, добром, правдой) и отношения (оптимистического восприятия мира) [1].

М. Горький писал: «Смысл жизни в красоте и силе стремления к целям, и нужно, чтобы каждый момент бытия имел свою высокую цель». Этими словами, на мой взгляд, автор подчеркивает важность стремления к поставленным перед собой задачами. Ведь именно наши стремления, наш опыт, позволяет нам совершенствоваться [1].

Кант считал, что смысл жизни заключается в следовании принципам нравственного долга, Маркс — в борьбе за коммунистическую идеологию, английские философы Бентам, Милль — и вовсе придерживались иной точки зрения. Что смысл жизни — это достижение выгоды, пользы, успеха [3].

Опираясь на все выше сказанное, можно сделать вывод о том, что даже у великих людей редко был схожий ответ на этот вопрос. Это связано с тем, что у каждого из нас субъективный взгляд на смысл жизни, каждый воспринимает данную ему жизнь по-своему и вкладывает в нее свой смысл.

Человек свободен, поэтому он вправе сам решать, какой важный выбор он хочет сделать в своей жизни, что не застраховывает его от неудач и разочарования. Наука лишь может направить его на тот или иной путь. Получить смысл жизни готовым невозможно. Нужно самому прочувствовать всю радость и боль, чтобы осознать и получить его [3].

Смысл жизни может осознаваться с разной позиции:

- Рациональная
- Нравственная
- Идеологическая
- Религиозная
- Реализация самого себя

Смысл жизни можно видеть даже в самых обычных вещах, таких как: поесть, поспать, то есть радоваться всему, что приносит удовольствие. [2]

Сам же смысл жизни, является неким стержнем для человека, который позволяет ему обрести некое значения для себя в этом мире. Личность, которая может наполнить свою жизнь смыслом, является сформированной.

Человек, способный не только потреблять, но и отдавать взамен, способен обрести смысл жизни. Смерть не сможет уничтожить все то, что во время жизни оставил человек. В оставшемся его наследии останутся добрые поступки, свершения, подвиги, которые будут помнить новые поколения. В качестве примера можно привести личность знаменитого во всем мире хирурга, генетика, анестезиолога, полевого хирурга – Николая Ивановича Пирогова.

Всю свою жизнь Н.И. Пирогов самоотверженно спасал других людей от различных болезней. Пациенты запомнили Николая Ивановича «чудесным» доктором. Для этого, во

время своей жизни он сделал многое, чтобы достичь небывалых высот. Закончил отлично институт, дополнительно учился в Германии, провел большое количество исследований и операций. Даже после его смерти, люди по всему миру помнят этого легендарного человека. Николай Иванович помог сделать многие медицинские открытия, что подняло уровень медицины. В его честь названы университеты, улицы.

Также, именем Пирогова называют награды, которые заслуженно получают другие врачи. То есть его труды стали наследием для человечества. [4]

Иными словами, смысл человека заключается в его реализации, как личности. Плодами своей деятельности он должен делиться с остальными.

Человек не должен бояться смерти. Человек, который осмыслил свою жизнь скорее всего не будет бояться смерти.

Человек должен в первую очередь думать о жизни, ведь жизнь, зависимо от наших трудов, будет существовать и после нашей смерти. Наша жизнь дает возможность поменять ход истории и стать ее частью.

А.П. Чехов в книге «Человек в футляре» писал: «Жизнь — это миг. Ее нельзя прожить сначала на черновике, а потом переписать на беловик». Этими словами писатель хотел показать, что прошлое изменить невозможно. На нем не нужно останавливаться, следует жить настоящим и идти дальше [3].

Размышление о смысле жизни и о смерти у каждого человека разные. Каждый переживает этапы жизни индивидуально. Личность, которая может мыслить, обретает свой истинный путь.

Каждому человеку, под конец жизни приходится подводить итоги прожитых лет. Перед тем, как испустить дух, человек может осознать свой истинный смысл в этом мире. Это связано с тем, что в такой момент все воспоминания, накопленные за прожитые годы всплывают в голове, как кинолента, человек может узреть в них недостающие детали, то, что он мог сделать при жизни. На основе этого возникает вопрос: Может ли смерть обосновать смысл жизни, если да, то как?

Смерть – есть глубочайшая правда жизни, но эта правда не является сущностной, доходящей до самого ядра правдой, не является той постижимой позитивностью, которая способна была бы дать обремененной во плоть жизни недостающую ей консистенцию [2].

В выводе можно сказать, что философия представляет собой одну из лидирующих наук в духовной культуре человечества. Она позволяет личности лучше понимать себя. Помогает ориентироваться в социуме и наполнить смыслом жизнь человека. Каждый человек может найти свой смысл жизни. Да, на пути будут встречаться трудности, но все это стоит того. Во время жизни мы переживаем большое количество эмоций. Они могут быть позитивными, а иногда и вовсе негативными. Но это дополняет нашу жизнь, мы получаем опыт, знания и тем самым создаем на основе этого свой смысл жизни. Нажитое нами духовное наследие никогда не умрет. Оно будет существовать в памяти последующих поколений.

Список литературы

1. Интернет энциклопедия «Википедия» [Электронный ресурс] – 2001-2021. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> / (Дата обращения: 21.03.2021)
2. Соловьев, В. А. Смысл жизни как проблема философии / В. А. Соловьев, А. Л. Михайлов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 19 (153). – С. 431-433 // URL: <https://moluch.ru/archive/153/43299/> (дата обращения: 21.03.2021).
3. Сетевое издание «Новости науки» [Электронный ресурс] – 2017-2021. Режим доступа: <http://minkult.e-dag.ru/> (Дата обращения: 21.03.2021)
4. Шевченко Ю.Л. Светлый облик чудесного доктора. Н.И. Пирогов – праведный целитель тел и душ человеческих. – М, 2017.

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

TECHNOLOGIES OF WORKING WITH THE FAMILY IN THE SOCIAL WORK SYSTEM

Ковязина Кристина Игоревна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Kovyazina K.I.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: kovyazina_k@mail.ru
Научный руководитель: Алексеева М.Н.,
старший преподаватель

Аннотация: Статья посвящена технологиям работы с семьей в системе социальной работы. Представлено описание деятельности социальных работников, видов и форм социальной помощи, а также технологий коррекции семейных взаимоотношений.

Abstract: The article is devoted to the technologies of working with the family in the social work system. The article describes the activities of social workers, types and forms of social assistance, as well as technologies for correcting family relations.

Ключевые слова: Социальная работа, виды социальной помощи, семейные взаимоотношения, многодетная семья.

Index terms: Social work, types of social assistance, family relationships, large families.

Для человечества в семье находят отражение все социальные проблемы характерные для современного общества. Соответственно, все виды технологий социальной работы в той или иной мере затрагивают семью – направленные на социальную реабилитацию инвалидов или детей-инвалидов, оказывающие помощь малообеспеченным, женщинам, военнослужащим и т.д. Есть также специфические технологии, предназначенные для оказания помощи самой семье как таковой.

Технология работы с семьей обусловлена следующими факторами: сложностью объекта, условиями, характеристиками и проблемами, а также потенциалом развития [2].

Особенности, которые содержит семья как объект социальной работы, позволяют рассматривать ее как специфическую целевую группу. Основными характеристиками семьи при этом представляются: тип семьи; проблемы; условия, сдерживающие и стимулирующие функции, что дает основание для выбора технологий социальной помощи.

Для социальной работы неправильная ориентация может быть причиной постановки нереалистических целей, выбора неэффективных технологий и методик. В значительной степени основные трудности и потребности в профессиональной помощи семье зависят от ее типа.

Семьи могут различать по критерию детности. Среднее число детей на одну семью без учета ее детности 1,1, среднее число детей в семье, их имеющей – 1,6. Многодетность на большинстве территорий РФ фиксируется при наличии трех и более детей, и всего таких семей в стране чуть более трех млн.

Существует типология социального риска, т.е. выделение семей, где по объективным или субъективным условиям социальное функционирование затруднено, они практически неизбежно находятся в состоянии жизненного затруднения и нуждаются

в помощи со стороны государственной системы социальной защиты и социального обслуживания. Это семьи беженцев и вынужденных переселенцев; малообеспеченные семьи, семьи с избыточной иждивенческой нагрузкой (многодетные или имеющие в своем составе инвалидов), где на одного работающего приходится более одного иждивенца; семьи, воспитывающие детей-инвалидов; неполные семьи; семьи военнослужащих срочной службы. В последнее время к ним прибавляются такие категории, как семьи безработных; семьи военнослужащих-контрактников; семьи, проживающие в экологически и экономически неблагополучных регионах; семьи, связанные с предприятиями и учреждениями, где не выплачивают заработную плату [3].

В сущности, все функции, которые когда-то принадлежали преимущественно семье, сегодня могут быть осуществлены вне ее. В связи с этим встает вопрос, остается ли семья фундаментальным социальным институтом, вне рамок которого существование человека невозможно.

Этот теоретический вопрос подкрепляется усиливающейся нестабильностью семейного образа жизни, нарастанием кризисных явлений, которые свойственны и нашей стране, переживающей социально-экономические трудности, и экономически благополучным странам, не испытывающие в последние годы такого резкого падения уровня жизни своего населения, наблюдают аналогичные трудности в функционировании своих семей.

Многодетные семьи, когда-то составлявшие большинство на территории России (в начале века в европейской части страны на каждую семью приходилось в среднем восемь детей) в настоящее время устойчиво занимают незначительную долю (7,5%) от общего количества семей [1].

Причинами недостаточной социализации детей из многодетных семей является: временная загруженность родителей, низкий уровень образованности самих родителей (9% не имеет образования вообще, 40% многодетных родителей не имеют профессионального образования), снижение возможностей для культурного проведения досуга, неблагоприятный психологический климат семьи, неблагоприятная социальная обстановка в семье (алкоголизм, наркомания).

По мнению Е.И. Холостовой, у многодетных семей есть общая социальная проблема - неадекватное отношение ребенка к собственной индивидуальности, к своей личности.

Направления деятельности, значимые для многодетных семей: обеспечение условия для преодоления негативных тенденций и стабилизации материального положения российских многодетных семей; улучшение охраны здоровья семей, поддержка развития семейного предпринимательства, фермерства; дальнейшее развитие системы семейных пособий, обеспечение своевременности их выплат; укрепление фонда государственного и муниципального жилья, сохранение льготности обеспечения жильем многодетных семей; усиление помощи многодетной семье в воспитании детей.

В современных условиях происходит становление новых подходов и реализация форм помощи многодетной семье. Приобретает актуальность дифференцированный и адресный подход, направленный на активизацию потенциала собственных жизненных сил и возможностей семьи и предполагающий всесторонний учет особенностей социального положения многодетной семьи, ее потребностей, интересов [2].

Деятельность социальных работников по содействию или решению проблем многодетных семей должна осуществляться в двух направлениях:

1. Работа по привлечению (на основе знания нужд и потребностей семьи и проживающих в ней лиц) различных организаций и служб, способных помочь многодетной семье. При этом социальный работник действует в тесной связи с другими службами на основе партнерских связей.

2. Непосредственная помощь социального работника многодетной семье, включая различные виды работ: выявление и учет семей: количество членов семьи, пол и

возраст детей и родителей, материальное положение семьи т.д.; определение основных проблем и трудностей семьи; установление основных направлений в оказании помощи; конкретная деятельность социального работника по различным видам помощи.

Семьи, воспитывающие детей - инвалидов, обладают всеми проблемами, связанными с инвалидностью (малообеспеченность, ограничения в жизнедеятельности и т.д.). Выбор в пользу своего ребенка, за оставление его в семье, может считаться достаточно серьезным решением, так как трудности, связанные с его воспитанием, чрезвычайно велики. Сеть учреждений, оказывающих родителям помощь в такой деятельности, пока далеко не достаточна [1].

По мере улучшения социальной ситуации в России, когда задачи обеспечения выживания отодвинутся на задний план, проблемы семейной терапии, совершенствования и стабилизации семейных отношений выдвинутся на первое место. Как правило, родители неблагополучных семей - люди далекие от педагогики, мало интересующиеся проблемами семейного воспитания. Поэтому очень важно им в этом помочь.

Виды и формы социальной помощи, направленные на сохранение семьи, как социального института в целом и каждой конкретной семейной группы, нуждающейся в поддержке, можно подразделить на 1) экстренные, направленные на выживание семьи; 2) социальную работу, направленную на поддержание стабильности семьи; 3) социальную работу, направленную на социальное развитие семьи и ее членов.

Остановимся на видах экстренной помощи, которые связаны с реагированием на внутрисемейную жестокость. Самый опасный для личности, здоровья и жизни вид жестокого обращения - физическое и сексуальное насилие. Физическое и сексуальное насилие разрушительно влияет на взрослых, тем более, на детей. Для лиц, переживающих его, характерны сохраняющиеся надолго депрессивные состояния, приступы тревожности, страх прикосновений и контактов, ночные кошмары, чувство изолированности и низкая самооценка.

Защита более слабых членов семьи, в первую очередь детей от жестокого обращения в семье - одна из важнейших задач социального работника. Желательно знать прямые и косвенные признаки, которые могут указывать на наличие жестокого обращения в семье по отношению к детям. Иногда родители не разрешают ребенку посещать школу. Дети отстают в развитии, хуже учатся. У них мало или вовсе нет друзей. Ребенок не доверяет взрослым, особенно тем, которые находятся близко. Совокупность таких признаков должна стать причиной для серьезного исследования ситуации в семье. Как правило, есть необходимость немедленного удаления ребенка из такой семьи и помещения его в учреждение социальной реабилитации. Проявление жестокости по отношению к детям, не корригируемое поведение взрослых могут служить предлогом для возбуждения дела о лишении родительских прав или уголовном преследовании виновного в жестокости обращения [2].

Работа с трудными детьми и подростками включает диагностику семейной и школьной ситуации, выявление первичной социальной сети ребенка, обязательно анализ его медико-социального и интеллектуально - психологического статуса. На основе данных, полученных в ходе этой диагностики, составляется программа работы с семьей ребенка, разрешения его школьных проблем, вовлечения его в более благоприятную социальную сеть.

Важной задачей является также психокоррекционные мероприятия, изменения самооценок взрослых и детей, отучение от негативных стереотипов и выработка навыков стереотипов положительного, доброжелательного и уважительного обращения друг к другу.

В случае работы с семьей алкоголика диагностика выявляет основную причину злоупотребления спиртными напитками и сопутствующие обстоятельства. Для этого необходимо изучение личностей как самих пьющих, так и членов их семей, а также изучение социальной биографии.

Далее составляется программа работы с самим наркозависимым лицом, с его семьей, с социальным окружением. Она будет включать лечебные мероприятия, консультации, психотерапию и психокоррекцию, возможно, социально-трудовую реабилитацию самого алкоголика и его семьи.

Социальная работа с такой семьей начинается с тщательного изучения действительной семейной проблемы, по поводу которой супруги чаще всего имеют неверные представления, ознакомления с их личностями, семейными и брачными установками. Соответственно семейная терапия включает в себе нахождение компромисса в культурно-смысловой сфере, коррекцию накопившихся социально-психологического стереотипов, обучение навыкам неконфликтного общения. Такая работа проводится путем индивидуальных бесед и интервью, групповой психотерапии или игровой терапии.

Надо сказать, что осознание реальной семейной проблемы имеет не только диагностическое, но и терапевтическое значение, когда обнаружение и осознание затруднения заставляет членов семьи пересмотреть свое поведение. Одной из таких многосторонних методик является построение генограммы семьи. Генограмма – это схема семейной истории, создаваемая по определению правилам и отражающая взаимоотношение в поколениях прародителей, родителей и в самой исследуемой семье.

Технологии коррекции семейных взаимоотношений многочисленны, многие из них входят в рамки психологических или педагогических наук. Выбор их определяется как обстоятельствами конкретной социальной ситуацией, включая характерологические черты клиентов, так и личностными качествами самого специалиста по семейной терапии, его вкусами и предпочтениями. Сущностью всех применяемых средств является работа по осуществлению и закреплению тех изменений, которые приведут семью к желанной стабилизации. К сожалению, далеко не все виды семейных дисфункций поддаются коррекции, причем зависит это не только от недостаточности или неадекватности усилий специалиста по семейной работе. Иногда можно с большой долей вероятности предсказать неблагоприятный прогноз.

Таким образом, анализ семьи с точки зрения социальной помощи показывает, что семья, как целевая группа социальной работы – это внутренняя дифференцированная социальная группа, требующая специфических технологий и приемов социальной работы по разрешению проблем, обусловленных трудной жизненной ситуацией, ограничением реализации своих функций содержания и технологии социальной работы с семьей опираются на типы и проблемы семей. Важным является то, на какой правовой базе формируется практика помощи семье.

Список литературы

1. Грачев Л.К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов. – М., 1992.
2. Кевля Ф.И. Социально-педагогическая поддержка семей и детей группы риска // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – №1. – 1998.
3. Панова А.М. Социальная защита семьи: современная ситуация, проблемы, пути, решения: В 2-х кн. – М; Ставрополь, 1997. – С. 29.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL GOALS THROUGH THE ORGANIZATION OF INTERACTIVE FORMS AND METHODS OF WORK IN LITERATURE LESSONS

Колесникова Виктория Сергеевна,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Kolesnikova V.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: boss.40051234567890@mail.ru
Научный руководитель: Трембикова
А.А., доцент

***Аннотация:** в статье рассматривается идея реализации воспитательных целей современных уроков литературы посредством применения интерактивных форм и методов работы различного типа на уроке. Исходя из анализа современного урока литературы, мы предполагаем, что реализация воспитательной функции современных уроков литературы будет проходить успешнее при применении специальных форм и методов работы на уроке.*

***Abstract:** The article discusses the idea of realizing the educational goals of modern literature lessons through the use of interactive forms and methods of work of various types in the classroom. Based on the analysis of the modern literature lesson, we assume that the implementation of the educational function of modern literature lessons will be more successful when using special forms and methods of work in the lesson.*

***Ключевые слова:** воспитательный процесс, современные образовательные технологии, интерактивные методы обучения, активная деятельность обучающихся.*

***Index terms:** educational process, modern educational technologies, interactive teaching methods, students' active activity.*

Перемены в сфере российского образования выдвинули воспитание в качестве важнейшей стратегической задачи общества, а также образовательных учреждений. В современных реалиях образовательно-воспитательного процесса уточняется само понятие «воспитание».

1 декабря 2016 года в своем ежегодном послании президента РФ Федеральному Собранию В. В. Путин сказал о нравственности, образовании и воспитании. Говоря о базовых задачах образования, президент России отметил академика Д.С. Лихачева, цитируя: «Давать знания и воспитывать нравственного человека. Нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества экономическую, государственную, творческую».

Из этого следует заключить, что воспитание можно отнести к ряду главных составляющих образовательного процесса наряду с обучением [3, с. 101]. Обучение и воспитательный процесс, дополняя друг друга, способствуют достижению одной из основополагающих общественных целей: целостному развитию личности обучающегося, что определено требованиями ФГОС.

Реализация воспитательных целей в системе образования достаточно развернуто представлена в научных работах по общей педагогике, предметным методикам, в том числе, по методике обучения литературе в средней школе. С общих методологических позиций воспитание рассматривается в качестве явления, а также процесса организованного взаимодействия преподавателя и обучающегося, воспитателя и воспитанника и т.д. Данной концепции придерживаются как представители отечественной педагогики, методики преподавания литературы (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др., Ц.П. Балталон, М.А. Рыбникова, В.В. Голубков), так и современные исследователи (И.П. Подласый, И.Ф. Харламов, В.В. Краевский, П.И. Пидкасистый, В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин, И.З. Гликман, Л.И. Маленкова, О.Ю. Богданова и др.).

Нет сомнений в том, что уроки по любой дисциплине решают ряд как

образовательных, так и воспитательных задач. Но все же, главенствующая роль в области воспитательного процесса при обучении отведена такому предмету как литература. Она ненавязчиво и порой незаметно на каждом уроке дает возможность преподавателям уделять внимание вопросам духовно-нравственного воспитания обучающихся.

Анализ концепций духовно-нравственного воспитания и развития гражданина РФ, а также анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить следующее (работы В.И. Загвязинского, В.А. Сластенина и др.): развитие и становление нравственных ценностей обучающихся, при участии литературного образования, базируется на принципах индивидуализации обучения, личностно-ориентированного обучения, доступности образования, гуманизации, что само по себе является образовательной средой, обладающей достаточно высоким образовательным потенциалом, посредством которой осуществляется формирование духовно-нравственных ценностей школьников [1, с. 149].

Рассматривая подробнее идею, лежащую у истоков воспитательного процесса, реализующегося на уроках литературы, следует обратить внимание на следующие аспекты. В период развития и становления советской власти (работы Н.И. Пирогова, В.А. Сухомлинского и др.) основная цель воспитания – это, в первую очередь, «всестороннее гармоничное развитие личности» [5, с. 50]. Данная идея формировалась под «командно-административным влиянием педагогического процесса на формирование личности ребенка согласно эталону, заданному обществом» [5, с. 94]. В современных же условиях (работы В.И. Загвязинского, В.А. Сластенина, И.З. Гликмана и др.) «процессы воспитания опираются на гуманистическую идею создания оптимальных условий для разностороннего гармоничного развития растущего человека, его самоактуализации в статусе полезного члена общества с учетом потребностей и потенциальных возможностей» [1, с. 301].

К основному перечню концептуальных основ, на которых базируется современный вариант реализации воспитательного процесса на уроках литературы и образования в целом можно отнести ряд следующих аспектов:

- в современной гуманистической парадигме ребенок рассматривается в качестве наивысшей ценности. Т.е. в образовательном процессе необходимо создавать условия для саморазвития, а также активной социализации обучающегося;
- в основе содержания воспитания – воспитывающая деятельность, организуемая посредством действий педагога;
- реализация личностно-ориентированного подхода (в процессе воспитания устанавливаются субъект-объектное взаимодействие между учителем и обучающимся);
- преобладание режима «диалогового общения»;
- в качестве важнейшей функции педагога выступает «понимание». Один из основателей гуманистической педагогики К. Роджерс говорил о том, что педагогике необходимо перестать «воспитывать», а педагогу следует постоянно идти навстречу воспитанникам, активизировать их, слушать, пытаясь их понять, оказывать помощь в обнаружении своих потребностей, помогать обрести веру в себя [4, с. 150].

В реализации вышеупомянутых принципов немалая роль принадлежит урокам литературы: художественной речи, книге, слову. Общаясь ежедневно с книгой, мы располагаем перечнем богатейшего материала для воспитания достойных граждан государства. Тем не менее, в условиях динамично развивающегося современного общества, более авторитетным информационным ресурсом для школьника стали средства массовой информации (СМИ). Естественно, подобный порядок развития событий влечет за собой ряд неблагоприятных исходов. Так, например, в качестве негативного результата может выступать как несформированность ценностно-смыслового, духовно-нравственного стержня личности ребенка, так и частичное или полное отсутствие представлений у обучающихся о необходимости личной ответственности за поступки.

В связи с этим возникает необходимость поиска путей обновления процесса

обучения литературе как основному учебному предмету в формировании духовно-нравственных ценностей у обучающихся и развитию у них гуманитарного мышления. Другими словами, мы предполагаем, что реализация воспитательной функции современных уроков литературы будет проходить успешнее, если в период учебного процесса применять специальные формы и методы работы на уроке.

Следовательно, мы считаем, что важную роль в реализации воспитательных целей на уроках литературы играет применение современных образовательных технологий. В процессе обучения привлечь к предмету литературы обучающихся можно с помощью интерактивных методов, которые «позволяют активизировать учебный процесс, создать благоприятный эмоциональный фон, способствуют развитию познавательного интереса к предмету, творческих способностей обучающихся, навыков самостоятельной работы, отношений дружбы и взаимопомощи в коллективе» [4, с. 201].

Большинство методических инноваций в настоящее время тесно связаны с применением интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение – это образовательный процесс, в ходе которого осуществляется взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на преобладание активности учащихся (преобладание активной познавательной деятельности детей) в процессе обучения. Совместная активная деятельность обучающихся в процессе освоения учебного материала включает в себе внесения индивидуального вклада каждого ребенка. Происходит обмен идеями, знаниями, способами деятельности. Естественно, происходит это в атмосфере взаимной поддержки и доброжелательности, что позволяет не только получать новые знания, но и развивает познавательную деятельность как таковую, а также переводит ее на уровень сотрудничества.

Интерактивные методы на уроках литературы строятся на схемах взаимодействия «учитель – ученик» и «ученик – ученик». Т.е. теперь не только учитель привлекает детей к процессу обучения, но и сами учащиеся, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию каждого ученика. Учитель лишь выполняет роль помощника. Его задача – создать условия для инициативы детей.

К методам и приёмам интерактивного обучения на уроках литературы, способствующих реализации воспитательных целей, относятся:

- кластеры – это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала, способствуют воспитанию культуры труда, настойчивости, самостоятельности [3, с. 49];

- круглый стол (дискуссия, дебаты) – это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности обучающихся, позволяющая активно применить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, укрепить позиции, учить культуре ведения дискуссии, формированию коммуникативных навыков, совершенствованию нравственных и этических норм [3, с. 49];

Взаимодействие обучающихся включает в себя не только высказывание собственной позиции (поочередно), вопросы и ответы, но и содержательно направленную самоорганизацию участников – т.е. обращении обучающихся друг к другу и к учителю для более разностороннего, а также углубленного обсуждения самих идей, точек зрения, нравственные проблемы [2, с. 66].

Так, например, метод дискуссии оказал положительное воздействие на ход урока литературы по теме: «Подвиг речников в рассказе В.О. Богомолова «Рейс «Ласточки»»». Обучающиеся посредством дискуссии осуществили анализ рассказа В.О. Богомолова «Рейс «Ласточки»». Ученики не только отвечали на ряд вопросов нравственного содержания, но и дискутировали между собой, опровергая и предлагая новые (возможно полярные, неоднозначные, определяющие собственное личностное отношение) варианты ответов.

- применение аудио- и видеоматериалов, ИКТ, формирующие художественно-эстетические, нравственные, патриотические чувства обучающихся [4, С. 300];
- «ПОПС формула» – интерактивный методический прием, позволяющий выпускникам легко справиться с написанием эссе, сочинений при сдаче ЕГЭ по гуманитарным дисциплинам. Данная формула является эффективным инструментом контроля качества усвоения учебного материала, самостоятельности и настойчивости в достижении поставленных целей обучающимися [3, с. 300];
- кейс-метод – это обучение действием. Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности учащихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [4, с. 50];

Так, например, при анализе рассказа В.О. Богомолова «Рейс «Ласточки»», обучающиеся выполняют кейс-задание, которое способствует закреплению ранее усвоенного материала, а также позволяют ученикам (с творческой и нравственной точек зрения) ответить на вопрос: «Как бы я поступил на месте главных героев рассказа?».

- «Блиц...» – (от нем. – молния) в составе методического термина указывает на высокую скорость, молниеносность выполнения и проверки. Быстрота обеспечивается за счет небольшого объема работы и несложных, на первый взгляд, вопросов. Вопросы подбираются с целью проверки знания текста, различения героев, если их много, и т.д. [4, с. 50].

Из вышеизложенного следует заключить: одним из способов перехода от формального выполнения ряда упражнений, заданий различного вида при безынициативной роли школьников в учебном процессе к познавательной активности с наличием собственного взгляда на тот или иной вопрос является использование интерактивных форм и методов работы на уроке литературы. Также наличие интерактивных методов и форм работы на уроке способствует реализации воспитательных целей урока литературы через активную самостоятельную, поисковую, дискуссионную, коммуникативную работу по анализу и интерпретации художественного текста.

Таким образом, современный урок нацелен на преодоление противоречий, трудностей, возникающих у учеников в процессе обучения. Современный урок должен способствовать личностному росту ученика, помогать ощутить себя субъектом деятельности, способным к самореорганизации и саморазвитию. В ходе урока необходимо дать возможность каждому ученику обрести себя, создать возможности для творческого роста и развития, обеспечить успех в усвоении учебного материала. Каждый такой урок – не только ступенька в литературном развитии школьника, но и в его самопознании, самовоспитании и саморазвитии, совершенствовании личностных качеств.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики. Кн. 6. Часть 2. Педагогическая симфония. Как живете, Дети? – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2013. – 256 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 2017. – 208 с.
3. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова: (Раздумья о преподавании литературы в школе) / Г. И. Беленький. – М.: Просвещение, 2013. – 200 с.
4. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы: Учеб. для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; Под ред. О. Ю. Богдановой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 400 с.
5. Гуляков Е. Н. Новые педагогические технологии: развитие художественного мышления и речи на уроках литературы: метод. пособие / Е. Н. Гуляков. – М.: Дрофа, 2018. – 172 с.

СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА МАЛОЙ РОДИНЫ В ЛИРИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ В.В. НАБОКОВА И И.А. БРОДСКОГО.

COMPARATIVE-HISTORICAL ANALYSIS OF THE SMALL HOMELAND IMAGE IN LYRICAL WORKS OF V.V. NABOKOV AND I.A. BRODSKY.

Кудряшова Анна Константиновна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Kudriashova A.K.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ktoetomm@mail.ru
Научный руководитель: Погребная Я.В.,
профессор

Аннотация: Рассматривается образ малой Родины в лирическом творчестве В.В. Набокова и И.А. Бродского. При анализе тематических стихотворений используется сравнительно-исторический метод. И для Бродского, и для Набокова Петербург становится невозвратимой малой Родиной, оставшейся в их воспоминаниях.

Abstract: The image of a small homeland in the lyrical work of V.V. Nabokov and I.A. Brodsky. When analyzing thematic poems, the comparative-historical method is used. For both Brodsky and Nabokov, St. Petersburg becomes an irreversible small homeland, which remained in their memories.

Ключевые слова: Родина, Петербург, дом, Россия, воспоминания.

Index terms: Homeland, Petersburg, home, Russia, memories.

Тема Родины в лирическом произведении раскрывается через определенный смысловой ряд, постоянными компонентами которого выступают: образы природы, дома, государства и других образов, указывающих на Родину, у нее также есть множество синонимов, часто используемых: Отчизна, родной край, Отечество, родная сторона, колыбель. Тема Родины может раскрываться применительно к большой и малой Родине. Большая Родина, если говорить о России, то это вся страна с ее необъятными просторами и красотами природы, малая же Родина это более конкретный участок земли, город или деревня, может быть целый край, где родился поэт и провел свое детство. Малая Родина имеет три взаимосвязанных смысла. Во-первых, исторически первоначальную небольшую Родину малых человеческих групп, во-вторых, территорию региона, населенного этнически отличающуюся от других группой и в силу некоторых причин относительно обособленную от большой Родины, или просто обособленную от остальной страны. В-третьих, место рождения человека, проживающего теперь в другой географической точке своей Родины, но сохранившего воспоминания о родном месте.

Однако страна неотъемлема от государства. Иногда случается так, что человеку приходится покинуть свою Родину: его могут заставить стать эмигрантом политические события в ней. Меняется ли тогда образ Родины в творчестве поэта или писателя? Несомненно. При этом прослеживаются явные языковые и образные параллели и переключки в произведениях касающихся темы родины как в, например, если мы говорим о XX веке, советской поэзии, так и в поэзии русского зарубежья, что косвенно свидетельствует о существовании единого текстового пространства русской поэзии в условиях географического, политического и идеологического разделения народа. Но особенностью описания родины в русской эмигрантской поэзии является атмосфера

ностальгии. В нашей работе мы будем говорить о поэтах, покинувших свою Родину: о В.В. Набокове и И. А. Бродском. Мы рассмотрим, как тема Родины воплощается в их лирическом творчестве, и определим, повлияла ли эмиграция на концепцию образа Родины в их творчестве. В. В. Набоков является скорее писателем, чем поэтом, но для удобства мы будем называть обоих авторов поэтами.

Вопрос об идентификации темы Родины в творчестве В.В. Набокова и И. Бродского стоит особенно остро, и это не случайно: оба поэта эмигранты. Набоков – первой волны, Бродский – третьей. Для обоих поэтов расставание с Россией было болезненным, ни В. В. Набоков, ни И. А. Бродский, покинув страну, так и не вернулись. Для обоих отъезд не был результатом свободного выбора, а был совершен под давлением.

Если творчество Бродского пронизано тоской по России, то развитие Набокова привело к необходимости эмансипации от нее, он должен был оттолкнуться от родного, чтобы найти себя как вполне отдельного и одинокого поэта, сам Набоков, говоря о России в письме Эдмонду Уилсону, писал: «Россия никогда не сможет расплатиться со мной сполна» [6]. Для Набокова родиной было его детство во всем единстве связей, образов. Родина представляла собой цельный мир, в котором он был неотделим от пространства, времени и счастливой судьбы. Набоков с рождения ощущал себя любимым, «трудным, своенравным, до прекрасной крайности избалованным ребенком» [7], окруженным семьей, полноценно проживая радостное детство. Современную Россию, Советскую Россию Набоков Родиной не считал: «Моя тоска по родине, – подводил он итог своим размышлениям в автобиографической книге «Другие берега», – лишь своеобразная гипертрофия тоски по утраченному детству. ... Она впилась, эта тоска, в один небольшой уголок земли... дайте мне, на любом материке, лес, поле и воздух, напоминающие Петербургскую губернию, и тогда душа вся перевертывается»[9].

Тему Родины, в качестве центральной в поэзии Набокова, склонны рассматривать некоторые исследователи: Э. М. Маликова, О. И. Федотов, Н. Г. Мельников, Так, Д. Б. Джонсон пишет: «Эта тема обладает большим притяжением для молодого русского изгнанника, сделавшего Россию, и, в особенности, принадлежащий ему маленький уголок России, центральной темой своей поэзии» [3]. Образ России в лирике В.В. Набокова не свободен от противоречий, определяемых антагонизмом России прошлой и настоящей, советской.

Двоемирие Набокова является во многом результатом обстоятельств изгнания автора из России. Базовый вариант – чужбина/родина – первоначально сформировался в лирике, и именно в этом «откровенном» по самой своей природе жанре художественные решения, по-видимому, наиболее близки к своим биографическим истокам. Таким образом, мы видим двойственное отношение к Родине в лирике Набокова. Он любит и с теплотой вспоминает Россию досоветских времен, которую он лишь вспоминает в стихотворениях «Я странствую по городу родному, по улицам таинственно-широким». Эта Россия ему дорога, любима, но Россию советских времен Набоков не принимает: «Повсюду выросла и сгнила/ трава. Средь улицы пустой/ зияет яма, как могила;/ в могиле этой – Петербург...».

Отношение И. Бродского к России было не менее сложным и трудным. Бродский никогда не отделял себя от России и её языка. Однако вернуться на Родину, даже после отмены всех запретов и настойчивых приглашений, поэт не захотел. В одном из многочисленных своих интервью он прямо говорит: «В России похоронено мое сердце, но в те места, где ты пережил любовь, не возвращаются»[7]. Поэт нередко пишет о России жестко, нелицеприятно, не скрывая боли. В стихотворении «Пьяцца Маттеи» он называет себя «пасынком дикой державы» [2]. Прежде всего, таким образом выражается боль человека, потерявшего «память, Отчизну, сына...» [3]; боль человека, так и не увидевшего (после насильственной эмиграции) больше своих родителей, которым власти в течение 12 лет отказывали в выдаче разрешения на выезд с формулировкой «нецелесообразно». Одни из самых трагичных строк в автобиографическом эссе «Полторы комнаты» посвящены

родителям поэта. Эта боль не отпускала И. А. Бродского никогда. Он сознательно выбирает английский язык как «иноземный кодекс совести»: «Это не воскресит их, но по крайней мере английская грамматика в состоянии послужить лучшим запасным выходом из печных труб государственного крематория, нежели русская,» – говорит И. Бродский в одном из интервью[11].

Не смотря на сложные отношения с Родиной, есть у обоих авторов есть то, что их объединяет – любовь к Петербургу. Что такое малая Родина для человека? Место, где он вырос, полное теплых воспоминаний. Для Бродского малой Родиной в их жизни является Петербург, у Набокова это, скорее, Рождествено и Выра. Однако сам Петербург они оба бесспорно любили, он остался в их памяти и творчестве навсегда. Стихотворения обоих авторов пронизаны разнообразными эмоциями по отношению к Петербургу, в своих воспоминаниях они его воссоздают.

У В. Набокова четыре стихотворения получили один и тот же заголовок – «Петербург». Хронологически они выстраиваются следующим образом:

1. «Так вот он, прежний чародей...» (1921);
2. «Он на трясине был построен...» (1922);
3. «Мне чудится в Рождественское утро...» (1923);
4. «Три сонета» («1. Единый путь и множество дорог...» ; «2. Терзаем я утраченными днями...» ; «3. Повеяло прошедшим... Я живу...»)(1924).

Хотя названия одинаковы, у каждого стихотворения свое настроение. В небольшой поэме «Так вот он прежний чародей» город словно расколот на две части: город настоящего («падший властелин», «Дома скосились, почернели», «в могиле этой – Петербург») и город прошлого («живое утро, свет, размах», «блестит карниз»). Родной и любимый Петербург умер, остался в прошлом, и в этом вся тоска Набокова-поэта, ему остается только память. В следующем стихотворении тем же названием, но написанном на два года позже, уже нет такой боли и тоски, нет слов о могилах – это чистая квинтэссенция детских и юношеских воспоминаний. Петербург предстает перед нами чудом в радужной морозной дымке, в розоватых отблесках зари, блестящий, чуть колеблющийся, как мираж, но радостный, живой и прекрасный: «Мне чудится в Рождественское утро/ мой легкий, мой воздушный Петербург...»[8]. Набоков здесь описывает зимний Петербург. Несомненно, это самое пронзительное признание в любви к малой родине поэта. Затем воображаемое присутствие самого автора усиливается: «Я странствую по набережной...», «Я странствую по городу родному,/ по улицам таинственно-широким,/ гляжу с мостов на белые каналы,/ на пристани и рыбные садки...» [8]. «Мой девственный, мой призрачный!.. Навеки/ в душе моей, как чудо, сохранится/ твой легкий лик, твой воздух несравненный,/ твои сады, и дали, и каналы,/ твоя зима, высокая, как сон/ о стройности нездешней...» [8]. Лирический герой Набокова видит, слышит и чувствует свой Петербург в мечтах, в воображении, ведь в настоящей жизни он фатально недоступен.

В интервью И. Бродский сказал: «...В Петербурге есть эта загадка – он действительно влияет на твою душу, формирует ее»[5]. И правда, Петербург во многом повлиял на И. Бродского в процессе формирования его как поэта. Город является в его произведениях мощным культурным образом, воспроизводимым через ряд деталей, а также самостоятельным художественным объектом, во многом определившим и суть поэтического «я», и творческий почерк автора. Как писал Л. Лосев, «образный мир Бродского обладает свойством выраженной географичности»[5].

Петербургские пространства, как считал поэт, имеют особую способность расширять границы миропонимания, помогать человеку в постижении высшего смысла жизни: «Потому что в этом городе убогом, / где отправят нас на похороны века,/ кроме страха перед Дьяволом и Богом,/ существует что-то выше человека»[2]. Значение «вечности» в отношении к образу Петербурга появляется в стихотворениях не один раз: «Я прохожу сквозь вечный город»[2], можно сказать, что в подтексте он сравнивает

Петербург с «вечным городом» Римом.

Образ Петербурга-дома у Бродского опирается на чувство глубокого родства с городом : «был далек от меня мой родной Ленинград», «мой Петербург, мой колокол пожарный» [2]). Для него Ленинград – это дом, где все знакомо до боли, в воспоминаниях о котором почти физическое свое присутствие, отсюда – точность изображаемых видов, отчетливую и ясную емкость городских деталей и взгляд на пространство Ленинграда изнутри[10]. С метафизическим Домом в лирическом творчестве Бродского неизменно связывают мотив возвращения, например, в стихотворении «От окраины к центру». Приезд лирического героя в Ленинград показан как встреча с уже прошедшей юностью. Первые строчки начинаются с перифразы строк небезызвестного А. С. Пушкина: «Вот я вновь посетил / эту местность любви...»[2], – поэт иначе осмысливает образ «младенческих ларей» и обнаруживает черты своего райского уголка в индустриальных кварталах Петербурга. Образ детства как идиллического места поэт иронически снижает, используя тройное повторение «парадиз» – «аркадия» – «рай» и столкновение этих образов, два из которых можно отнести к высокому стилю, с умышленными прозаизмами: «парадиз мастерских», «аркадия фабрик», «рай речных пароходов». Ирония становится средством отрезвления сознания, избавления от иллюзий молодости, так, лирическое повествование шаг за шагом превращается в философский монолог о сути Жизни и Смерти.

В написанных в эмиграции стихах усиливается мотив невозможности вернуться в город детства поэта, приобретая настроение трагической невозвратимости, например, цикл стихотворений «Полдень в комнате», где Бродский пишет: «Я родился в большой стране/ в устье реки. Зимой/она всегда замерзала. Мне/ не вернуться домой»[2]. При всей сложности во взаимоотношениях с Родиной, лирический герой не в силах избавиться от воспоминаний о городе. Невозвратимая потеря связи с Петербургом, в которой приходит Бродский в конце творческого пути, стала для него естественным шагом в осознании всей логики жизни как цепи бесконечных утрат. Невозможность вернуться в Петербург стала мыслиться им как вариант нереальности любого возвращения в прошлое: «...Но с парашютом / не прыгнуть в прошлое, в послевоенный / пейзаж с трамваями, с открытой веной реки...»[2].

Мотив возвращения на Родину в лирике Набокова выстраивается на пересечении двух, казалось бы, взаимоисключающих начал. С одной стороны, это всегда возвращение в прошлое, минувшее. С другой, само это возвращение – не воспоминание, а подлинное нахождение в воскрешаемой памятью обстановке, и мы часто только в конце стихотворения понимаем, что речь идет не о настоящем [9]. Например, в стихотворении «Домой», рисуя как бы действительное и долгожданное возвращение на родину воссоздается путешествие лирического героя, фиксируются его переживания и возрастающее нетерпение по мере приближения к отчужденному дому, и только определение «непостижимое» в последней строке обнаруживает воображаемый характер возвращения: «и слезы чудные, и слово непостижимое: домой!»[8]. Лирический герой переживает воображаемое как реально возникающее бытие, как вновь обретенный, вернувшийся мир русской действительности.

Стратегия Набокова в стихах о России становится «поэтикой реконструкции»[9] – восстановления и возвращения утерянного былого, поэтому воплощается не «мотив возвращения», а погружение в воспоминание. Не столько мечтания о путешествии-возвращении на родину, сколько воссоздание в стихотворении воображаемого действия.

Мы рассмотрели образ малой Родины у В.В. Набокова и И.А. Бродского и можем сделать вывод, что Петербург являлся неотъемлемой частью их творчества, места, куда пусть в воображении, но возвращаются их лирические герои и куда обращено их поэтическое воображение.

Список литературы

1. Белокурова С.П. Большой академический словарь/ сост. С. П. Белокурова, СПб: Наука, 2014 г. – 734с.
2. Бродский И. Сочинения: в 7-ми т. СПб.: Пушкинский фонд, 2001.
3. В.В. Набоков: pro et contra / Сост. Б. Аверина, М. Маликовой, А. Долинина; комментарии Е. Белодубровского, Г. Левинтона, М. Маликовой, В. Новикова; библиогр. М. Маликовой. – СПб.: РГХИ, 2017. – 974 с.
4. Каргашин И.А. Поэтика стихотворений В.В. Набокова о России/ И. А. Каргашин// Язык художественной литературы. [Электронный ресурс] <https://docplayer.ru/41333593-Poetika-stihotvoreniy-v-v-nabokova-o-rossii.html> (дата обращения 28.03.2021)
5. Лосев, Л. В. Иосиф Бродский: Опыт литературной биографии/ Л. В. Лосев – 7-е изд. – Москва: Молодая гвардия, 2018. – 448 с.
6. Набоков В.В. Дорогой Пончик. Дорогой Володя. Переписка 1940-1971./ В.В. Набоков, Э. Уилсон. – Мсква:КоЛибри, 2013 – 496с.
7. Набоков В. В. Интервью Олвину Тоффлеру, март 1963 [Электронный ресурс] <http://nabokov-lit.ru/nabokov/intervyu/intervyu-toffleru-1963.htm> (дата обращения 23.03.2021).
8. Набоков. В. Стихи. СПб.: Азбука, 2018. – 352 с.
9. Набоков В. В. Другие берега/ В.В. Набоков. СПб: Азбука, 2020. – 288с.
10. Подгорская А.В. Образ России в творчестве Иосифа Бродского/А.В. Подгорская// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018 г. №3, Ч.2. – С. 243-245.
11. Полухина В. Ритмы России в творчестве Бродского [Электронный ресурс]. <https://magazines.gorky.media/znamia/2010/10/ritmy-rossii-v-tvorchestve-brodskogo.html> (дата обращения 30.03.2021).

УДК 378.1

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «ГОСПОДИН ИЗ САН-ФРАНСИСКО»

ARTISTIC SPACE IN THE STORY OF I.A. BUNIN «MR. FROM SAN FRANCISCO»

Магомедова Зарема Салихбековна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Magomedova Z.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: zarema2012_99@mail.ru
Научный руководитель: Чотчаева М.Ю.,
профессор

***Аннотация:** Статья посвящена изучению художественного пространства в рассказе Ивана Алексеевича Бунина. Рассматриваются компоненты хронотопа, которые писатель использовал для создания художественного пространства, т.е. образы, детали, символы. Последнему уделяется особое внимание, поскольку он имеет принципиальное значение для понимания хронотопа в рассказе.*

***Abstract:** The article is devoted to the study of artistic space in the story of Ivan Alekseevich Bunin. The article considers the components of the chronotope, which the writer used to create an artistic space, i.e. images, details, symbols. The latter is given special attention, since it is of fundamental importance for understanding the chronotope in the story.*

Ключевые слова: художественное пространство, хронотоп, рассказ «Господин из Сан-Франциско», символ «Атлантиды».

Index terms: artistic space, chronotope, story «The Mr. from San Francisco», symbol of «Atlantis».

Художественное время и пространство являются фундаментальными категориями искусства и, в первую очередь, литературы. В современном литературоведении такие учёные, как Л.Г. Бабенко, Б.А. Успенский, С.Н. Иконникова, В.В. Савельева трактуют эти понятия как важнейшие смыслообразующие категории, которые необходимы для восприятия, воссозданного автором в произведении художественного мира. [1; 7; 5; 6]

Исследование категорий времени и пространства имеет существенное значение в раскрытии особенностей художественного отражения действительности, специфики внутреннего мира произведения. При чтении художественного произведения необходимо понимать, благодаря каким литературным компонентам создается хронотоп: детали, символы, образы и т.п.

Хронотоп произведения воспринимается читателями на ассоциативно-интуитивном уровне, складываясь из совокупности метафор. Каждый писатель сам выбирает какой компонент ему использовать для создания художественного пространства. [2, с. 121]

И.А. Бунин в рассказе «Господин из Сан-Франциско» использует последовательно несколько компонентов хронотопа. Для обеспечения читателям целостного восприятия художественной действительности И.А. Бунин использует модель «реального» литературного пространства внутри которого условно можно обозначить два места действия.

Одно из них – это корабль «Атлантида», который, являясь местом действия, перемещается по другим пунктам маршрута. Главный герой рассказа совершает своё путешествие на знаменитом пароходе с символичным названием «Атлантида». Это не только место, где происходят основные события, а своеобразная модель мира, в котором живут персонажи. Читатель убеждается в том, что это буржуазный мир, когда читает, как устроен этот пароход. На палубе пассажиры корабля «беззаботно закидывали ноги на ручки кресел, цедили коньяк и ликёры... то крутились в вальсах, то изгибались в танго...».

Но иначе выглядит «подводная утроба парохода», которая сравнивается с девятым кругом ада, где «гоготали исполинские топки, пожиравшие своими раскалёнными зевами груды каменного угля... и по пояс голыми людьми, багровыми от пламени». [3, с. 377]

Обитатели этих двух палуб никогда не встретятся друг с другом, между этими «ярусами» нет никаких отношений, несмотря на то, что они плывут на одном судне. Два мира корабля – «нижний» и «средний» – контрастны. Они выступают своеобразными моделями «ада» и «рая» бездуховной цивилизации: цветоцветовая палитра («багровыми от пламени», «изливалось свет, тепло»), ароматы («грязным потом», «пряный дым»), движение («от непосильного напряжения», «изгибались в танго») – все в них различно, общим является лишь их замкнутость, отъединенность от естественной жизни бытия.

Корабль «Атлантида» был похож на «громоздкий отель со всеми удобствами, – с ночным баром, с восточными банями, с собственной газетой». И жизнь на этом корабле протекала размеренно и в соответствии с расписанием:

- «вставали рано...еще в тот сумрачный час, когда так медленно и неприветливо светало над водяной пустыней»;
- «накинув фланелевые пижамы, пили кофе, шоколад, какао»;
- «затем садились в ванны, делали гимнастику, возбуждая аппетит»;
- «до одиннадцати часов полагалось бодро гулять по палубам»;
- «в одиннадцать подкреплялись бутербродами с бульоном»;
- «следующие два часа посвящались отдыху»;
- «в пятом часу ... поили крепким душистым чаем»;

– «в семь повешали трубными сигналами о том, что составляло главнейшую цель всего этого существования...» [3, с. 375].

Распорядок дня «порядочных туристов» на пароходе «Атлантида» представляет из себя чередование развлечений и приёмов пищи, где обед «составляет главнейшую цель всего этого существования, венец его» [3, с. 375]. Досуг пассажиров парохода характеризуется повторяемостью и цикличностью. Этот приём автор использует чтобы показать стагнацию буржуазного общества.

Говоря об «Атлантиде», которая является образом общественного устройства, становится понятной аллюзия на печально закончивший свою недолгую судьбу «Титаник». Так, название парохода «Атлантида», содержит два «напоминания»: о гибели в Атлантическом океане мифического острова-государства, и реального корабля «Титаника». Именно отсюда же и печальный конец произведения.

Название корабля вызывает у читателя ассоциации с пропавшей в океане цивилизацией. Автор чувствует, что приближается время исчезновения и того мира, который существует на корабле. Но время остановится на пароходе только для богатого господина из Сан-Франциско, имя которого никто не запомнил. Так, тема смерти отдельного человека объединяется в рассказе с темой возможной гибели современной цивилизации.

Изображение «художественного двоемирия», соединяющего материальный и трансцендентный уровни бытия, стало решением творческой задачи, которую поставил Бунин. А именно – крушения того, что казалось могущественным и неколебимым. [4; с. 9]

Ещё одно место действия – это города и страны, входящие в маршрут. Безымянный герой направился с семьёй в называемый тогда «Старый Свет» на целых двадцать четыре месяца. С первых страниц рассказа намечаются границы художественного пространства: «в декабре и январе он надеялся наслаждаться солнцем в Южной Италии»; «карнавал он думал провести в Ницце, в Монте-Карло»; «начало марта он хотел посвятить Флоренции»; «к страстям господним приехать в Рим»; Венеция; Париж; Севилья; английские острова; Афины; Константинополь; Египет и Япония [3, с. 374].

Создавая образы туристов, И.А. Бунин дополняет художественное пространство рассказа ещё одним компонентом. Читая о пассажирах парохода читатель открывает галерею персонажей. И господин из Сан-Франциско, и остальные пассажиры парохода обезличены. Бунин лишь легкими штрихами набрасывает их контуры — «некий великий богач, бритый, длинный, в старомодном фраке», «знаменитый испанский писатель», «всесветная красавица» и др. Здесь же упоминается молодая красивая пара, нанятая играть любовь для поддержания интереса пресыщенной публики. И эта инсценировка любви органично вплетена в повествование как еще одно доказательство продажности мира богатых. Здесь никто не способен на сильные чувства, все имеет цену и подчиняется расчету. Для плывущих на пароходе людей океан представляется чем-то страшным. Смерть для туристов, как и любое незнакомое явление, что-то пугающее. Потому что именно она нарушает течение строго спланированной жизни.

Образы простых жителей Италии помогают выстроить картину мира, в который попадают туристы «Атлантиды». «Простые люди» находят отражение в значимой для художественной системы Бунина природной целостности людей. Последняя находит выражение в чистоте и силе различных движений, динамики души и инстинктов людей.

Беззаботен и абсолютно безразличен ко всему Лоренцо – «высокий старик лодочник, беззаботный гуляка и красавец», вероятно, ровесник господина из Сан-Франциско. Ему посвящено лишь несколько строк, однако дано звучное имя, в отличие от главного героя. Он знаменит по всей Италии, не раз служил моделью многим живописцам. «С царственной повадкой» он поглядывает вокруг, ощущая себя поистине «царственным», радуясь жизни, «рисуюсь своими лохмотьями, глиняной трубкой и красным шерстяным беретом, спущенным на одно ухо». [3, с. 391]

Галерея изображений жителей Италии продолжается рассказом об абруцких

горцах, внутренне слившихся с окружающим миром, с устоями христианского быта. Они рады просто стоять перед Божьей Матерью и петь хвалы дням, часам и погоде. Им не чуждо ничего, что происходит в мире. Простые жители Италии у Бунина отождествляются с солнечной и цветущей страной, а вот туристы все чаще напоминают мерзких, стремящихся удовлетворить себя и свои потребности, людишек.

Абруцкие горцы, как и Лоренцо, олицетворяют естественность и радость бытия. Они живут в согласии, в гармонии с миром, с природой. Горцы воздают своей живой, безыскусной музыкой хвалы солнцу, утру. Это и есть истинные ценности жизни, в отличие от блестящих, дорогих, но искусственных мнимых ценностей «господ».

Ещё один образ, который предстает перед читателями в рассказе – Италия. Главному герою так и не удалось пройти по всему запланированную маршруту, поэтому мы остановимся на одном из раскрытых мест действия в рассказе.

С точки зрения повествования непосредственно Италия представляется иной. В изображении И.А. Бунина она двулика. Подлинная предстаёт перед смертью героя, когда он понимает, что искал счастья в мнимых ценностях. Известная только местным жителям Италия так и не попала в кругозор господина. Во время остановок в Неаполе, Каstellамаре и Сорренто её солнечный лик так и не открылся господину, он успел увидеть лишь её дождливый лик: блестящие жестью мокрые от дождя пальмовые листья, серое небо, постоянно моросящий дождь, пропахшие гнилой рыбой хибарки. Все уверяли господина, что «...на Капри и теплей, и солнечней, и лимоны цветут, и нравы честнее и вино натуральнее». [3, с. 380] Однако и тут ему не удалось увидеть той Италии, в которой «надеялся наслаждаться солнцем». [3, с. 374]

Осмотр достопримечательностей в Неаполе – «мертвенно чистых и ровно, приятно, но скучно, точно снегом, освещённых музеев или холодных, пахнущих воском церквей, в которых повсюду одно и то же: величавый вход, закрытый тяжкой кожаной завесой, а внутри огромная пустота и чьё-нибудь «Снятие с креста», непременно знаменитое» [3, с. 379] – описывается как очередное времяпровождение между двумя завтраками, причём утомительное и однообразное по сравнению с обедами, «обильными и кушаньями, и винами, и минеральными водами, и сладостями, и фруктами» [3, с. 379].

План путешествия и описание жизни богатых людей, отображение предметов богатства и достатка, как и описание деталей одежды – просто приёмы, которые позволяют нам рассуждать о том, что люди обретают роль рабов вещей, рабов норм и денег.

Господство вещей становится выражением чего-то вечного, того, что не может подчинить себе человек, даже если он несказанно богат. Кончина неизбежна, а вещи – пустые и лишние атрибуты. Привязанный своей же волей к предметам, условностям и миру вещей, некогда уважаемый и почтенный господин становится просто элементом, просто частью боготворимого им мира вещей. Его высмеивают и обделяют вниманием. Это и есть зеркало его отношения к миру во время его жизни.

И.А. Бунин изображает счастье, как простую и банальную иллюзию, как заблуждение, касающееся мира вещей. «Потом», о котором так мечтал герой, просто не наступило. Он существовал, а не жил и кончина настигла его внезапно. В этом и есть суть произведения: нужно учиться ощущать полноту жизни, то, что ценным является каждое мгновение.

Последовательно выстраивая художественное пространство в рассказе «Господин из Сан-Франциско» И.А. Бунин активизирует у читателей ассоциативно-интуитивное мышление посредством таких литературных компонентов как образы, детали и символы. И поскольку рассказ «Господин из Сан-Франциско» включён в школьный курс литературы, чтение этого произведения будет способствовать развитию абстрактного мышления у обучающихся.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста/ Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 534 с.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Сб. – М.: Худ. лит., 1975. – С. 234-407.
3. Бунин И.А. Повести и рассказы. – Л.: Лениздат, 1985. – 639 с.
4. Злочевская А.В. Роль мистико-религиозного подтекста в рассказе И. А. Бунина «Господин из Сан-Франциско» / А.В. Злочевская // Русская словесность. – 2005. – N 5. – С.7-15.
5. Иконникова С.Н. Хронотоп культуры как основа диалога поколений // Очерки // Сб. статей. – СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 69-74.
6. Савельева В.В. Художественный текст и художественный мир: проблемы организации. – Алматы: ТОО «Дайк-Пресс», 1996. – 192 с.
7. Успенский Б.А. Поэтика композиции. – СПб.: Азбука, 2000. – 348 с.

УДК 159.97

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

STUDY OF THE NEED FOR PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN PARENTS RAISING YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES

Михайличенко Полина Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Mikhailichenko P.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: Polinamimi1999@mail.ru
Научный руководитель: Мизина Н.Н.,
доцент

Аннотация: в статье рассмотрена потребность в психологической помощи родителям воспитывающих детей раннего с ограниченными возможностями здоровья. На основании проведенного исследования была выявлена специфика потребности в психологической помощи у родителей воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract: the article considers the need for psychological assistance to parents of young children with disabilities. On the basis of the conducted research, the specifics of the need for psychological assistance to parents of young children with disabilities were identified.

Ключевые слова: родители, ребенок раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, потребность в психологической помощи, семья.

Inedx terms: parents, young child with disabilities, need for psychological help, family.

В настоящее время в России увеличивается рождаемость детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим одной из наиболее актуальных проблем социально-педагогической работы на сегодняшний день является проблема работы с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями.

Дети раннего возраста с ОВЗ испытывают повышенную необходимость в опоре на взрослых, так как их существование в значительной степени зависит от позиции семьи в

отношении воспитания своего ребенка [2].

Родители, воспитывающие малыша раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, ежедневно сталкиваются с рядом ограничений и проблем: трудности принятия и осознания ими ограничений возможностей здоровья своего ребенка, трудности во взаимоотношениях с членами семьи, не адекватные установки и родительские позиции, сложности с переживанием болезни ребенка и другие [5].

Отдельные аспекты рассматриваемой нами проблемы уже исследованы в зарубежной и отечественной психологии. Проблему психологической помощи семье рассматривали в своих исследованиях А.А. Бодалев, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, А.Г. Шмелев, А.Я. Варга, Г.П. Бутенко, Е.В. Новикова, В.А. Смехов, О.В. Баженова и др.

Сегодня актуальным становится диагностика и оказание коррекционной помощи детям с ОВЗ с момента рождения. Поскольку в абилитации этих детей ключевую роль играет семья, становится актуальным оказание психолого-педагогической помощи семье ребенка с ОВЗ раннего возраста. Подходы к оказанию такой помощи еще до конца не разработаны. И, в связи с этим, важным представляется исследование потребности в психологической помощи членов этих семей.

Каждая семья, воспитывающая ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии, имеет право на получение комплексной психологической помощи, включающей психологическую диагностику, консультирование и психокоррекционные мероприятия [4].

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения «Краевой психологический центр» (г. Ставрополь). В исследовании приняло участие 6 родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Целью нашего экспериментального исследования явилось выявить основные потребности в психологической помощи у родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве основных критериев оценки потребностей в психологической помощи у родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья нами были выбраны:

1. Наличие и характер потребности в психологической помощи.
2. Информированность о возможности получения психологической помощи.
3. Отношение к получению профессиональной психологической помощи.
4. Уровень субъективного контроля.
5. Степень удовлетворенности основных психологических потребностей.

На основе выделенных критериев подобраны следующие методики:

1. Опросник «Потребность в психологической помощи».
2. Анкета «Информированность о возможности получения психологической помощи».
3. Отношение к получению профессиональной психологической помощи (И. Атватер).
4. Опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынской и А.М. Эткинда.
5. Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (Д.Я. Райгородский).

Первая методика в нашем исследовании – «Опросник «Потребность в психологической помощи» [6]. Мы получили следующие результаты.

У 2 родителей выявлена высокая степень потребности в психологической помощи (большое доверие к психологам и стремление к совместному решению, у человека много проблем).

У 4 родителей выявлена средняя степень выраженности потребности в

психологической помощи (признают положительную роль психологов и психологии, но нет желания привлекать других людей к решению своей проблемы).

Низкой степени потребности не выявлено.

Вторая методика в нашем исследовании – «Информированность о возможности получения психологической помощи». Мы получили следующие результаты.

3 родителей обращались за помощью к психологу, 3 родителей, из них 1 папа, никогда не обращались за помощью к психологу. 5, из них 1 папа, родителей знают о существовании психологической помощи, 1 родитель не знает. 3 родителей знают, где можно получить квалифицированную психологическую помощь (Краевой психологический центр, Центр ранней помощи), 3 родителей, из них 1 папа, не знают, где можно получить психологическую помощь (решают свои проблемы на страничках или сайтах, которые ведут специалисты). 4 родителя уверены в анонимности и конфиденциальности обращения к психологу, 2 родителей, из них 1 папа, не уверены. На вопрос «Если бы Вам потребовалась психологическая поддержка или совет, куда бы Вы обратились?» ответили: к семье, в Краевой психологический центр, никуда, обратились бы к психологу.

Третья методика в нашем исследовании – «Отношение к получению профессиональной психологической помощи (И. Атватер)» [3].

У всех 6 родителей был выявлен низкий балл, это означает отрицательное отношение к поиску профессиональной психологической помощи для себя или своих близких.

Четвертая методика в нашем исследовании – «Опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынскиной и А.М. Эткинда» [8]. Мы получили следующие результаты.

Шкала интернальности в области достижений (Ид) у 2 родителей имеет высокий показатель, а у 4 родителей – низкий.

Шкала интернальности в области неудач (Ин) у 2 родителей имеет высокий показатель, а у 4 родителей – низкий.

Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис) у 3 родителей имеет высокий показатель и 3 родителей – низкий.

Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип) у 2 родителей имеет высокий показатель, а у 4 родителей – низкий.

Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им) у 1 родителя имеет высокий показатель, а у 5 родителей – низкий.

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) у 2 родителей имеет высокий показатель, а у 4 родителей – низкий.

Таким образом, у 4 родителей низкий показатель шкалы общей интернальности. Низкий балл по этой шкале соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность.

У 2 родителей высокий показатель шкалы общей интернальности. Высокий балл по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над важными ситуациями, как интернальный контроль, интернальная личность.

Пятой методикой в нашем исследовании стала – «Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (Д.Я. Райгородский)» [7]. Мы получили следующие результаты.

1 родитель. Основные потребности: добиться признания и уважения; иметь теплые взаимоотношения с людьми; обеспечить себе материальный комфорт; быть понятым другими; избегать неприятностей.

2 родитель. Основные потребности: добиться признания и уважения; обеспечить себе материальный комфорт; упрочить свое положение; обеспечить себе будущее; повышать уровень мастерства и компетентности.

3 родитель. Основные потребности: добиться признания и уважения; обеспечить

себе материальный комфорт; обеспечить себе положение влияния; иметь хороших собеседников; зарабатывать на жизнь.

4 родитель. Основные потребности: иметь хороших собеседников; зарабатывать на жизнь; иметь теплые отношения с людьми; избегать неприятностей; заниматься делом, требующим полной отдачи.

5 родитель (папа). Основные потребности: зарабатывать на жизнь; избегать неприятностей; заниматься делом, требующим полной отдачи; обеспечить себе будущее; быть понятым другими.

Проанализировав данные, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, мы можем прийти к следующим выводам:

1. Основные потребности в психологической помощи у родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья имеют свою определенную специфику: преобладает средняя степень выраженности потребности в психологической помощи, родители достаточно информированы о возможности получения квалифицированной психологической помощи, преобладает отрицательное отношение к поиску профессиональной психологической помощи для себя или своих близких, выявлен преобладающим низкий уровень шкалы общей интеральности [9].

2. Исследуемая категория родителей нуждается в оказании психологической помощи.

Для этого нами была разработана и реализована программа психологической помощи родителям, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Целью данной программы является содействие созданию конструктивных детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья раннего возраста.

Задачи программы: помощь родителям в осознании и преодолении личностных деформаций; развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению; развитие навыков адекватного общения с окружающим миром.

Целевой группой реализации программы являются родители, воспитывающих детей с ОВЗ раннего возраста. Режим проведения занятий – 2 раза в неделю индивидуально, во вторую половину дня. Продолжительность занятий 30-40 минут.

Список литературы

1. Ананьева Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей особого ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. - 2007. - №1. - С. 64.
2. Антонов А.И. Семья - какая она и куда движется // Семья в России. - 2009. - № 2. - С.30-53.
3. Атвагер И. Я Вас слушаю. - Москва, 2012. - 110 с.
4. Жигорева М.В. О проблемах психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями в развитии // Коррекционная педагогика. - 2007. - №5 (23). – С.58-63.
5. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева, И.Ю. Левченко. - М.: Просвещение, 2008.
6. Неупокоева Н. Психологическая служба в сельском районе // Сельская школа – 2003. - №5. - С.104-105.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – М., 2002.
8. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособ. - СПб; Изд-во СПб ун-та, 2001. - 224 с.

9. Речкина Т.Н., Шейнова Н.Н. Формирование понимания и принятия родителями особенностей ребёнка-инвалида «Я и мой ребёнок» // Дошкольное и начальное образование: расширение образовательной среды. – 2017. - № 1. - С. 161–165.

УДК 372.881.161.1

МЕТОДЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

WARNING METHODS GRAMMATIC ERRORS IN THE WRITTEN SPEECH OF STUDENTS

Мишенина Анна Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
E-mail: ani.mishenina@yandex.ru
Mishenina Anna Sergeevna
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
Научный руководитель: Луговой Д.Б.,
доцент

Аннотация: Работа с грамматическими ошибками является одной из самых трудоемких, так как этот вид ошибок характеризуется не только высокой частотностью, но и сложностью для обучающихся. Целью исследования стало выявление методов и приемов работы с грамматическими ошибками. Определен алгоритм работы над грамматическими ошибками, который будет способствовать развитию самостоятельных навыков и умений школьников.

Abstract: Dealing with grammatical errors is one of the most laborious, since this type of errors is characterized not only by a high frequency, but also by the difficulty for learners. The aim of the study was to identify methods and techniques for working with grammatical errors. An algorithm for working on grammatical errors has been determined, which will contribute to the development of independent skills and abilities of schoolchildren.

Ключевые слова: виды грамматических ошибок, грамматические ошибки, методы работы с грамматическими ошибками, морфологические и синтаксические ошибки, приемы работы с грамматическими ошибками.

Index terms: grammatical errors, types of grammatical errors, morphological and syntactic errors, methods of working with grammatical errors, techniques for working with grammatical errors.

В школьной практике обучения русскому языку в качестве рабочего часто используется определение, сформулированное В. И. Капинос: «Грамматические ошибки – это нарушения норм грамматики в образовании и употреблении форм слов, в образовании словосочетаний и предложений» [2, 3]. Эти ошибки обладают высокой степенью частотности и повторяемости, воспроизводятся не только в устной, но и в письменной речи обучающихся, что позволяет составить их более или менее строгий перечень. Формирование грамматических норм речи у учащихся, овладение специальными и общедидактическими умениями и навыками, необходимыми для речевой деятельности детей является одной из главных целей обучения русскому языку.

Целью исследования стало выявление методов и приёмов работы с грамматическими ошибками.

Современному учителю-словеснику работу по предупреждению грамматических ошибок необходимо выстраивать с учетом тенденций и закономерностей развития

грамматического строя речи учащихся, типичных грамматических ошибок в речи и причин их появления, а также с учетом видов грамматических ошибок и способов их квалификации.

Как известно, морфологические нормы устанавливают правильность употребления частей речи и их форм.

Синтаксические нормы регулируют порядок и связь слов в простом предложении, а также связь частей сложного предложения, определяют такие явления, как согласование сказуемого с подлежащим, глагольное и именное управление, построение предложений с причастными и деепричастными оборотами и т. д.

В письменной речи обучающихся допускаются многочисленные ошибки, связанные с нарушением морфологических и синтаксических норм языка. В основном эти ошибки возникают при варьировании грамматических форм слова и предложения. Вариативность отражена в морфологических формах слова, например, в формах имени существительного отмечены колебания:

- в выборе рода существительного («лебедь плыла – лебедь плыл»);
- в выборе падежной формы («инспекторы» – «инспектора», «гектар» – «гектаров»);
- в склоняемости-несклоняемости существительного («в городе Москве» – «в городе Москва»).

В письменной речи колеблются формы местоимений («их подруга» – «ихняя подруга», «сам факт» – «самый факт»), очень широко варьируются формы числительных («трех козлят» – «троих козлят»).

В глаголах представлены варианты форм наклонений («поезжай» – «езжай» – «съезди»), отмечены колебания в образовании временных форм («сох» – «сохнул», «мурлыкает» – «мурлычет»).

Варьирование грамматических форм представлено в русском языке очень широко. Так, в словаре-справочнике «Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка» приведено более 3 тысяч морфологических вариантов [3].

Вариативность в синтаксисе представлена прежде всего в согласовании подлежащего и сказуемого: «несколько экономистов заявили – заявило», «директор Петрова решила – решил»; в согласовании прилагательных: «две основные задачи» – «две основных задачи». Многочисленны примеры варьирования управления как беспредложного («ждать погоды – погоду», «купить сахар – сахара»), так и предложного («поступил согласно приказа – согласно приказу»). Некоторые ошибки в именном и глагольном управлении очень распространены: «альтернатива рынка» вместо «альтернатива рынку», «различать Маню от Тани – различать Маню и Таню», «оплатить за проезд – оплатить проезд», «заплатить проезд – заплатить за проезд» и т. д.

Для предотвращения грамматических ошибок необходимо выполнение специально подобранных упражнений, которые предваряются правилами в области образования и употребления той или иной грамматической формы, а также разграничения нормативных и ненормативных вариантов [1, 43].

Касаемо синтаксиса, обучающимся необходимо уметь опознавать основные единицы синтаксиса (словосочетание, предложение) и их виды, употреблять синтаксические единицы в соответствии с нормами современного русского литературного языка, а также применять синтаксические знания и умения в практике правописания, в различных видах анализа.

В школьном изучении грамматики пропедевтическая работа над грамматическими ошибками реализуется как методическая система, которая направлена на предотвращение в речи учащихся грамматических (морфологических и синтаксических) ошибок путем введения элементарных сведений по синтаксису на уроках морфологии и ознакомления школьников с видами грамматических ошибок (морфологическими и синтаксическими) в процессе выполнения упражнений.

В качестве практической основы исследования нами была проведена серия уроков русского языка в 9 классе по теме «Грамматические нормы русского литературного языка (подготовка К ОГЭ)». В рамках занятий была организована пропедевтическая работа по предупреждению наиболее частотных грамматических ошибок в письменной речи обучающихся с опорой на принцип изучения морфологии и синтаксиса.

В результате констатирующего эксперимента нами было выявлено, что самыми распространенными грамматическими ошибками учащихся являются морфологические (ошибки, связанные с употреблением количественных числительных; нарушения, возникающие при образовании глагольных форм) и синтаксические (неправильное построение предложения с деепричастным оборотом, ошибки в согласовании и управлении).

Нами был предложен и апробирован такой алгоритм работы над грамматическими ошибками, который будет способствовать развитию самостоятельных навыков и умений школьников.

Алгоритм работы над грамматическими ошибками включает в себя несколько этапов:

1. Дано задание найти и классифицировать в тексте грамматические ошибки. Для выполнения этого упражнения в качестве образца дана таблица, в которой указан характер нарушений морфологических и синтаксических норм.

2. После этого обучающиеся приступает к работе над грамматическими ошибками. Они выходят к доске и выписывают по одному предложению, в котором допущены морфологические и синтаксические нарушения.

3. Остальные ученики приступают к идентификации ошибки и поиску правильного варианта, опираясь на правила о грамматических нормах русского языка.

Данный алгоритм работы над грамматическими ошибками нацелен на самостоятельный поиск и исправление ошибки. Это помогает подготовить учащихся к экзамену, позволяет вспомнить необходимые правила и в целом повторить материал, который необходим для создания собственных письменных работ.

Таким образом, для того чтобы выстроить работу по предупреждению грамматических ошибок, учителю важно не только иметь представление об основных типах ошибок, но и осознавать причины их возникновения. Компетентность учителя в области причин образования ошибок позволит ему правильно выполнить отбор учебного материала, а также разработать систему методов и приемов, направленных на устранение типичных ошибок в грамматическом оформлении устного и письменного высказываний.

Список литературы

1. Культура русской речи: Учеб. пособие по развитию речи / Л. Г. Смирнова. – М.: Рус. слово, 2014. – 334 с.
2. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: сб. ст. / сост.: В. И. Капинос, Т. А. Костяева. – М.: Просвещение, 2012. – 214 с.
3. Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка : словарь-справочник / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; [сост.: К. С. Горбачевич и др. ; ред. К. С. Горбачевич]. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1973. – 520 с.

УДК 86.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ПРОСМОТРОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

USING AUTHENTIC MATERIALS TO DEVELOP READING SKILLS AT THE PRIMARY EDUCATION

Новик Екатерина Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Novik E.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: katena.novik.98@mail.ru
Научный руководитель: Павленко В.Г.,
доцент

***Аннотация:** Одной из главных целей обучения иностранному языку на сегодняшний день является подготовка учащихся к использованию иностранного языка в реальных жизненных ситуациях. Это заставляет учителей задумываться о том, эффективно ли использовать при обучении иностранному языку только материалы, представленные в учебниках, или необходимо использовать и аутентичные материалы для развития речевых навыков, в том числе и чтения.*

***Abstract:** One of the main goals of teaching a foreign language today is to prepare students to use a foreign language in real life. Teachers should think about whether it is effective to use only materials presented in textbooks in teaching a foreign language, or whether it is necessary to use authentic materials to develop different speech skills, including reading.*

***Ключевые слова:** аутентичные материалы, просмотровое чтение, начальное общее образование, иностранный язык, текстовый материал, методика обучения.*

***Index terms:** authentic material, skimming reading, primary general education, foreign language, text material, teaching methodology.*

В настоящее время, одной из главных задач обучения иностранному языку является подготовка учащихся к применению иностранного языка в реальных жизненных ситуациях. Это заставляет учителей задумываться об эффективности использования аутентичных материалов на уроках иностранного языка для развития и совершенствования навыков просмотрового чтения на иностранном языке.

Данная статья посвящена изучению возможности использования аутентичных материалов для формирования навыка просмотрового чтения на уровне начального общего образования. Актуальность темы обусловлена тем, что в последние годы вопрос аутентичности является важным в методике обучения иностранным языкам. Считается, что изучение языка будет эффективным, при погружении ребенка в языковую среду. Именно аутентичный текст дает возможность погрузиться в эту среду, способствует формированию интереса и желания учащихся к изучению иностранного языка.

Что касается практической значимости – результаты исследования могут быть использованы педагогами на уроках иностранного языка для повышения мотивации учащихся начальных классов, расширения их кругозора и повышения уровня владения иностранным языком.

Применение аутентичных материалов на уроках иностранного языка вызывает множество споров. В настоящее время существует большое количество определений термина «аутентичные материалы». Наиболее общее определение следующее: «Материалы, которые создавались носителями языка, но в дальнейшем «без каких-либо купюр или обработок» нашли применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход в обучении иностранному языку вне языковой среды. [3, С. 6-12].

По мнению Е.В. Носонович и К.С. Кричевской, к аутентичным материалам относится группа материалов повседневной и бытовой жизни (прагматических), таких как этикетки, меню, вывески, рекламные проспекты, анкеты, карты, а также различные информационные радио- и теле-программы, сводки новостей, объявления, которые имеют большую ценность в применении при обучении иностранному языку и иллюзии

приобщения к среде обитания носителей языка, что служит дополнительной мотивацией для повышения мотивации учащихся [2, С. 13–17].

Для аутентичных текстов характерно лексическое своеобразие. В них присутствует большое количество местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, современных слов. Эти тексты отличаются краткостью, простотой изложения.

Также в аутентичных текстах присутствует коммуникативно-значимые лексические единицы, употребляемые в типичных ситуациях общения, в том числе разговорная лексика, а также слова с национально-культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, реалии повседневной жизни. Они позволяют понять другую национальную культуру, овладеть повседневной лексикой носителей языка [4, С. 11–18].

Очень важно обращать внимание на оформление аутентичных материалов. Например, на страницах учебников по иностранному языку объявление изображается в виде листика, прикрепленного к стене, а статья изображается как вырезка из газеты. Это способствует эффективному восприятию таких материалов школьниками начальных классов, а также повышает мотивацию к обучению и дает возможность погрузиться в языковую среду.

Под аутентичностью понимается свойство учебного взаимодействия. Для учителя нужно сделать процесс работы над языковым материалом аутентичным, то есть, чтобы учащиеся воспринимали работу над текстом не как упражнение, а как аутентичную коммуникационную деятельность, тем самым стимулировать естественное взаимодействие на уроке.

Некоторые методисты доказывают пользу чтения аутентичных текстов при обучении иностранному языку и выдвигают следующие аргументы:

- применение искусственных, упрощенных текстов может затруднить понимание текстов, взятых из «реальной жизни»;
- «препарированные» учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики;
- аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у учащихся;
- аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка;
- аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте [1].

Применение аутентичных материалов, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка может вызывать затруднения у учащихся из-за разнообразия лексических и грамматических форм, различия фоновых знаний представителей разных культур и т.д. Поэтому учителю важно учитывать эти особенности и стараться подбирать материалы, соответствующие языковому уровню младших школьников, их интересам и пр. Необходимо подбирать простые тексты, например, постеры, меню, флаеры, небольшие статьи.

При просмотром чтении аутентичных текстов, важно то, что просмотр предваряет ознакомление с текстом, и его, при необходимости, дальнейшего более детального, изучающего чтения.

Просмотровое чтение аутентичных текстов подразумевает понимание общего смысла содержания текста, то есть понимание учащимися темы, примерного круга рассматриваемых вопросов, общей структуры текста.

Для просмотрового чтения аутентичных текстов характерно:

- чтение, не занимающее много времени;
- фиксация только тех фактов, которые помогают судить о теме текста;

- извлечение наиболее важной информации.

При просмотрном чтении аутентичных текстов, учащимся необходимо дать следующие установки:

1) Определить по заголовку, структуре текста, иллюстрациям, тему и вид текста (объявление, телеграмма, кулинарный рецепт и др.), место и время действия, персонажей.

2) Найти и выписать знакомые слова в тексте, и слова, о значении которых можно догадаться. Затем попросить предугадать содержание текста с опорой на эти слова.

3) Определить соответствие текста интересам обучающихся.

Иллюстрации, представленные вместе с текстом, обычно дублируют вербальную информацию, являются «подсказкой» для учащихся, поэтому играют важную роль в понимании текста. Они способствуют предвосхищению тематики текста, активизируют мыслительные процессы, помогают устанавливать ассоциативные связи, а также привлекают внимание младших школьников и мотивируют к обучению.

Также важную функцию выполняет заголовок. В нем, как правило, содержатся ключевые и тематические слова текста. Учащимся рекомендуется выделять доминирующее слово в заголовке для понимания основного смысла текста.

Нельзя забывать о структуре и о других элементах текста, таких как различный шрифт (жирный, курсив), обобщающее предложение в конце повествования и т.д. Зная эти особенности, учащиеся смогут быстро и легко найти основную информацию в тексте.

При просмотрном чтении, текст следует, как правило, читать один раз. Иногда возможно его повторное чтение, но при этом учащимся должна быть дана обязательно другая установка.

Рассмотрим более подробно упражнения, которые применяются при просмотрном чтении аутентичных текстов. Их можно разделить на три группы: упражнения на ориентировку в композиции текста, упражнения на выделение опорных элементов и интерпретационные упражнения.

Упражнения, направленные на ориентировку в композиции текста включают в себя следующие упражнения:

- просмотр текста и выделение его композиционных частей;
- определение типа/жанра текста;
- просмотр иллюстрации, данной к тексту;
- чтение заголовка текста;
- выделение ключевого слова в каждой композиционной части;
- чтение первого и последнего предложения текста;
- просмотр предисловия в тексте и выделение ключевого слова;
- поиск абзаца, с основной информацией текста;
- выделение композиционных частей в правильном порядке.

Упражнения, помогающие выделить опорные элементы в тексте:

- чтение заголовка и подзаголовка текста;
- определение типа текста, имеющий этот заголовок;
- изучение иллюстрации текста;
- поиск имен собственных в тексте и предположение содержания в тексте;
- определение характера информации по выделенным курсивом, цветом, шрифтом словам;
- определение темы текста по опорным элементам.

Интерпретационные упражнения – это упражнения, направленные на оценку информации текста с учетом ее дальнейшего использования, ее актуальности, важности интересов и потребностей. К таким упражнениям можно отнести следующие вопросы:

- Почему информация в тексте интересна для вас?
- Что конкретно заинтересовало?
- Когда и где вы можете применить полученную информацию?

- Какая информация была уже известна для вас?
- А какая информация была новой?
- Вам бы хотелось изучить текст более подробно?
- Соотнесите выражения и имена собственные, к которым относится представленная информация.

Ниже приведем примеры заданий для младших школьников с использованием аутентичных материалов для развития навыка просмотрового чтения.

The sneaky rabbit	Story Time
One night, when the moon was very bright, Rabbit was resting near a pond. He was very tired and wanted to go to sleep, but he was scared the tiger was going to eat him up. Rabbit tried and tried to stay awake. He looked up at the sky and started to count the stars. Soon Rabbit was fast asleep. Suddenly, a loud, booming voice woke him up. It was Tiger! 'Aha! Now I've got you, little Rabbit! You'll be perfect in my soup!' Rabbit was very frightened, but he had an idea. He looked in the water and saw the reflection of the moon. It looked like a big lump of cheese. He moved his mouth, pretending to eat, and said, 'Mmm yum yum yum. Ah, Tiger. I'm happy to see you. Yum yum yum. Come and share this delicious white cheese with me. Yum yum yum. I'm keeping it fresh for you in the pond.' Tiger loved white cheese. He licked his lips. 'Mmm yum. I can see the cheese, but how do you get it out of the pond?' he asked. 'Easy,' said Rabbit. 'I tie this stone around my foot and jump in. Do you want to try?' Tiger tied the stone around his foot and jumped into the pond. Splash! Rabbit ran away, saying, 'Ha ha! Now you're the one in the soup!' And I've heard that Tiger is still trying to get out of the pond.	

Текст № 1

The lion and the mouse	Story Time
A lion was asleep in the sun one day. A little mouse came out to play. The little mouse ran up the lion's neck and slid down his back. The lion caught him with a great big smack! 'I'm going to eat you!' the lion roared, his mouth open wide. 'No, no, please don't!' the little mouse cried. 'Be kind to me and one day I'll help you.' 'I'm a lion! You're a mouse! What can you do?' The lion laughed, very hard, and the mouse ran away. But the mouse was out walking the very next day. He heard a big roar, and squeaked when he saw the king of the jungle tied to a tree. But the mouse had a plan to set him free. The mouse worked quickly and chewed through the rope. The lion said, 'Oh little mouse, I had no hope. You were right, little mouse – thank you, I'm free. You're the best friend there ever could be!'	

Текст № 2

Tasks for the texts:	
	• Write down the title of the text ... • Look at the picture. What is it about? • How many parts do you see in the text? • Choose the right genre of text: a) a fairy tale b) a short story c) a poetry • Find and write down keywords in the text ... • Are there any proper names in the text? • Read the first and last sentence in the text. • Find the main paragraph in the text.

Таким образом, мы приходим к выводу, что использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка необходимо, поскольку учащиеся могут познакомиться с «настоящим» английским языком, который люди употребляют в реальном общении. Аутентичные материалы являются мотивацией учащихся к обучению, так как такие материалы более интересные и являются большим стимулом для учебы, чем искусственные или неаутентичные материалы. Что касается учителя, то ему необходимо научить детей ориентироваться в большом объеме информации, просматривать и отбирать интересующую, наиболее нужную, что является очень полезным умением не только в обучении, но и в дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Киян, О.Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. [Электронный ресурс] / О.Н. Киян // Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. URL: <http://main.isuct.ru/files/konf/antropos/SECTION/4/KIYAN.htm> (Дата обращения: 25.03.2021).
2. Кричевская, К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка/ К.С. Кричевская// Иностр. языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 13–17.
3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. – № 2. – С. 6–12.
4. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста/ Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд// Иностр. языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.

УДК 372.882

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE MAIN DIRECTIONS OF WORK ON THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Овсянникова Виктория Васильевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Ovsyannikova V.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности на уроках литературного чтения, раскрываются основные направления работы по её развитию. Выделены приемы и стратегии формирования читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения. Подчеркнутое внимание уделено системе подготовительной работы.

Abstract: The article discusses the problem of the formation of reading literacy in the lessons of literary reading, reveals the main directions of work on its development. The methods and strategies of the formation of reading literacy in younger schoolchildren at the lessons of literary reading are highlighted. Emphasized attention is paid to the system of preparatory work.

Ключевые слова: навык смыслового чтения, читательская грамотность, читательская самостоятельность, стратегии чтения, причины нарушения чтения.

Index terms: semantic reading skill, reading literacy, reading independence, reading strategies, reasons for reading disorders.

Обучение чтению – одна из самых обсуждаемых проблем в школе, ведь, если чтение не становится для ребенка простым и естественным процессом, то научиться чему-то новому сложно. В современных реалиях от ребенка ожидается, что к середине начальной школы у него сформируется не только техническая сторона чтения, но и он будет понимать смысл всего текста или отдельных его частей [1], поскольку при работе с художественной литературой, где любой текст представляет собой многоуровневую систему, очень важны осмысленность восприятия и формирование у обучающегося оценочного компонента [6].

Считается, что навык смыслового чтения хорошо развит, если младший школьник может решить три задачи:

1. Понимает основную идею или проблемы, обсуждаемые в тексте;
2. Может найти нужную информацию и отделить ее от второстепенной;
3. Осознает назначение этого текста - жанр или коммуникативный потенциал

[5].

Чтобы у обучающегося в полной мере развивалась читательская самостоятельность, его целесообразно ориентировать на три основных вопроса, которые в дальнейшем он сам научится ставить перед собой при обращении к книге:

1. Зачем я читаю? (Чего хочу достичь в результате: развлечься, найти информацию, научиться чему-то?)
2. Что именно я читаю? (Какой жанр у этого текста: это учебник, сказка, научная фантастика и др.?)
3. Как именно я читаю? (Вчитываюсь в каждое слово или бегло просматриваю содержимое в поисках главной идеи?)

В зависимости от того, как ребенок формулирует ответ, можно выделить три разные стратегии чтения.

Первая стратегия – это беглое чтение, ознакомительное чтение, когда ребенку необходимо получить общее представление о тексте, определить обсуждаемую проблему, тему, основную идею, опуская детали.

Вторая стратегия – это изучающая или вдумчивое чтение. Полное погружение в текст, глубокое понимание содержания.

Третья стратегия – это чтение для поиска информации. Некоторый компромиссный вариант, когда ребенок может опустить некоторые детали текста [5].

Чтобы дети могли понять разницу между этими стратегиями, педагог может

провести следующий эксперимент – выбрать научный или художественный текст, который подходит для класса по объему сложности лексики и разделить класс на три группы. Первая группа должна выделить основную идею или проблему, обсуждаемую в тексте. Второй группе необходимо максимально полно пересказать, тот текст, который они читали. Для третьей группы нужно подготовить ряд вопросов, на которые они должны будут найти ответы в тексте. На следующий день учитель проводит фронтальный опрос по прочитанному тексту, в результате чего, можно увидеть разницу, насколько разные воспоминания и насколько разная информация остается в памяти у детей, в зависимости от той задачи, которая стояла при чтении.

Чтение – сложнейший интегративный навык с точки зрения нейробиологии. Одним из базовых структурных элементов чтения является поддержание оптимального уровня бодрствования, когда стволовые структуры мозга обеспечивают оптимальный уровень работоспособности. Затем важным элементом является зрительное восприятие, которое помогает различать графемы, отдельные слова, узнавать зрительный образ слова, видеть границы между отдельными словами и отдельными предложениями. Важнейшим компонентом является также слуховое восприятие и фонематический слух, который позволяет различать фонемы, помимо этого слуховое восприятие и слухоречевая память помогают удерживать в оперативной памяти отдельные слова или даже целые предложения. Следующий элемент – это сложная координация движений (граф моторной координации, так и артикуляционные движения). Отдельный компонент – это зрительно-пространственные функции, которые помогают анализировать с точки зрения пространственных координат, а также они крайне важны для понимания грамматических конструкций и не включаются уже на более высоких уровнях организации языка и речи. Семантический анализ слов, предложений, понимание смысла прагматики и коммуникативного потенциала текста, включают в себя сложные мыслительные операции и задействуют слаженную работу различных участков головного мозга. Дирижером всех функций является управляющие или регуляторные функции, которые связаны с работой префронтальных отделов лобных долей головного мозга, собирают работу всех психических функций и участков головного мозга в единый ансамбль и управляют им [4].

Успешное чтение возможно, когда все элементы этой системы работают слаженно. Относительное отставание тех или иных психофизиологических механизмов чтения может внешне выглядеть совершенно одинаково, ребенок медленно читает и не понимает смысл того, что он прочитал, но при этом в основе могут лежать совершенно разные механизмы. [3]. Трудности чтения могут быть связаны с тем, что ребенок плохо различает фонемы на слух, путает буквы близкие по написанию, либо по звучанию, у него есть сложности с пониманием логико - грамматических конструкций, а возможно, нарушение внимания или чтения, связано с тем, что чтение, как сложный навык, является для него очень энергозатратным.

Рассмотрим задания, которые можно использовать при работе с младшими школьниками на уроке литературного чтения и каким образом выстроить работу, для того чтобы развивать функциональную читательскую грамотность. Иногда полезно вернуться к самому началу и уделить время развитию зрительного и слухового восприятия [5]. Например, можно давать задание, где детям нужно распознать или дифференцировать разные буквы, которые зашумлены или специально перевернуты. Можно, также смешивать буквы из разных языков, отчасти мы тренируем распознавание отдельных графем и параллельно с этим развиваем зрительное внимание, что является очень полезной практикой.

Нарушение чтения могут быть вызваны разными причинами, но одной из ведущих являются сложности с фонематической обработкой информации, и эти сложности могут проявляться на разных уровнях. Может быть нарушена способность точно воспринимать и узнавать фонемы русского языка, сложности с удержанием в рабочей памяти тех или иных последовательностей звуков, возможно, ученику сложно дифференцировать и

различать звуки в словах или производить звуко-буквенный анализ, а это те базовые алгоритмы, которые строятся все дальнейшее обучение. В результате чего, дети, которые испытывают сложности с фонематическим слухом, в дальнейшем, зная правила, не всегда могут успешно их применять, так как им сложно проанализировать слова [1]. Несмотря на то, что фонематический метод обучения чтению зарекомендовал себя как достаточно эффективный и в школьной программе уделяется много времени звуко-буквенному анализу и разбору слова по буквам, звукам, тем не менее для детей с нарушением чтения – это то направление работы, которому нужно уделять много времени.

Для развития слухового восприятия и фонематического слуха можно использовать знакомые типовые упражнения, например:

- ☐ идентификация звука (например, найти общий звук в нескольких словах: «баран, бусы, бык»);
- ☐ задание на вычленение отдельной фонемы (например, определить какой первый звук в слове «встать»);
- ☐ соединение (например, назвать слово, состоящее из звуков «ш», «к», «о», «л», «а»).

Необходимо уделять время звуко-буквенному анализу. Разбирать не только простые и знакомые слова, но и включать туда низкочастотные слова, чтобы помимо отработки работы со звуками, нарабатывать лексикон. Ребус – это прекрасное задание, которое развивает не только анализ звукового образа слова, но еще работает на расширение словарного запаса.

Широко распространено мнение, что дети усваивают новые незнакомые слова в процессе чтения, то есть чем больше ученики будут читать, тем больше новых слов узнают, но данные мета-анализа больших исследований показывают, что в среднем дети усваивают порядка 15% незнакомых слов, встречающихся в тексте [3]. Дети способны усваивать новые слова, но эффективность зависит от развития навыка. Хорошо читающие дети узнают больше новых слов, но если ребенок читает плохо, то маловероятно, что он запомнит новые слова в процессе обычного чтения текста.

Активное расширение словарного запаса повышает читательскую и функциональную грамотность, они меньше, чем обучения специальным стратегиям понимания прочитанного текста, поэтому наша задача, как учителей – уделять этому достаточно внимания, разбирать оттенки семантического значения слова в разных контекстах и обогащать связь слов по смыслу с другими словами.

Для активного расширения словаря младших школьников можно использовать следующие приемы, например, если учитель объясняет незнакомое слово, то нужно включать его в максимально большее количество контекстов. Необходимо уделять время исследовательской работе, можно подготовить текст, в котором есть какое-то определенное количество непонятных для детей слов и попросите их из контекста выдвинуть гипотезы, по поводу их значения. Немаловажно ведение словаря новых слов, можно сделать не только индивидуальный словарики у каждого ребенка, но и единый для класса словарь, который будет расположен на стене и пополняться каждую неделю.

Разные значения слова образуют некоторую семантическую структуру, семантическое единство этого слова. Учителю необходимо работать с переносным смыслом и с многозначностью [5]. Например, попросить детей провести аналогию между словосочетаниями «искры огня» и «искры чувств» или проанализируйте образность, которая стоит за переносным смыслом слова «низкие» в словосочетание – низкий забор и низкий человек. Вся работа со значениями и со смыслами, которые встраиваются в разные контексты, работает не только на уровне лексики, но и перекидывает мостик к лучшему освоению грамматических структур и работая с текстом на уровне предложения.

Если у ребенка плохо развита слухоречевая память, научить его использовать мнемонические приемы для запоминания новых слов. Если нужно запомнить сложное слово «млекопитающее», помогает объяснить, что данное слово этимологически

происходит от слова «молоко», которым питаются детеныши. Можно опираться не только на этимологию, но и просто картинки и другие мнемотехники [3].

При работе на уровне предложений, можно делать классические задания – выделять грамматическую основу, подчеркивать разные члены предложения. Большое внимание также необходимо уделять работе со смыслом в силу того, что предложение – некоторая короткая форма, и оно выражает одну законченную мысль – это удобное поле для экспериментов при работе с детьми не очень компетентными в чтении [2]. Учителю необходимо дать возможность детям почувствовать, что происходит со смыслом предложения, если заменить в нем определенное слово на противоположное. При этом учитель вместе с детьми должен проследить, как изменится смысловой оттенок. При работе на уровне предложений можно упражняться и в обратной задаче составлять предложения по простым картинкам или по сюжетным рисункам.

Интересным направлением развития речи и мышления является работа с метафорами, пословицами и поговорками. В пословицах заключён, как конкретный смысл, который мы можем расшифровать, понимая как значение каждого слова, так и переносный. Понимание метафор и пословиц позволяет упражняться в понимании конкретного переносного смысла, а также соединять знания из разных областей, при этом задания могут варьироваться по сложности, педагог может использовать, например, готовые игры [5]. Примером может быть игра «Федот, да не тот», когда есть конкретная пословица и три варианта ее интерпретации, это сильно облегчает задачу для младших школьников.

Таким образом, сочетание указанных приемов способствует эффективной организации работы на уроке литературного чтения по формированию читательской грамотности. Рассмотренные приемы обеспечивают развитие у младших школьников навыков мышления и рефлексии, которые являются важнейшими составляющими понятия «читательская деятельность». Продуманная и целенаправленная работа с текстом дает возможность ученику из большого объема информации получить нужную и полезную, а также сформировать социально-нравственный опыт и познавать окружающий мир.

Список литературы

1. Гусева Т.Н. Формирование читательской грамотности на уроках литературного чтения // ИНТОЛИМП. – 2017. – № 2. – С. 34-37.
2. Исаева О.В. Работа с текстом как средство формирования читательской грамотности младшего школьника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 20. – С. 4056–4060.
3. Колесова О.В. Приемы формирования читательской грамотности младших школьников. – Нижний Новгород: НГПУ, 2018. – 54 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
5. Методика преподавания литературы: учебная хрестоматия-практикум: для студентов высших педагогических учебных заведений / Авт.-сост. Б. А. Ланин. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Эксмо, 2007. – 507 с.
6. Санькова А.А. Необходимость использования современных образовательных технологий при организации и проведении уроков литературы // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии [Электронный ресурс]: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции (25 мая 2020 г., г. Киров). Вып. 2 / Электрон. текст. дан. (3,9Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2020. – С. 117-121.

INDIVIDUALISM: ORIGINS IN THE RENAISSANCE

Петренко В.А.
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Герман Р.Э.,
доцент

Аннотация. В статье рассматривается феномен нового типа мышления в эпоху Возрождения, поставившего человека в центре мироздания. Автор уделяет основное внимание работам философов и мыслителей Возрождения, показывающих исключительное положение человека в новом мире, основанном на индивидуализме и внутренней свободе личности. Автор приходит к выводу, что индивидуализм нашел свое воплощение в современной истории человечества, в особенности, в западноевропейской цивилизации

Ключевые слова: индивидуализм, индивидуальность, личность, индивид, возможности, свобода воли, активность, совершенство, мировоззрение, божество.

Эпоха Возрождения, начавшаяся после эпохи господства религии в Средние века, поставила перед человеком вопрос: «Кто я?». Сегодня индивидуализм, присущий западноевропейской цивилизации, является основой духовного развития человека, в частности, его экономической деятельности. Предел индивидуальности обуславливает необходимость объяснения человеческой способности осознавать себя в качестве обособленного индивида со своими возможностями.

Проблемы эпохи Возрождения находятся в поле активного внимания в научно-исследовательских кругах. Эпоха Возрождения в исторической науке является одной из наиболее противоречивых и дискуссионных проблем. Широкий спектр работ представлен в зарубежной исследовательской деятельности, в отечественной историографии работ меньше в связи с малым количеством переводных трудов.

Необходимо выделить два крупных аспекта исследований, в рамках которых следует выделить исследования XIX-XX вв. Проблема восприятия Античности в эпоху Возрождения является одной из определяющих для множества исследований тем. Секуляризация культуры, индивидуализм эпохи, принцип личности как основная культурная и жизненная ценность, пафос индивидуально-творческого поиска личности, проблема гуманизма и его наследия в рамках западноевропейской истории определяют ряд направлений в исследованиях. К этой группе авторов могут быть отнесены Ж. Мишле, Я. Буркхардт, Й. Хейзинга; К. Бурдах, П.Э. Шрамм, К. Хэскинс (вопросы, связанные с медиевизацией Возрождения); С. Рейнак, Э. Панофский, Э. Гарэн, Б.Р. Виппер [5], В.Н. Лазарев [8], А.Ф. Лосев [9], Л.М. Брагина, Л.М. Баткин [1], М.Л. Андреев, Т.П. Знамеровская и др.

Эпоха Возрождения также выступает в качестве специфического культурного явления, в котором существует необходимость в понимании бытийной природы понимания сущности. Это движение отразилось в трудах таких ученых как П. Флоренский, А. Бенуа, М.В. Алпатов (философские проблемы истории искусств эпохи Возрождения); Н.А. Бердяев [2], П.М. Бицилли, Н.И. Конрад, А.Ф. Лосев, Л.М. Баткин [1], А.Я. Гуревич [6], М.Н. Соколов, Г.С. Кнабе [7], и др.

Возрождение, опираясь на античное прошлое, начинает «восстание» против христианских традиций понимания человека, церковности и ужаса инквизиций. Эстетика телесности и неоплатоническая философия приобретает новые возможности для утверждения в обществе. Исторически обстоятельства складываются удачно. В обществе начинается разложение феодального строя, возникает новая основа для социального бытия человека. Предприимчивые люди начинают чаще выступать против родовой аристократии, духовенства, в целом, феодального устройства общества. Происходит

совершенно иное развитие объективной социальной реальности, трансформировавшее человеческую субъективность. Человек начинает ощущать себя как креативную и духовную личность.

Человек эпохи Возрождения хотел жажды самоутверждения, великих свершений, он активно включался в общественную жизнь, заново открывал для себя мир природы, стремился к глубокому ее постижению, восхищался ее красотой. Эпоха Возрождения изменила не только ценности человека, но и социальную реальность. Меняются межличностные отношения, отношения между полами [9, 243].

Эпоха Возрождения дала миру новых выдающихся личностей, труды которых пронизаны ценностями индивидуализма и развитой личности. В своем трактате «О наслаждении» Л.Валла пишет, что Новое время характеризуется свободомыслием и созерцанием. Важнейшей ценностью человека в эпоху Возрождения можно считать стремление к наслаждению. Только человек, который ощущает себя обособленным индивидом, может получать наслаждение и не опасаться этого чувства. Главная задача человека, по его мнению, сводится к словам: «Нет ничего приятнее, ничего превосходнее наслаждения» [3].

Понимание индивидуализма было разным у философов того времени. Если Л.Валла уделяет внимание получению наслаждения [4, 178], то Джованни Пико делла Мирандолла видел задачу человека в постоянной активности. Он считал, что человек есть воплощение синтеза трех миров – поднебесного, небесного и подлунного. Для достижения им совершенства необходимо проявлять творческую и внутреннюю свободу. Каждая личность уникальна, она совершенствует себя и создает собственный проект самого себя. Он писал: «Я не сотворил тебя ни добрым, ни злым, ни... чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие божественные». Тем самым, Бог возвысил человека над остальными, дав ему свободу воли и возможности для формирования своей личности [12, 508-509].

Николай Кузанский, немецкий философ эпохи Возрождения, выделяет индивида в качестве микрокосма в огромной вселенной макрокосма. Именно микрокосм приносит богатство макрокосму. Человек, по его мнению, стоит вне любых иерархий; он рассматривается как совокупность материальных и духовных свойств, способная преодолеть все ограничения. Главная цель индивида сводится к повелеванию самим собой [9, 251].

В данную эпоху могущество человека и восхваление сильной личности было сознательной установкой. Леон Альберти сформулировал лозунг такого человека: «Человек способен совершить все что угодно, если захочет». Такое восприятие человека и его места в мире считалось откровением духа времени [10, 513].

В трактате «О жизни» Марсилио Фичино, ставший в 1460 г. главой Платоновской академии, пишет следующие строки: «Если божественное проведение есть условие существования всего космоса, то человек, который господствует над всеми существами, живыми и неживыми, конечно, является некоторого рода богом». Философ утверждал, что человек есть некое божество, он представляет человека тождественным Богу, способному царить над вещами. Личность не ограничена в своих возможностях, с помощью воли он способен на овладение тем, что захочет. Человек обладает неограниченным выбором, он способен изменить социальную реальность [11, 14-16].

Таким образом, в трудах мыслителей эпохи Возрождения прослеживается подход к новому типу мышления, основанному на господстве индивидуализма и свободной личности. Человеческая личность поставлена на вершину иерархии, она занимает исключительное положение. В эпоху Возрождения человек возвышается, его индивидуальность может проявляться во всех направлениях мироздания. Он является высшей ценностью общества, его начинают отождествлять с всемогущим Богом [10, 514].

Многие идеи Возрождения находят свое воплощение в современном мире.

Индивидуализм является основой достойного существования человека в постоянно меняющихся условиях. Примечательно, что идеи Возрождения впоследствии были восприняты одной из ветвей христианства – протестантизмом. Индивидуализм и внутренняя свобода личности, свобода предпринимательства и экономической деятельности стали базисом для трудовой этики протестантов. Эпоха Возрождения открыла для мира новые возможности для развития человека, общества и мирового пространства.

Список литературы

1. Баткин Л.М. О некоторых условиях культурологического подхода / Л.М. Баткин. - М.: Наука, 1985. - 344 с.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2-х т. / Н.А. Бердяев. - М.: Искусство, 1994. - Т.1 -541с.
3. Валла Л. «О наслаждении». «История эстетики». / Л. Валла; пер. с латин. Л. М. Брагиной - Москва: Наука, 1962. – С. 486-497
4. Валла Л. Об истинном и ложном благе; О свободе воли / Л. Валла ; пер. с латин. В. А. Андрушко и др. - Москва: Наука, 1989. – 474 с.
5. Виппер Б.Р. Борьба течений в итальянском искусстве XVI века (1520-1590). К проблеме кризиса итальянского гуманизма / Б.Р. Виппер. - М.: Изд-во АН СССР, 1965. - 371 с.
6. Гуревич А .Я. Категории средневековой культуры / А .Я. Гуревич. - М.: Искусство, 1984. 350 с
7. Кнабе Г.С. Русская античность. Содержание, роль и судьба античного наследия в культуре России / Г.С. Кнабе. - М.: Российск. гос. гуман. ун-т, 2000.- 240 с.
8. Лазарев В.Н. Происхождение итальянского Возрождения: в 3-х т. / В.Н. Лазарев. - М.: Искусство, 1979. - Т.3. - 239 с.
9. Лосев А.Ф. История античной эстетики / А. Ф. Лосев. Кн. 1. - М.: Искусство, 1992. - 656 с.
10. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения / А. Ф. Лосев. - Москва : Культура: Академический проект, 2017. - 646 с.
11. Майорова Е.И. Вокруг трона Медичи / Е.И. Майорова. - Москва: Вече, 2016. – 268 с.
12. Мирандолла Д. «Речь о достоинстве человека». «История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли» / Д.Мирандолла; перЛ. М. Брагиной - Москва: Наука, 1962. – С. 506-514.

УДК 372.893

СОДЕЙСТВИЕ ГРАЖДАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ АРМИИ И СОЗДАНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПОМОЩИ ФРОНТУ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

ASSISTANCE TO THE CIVILIAN POPULATION OF THE ARMY AND THE CREATION OF PUBLIC ORGANIZATIONS TO HELP THE FRONT DURING THE FIRST WORLD WAR

Попова Наталья Владимировна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Popova N. V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: natalipopova98@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу восприятия Первой мировой войны гражданским населением Российской империи, их мировоззренческому отношению к происходящим событиям и оказанию помощи непосредственным участникам на фронте, как формы проявления патриотических настроений.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the perception of the First World War by the civilian population of the Russian Empire, their worldview attitude to the events taking place and assistance to direct participants at the front, as a form of manifestation of patriotic sentiments.

Ключевые слова: Первая мировая война, патриотизм, Российская империя, благотворительные учреждения, Красный Крест.

Index terms: World War I, patriotism, the Russian Empire, charitable institutions, the Red Cross.

Крупнейшее событие второго десятилетия XX века – Первая мировая война – сыграло огромную роль в становлении русского национального самосознания. Его современник – русский общественный и политический деятель П.Б. Струве в журнале «Отечество» отмечал: «Война сильнее всяких проповедей учит нас патриотизму. Мы ощутили себя в войне нацией и государством, русскими и Россией» [7; 66]. И действительно, уже в первые дни войны возникла необходимость создания единого централизованного органа, координирующего деятельность по оказанию помощи как военным, так и гражданскому населению. В величайшем рескрипте на имя императрицы Александры Николай II пишет, что «многочисленные жертвы войны будут нуждаться в продолжительном лечении, которое может вернуть их в ряды полезных тружеников» [6; 11]. Не остаются без внимания и члены семей этих воинов, лишенные помощи своих кормильцев и оказавшиеся в тяжелом положении. Ссылаясь на эти доводы, император 11 августа 1914 г. Высочайшим указом учрежден Верховный Совет по призрению семей лиц, призванных на войну, а также семей раненых и павших воинов, под председательством императрицы Александры Федоровны. Главной задачей Совета была координационная деятельность по объединению усилий благотворительных организаций по всей стране, оказание финансовой помощи благотворительному движению, направленному на оказание социальной помощи семьям тех, кто воевал на фронтах.

Стоит отметить, что в годы Первой мировой войны дом Романовых стал образцом высокой нравственности и благочестия в служении русскому народу. Уже в первые месяцы были созданы две новые благотворительные организации, которые возглавляли старшие дочери императора Николая II – Ольга и Татьяна. Ольгинский (он же Петроградский Ольгинский) комитет, занимался привлечением благотворительных пожертвований на нужды военного времени. Другая организация – Татьянинский комитет, своей целью имела работу с беженцами, прибывавшими из Польши, Белоруссии и других регионов, захваченных врагом. Формально почетным, а фактически реальным деятелем в организации являлась Великая княжна Татьяна Николаевна, которой на тот момент едва исполнилось 17 лет. Она лично участвовала в учреждении, управлении деятельностью новой благотворительной организации, направленной на оказание помощи лицам, впадшим в нужду вследствие военных обстоятельств, в местах их постоянного места жительства или же в местах их временного пребывания. Было оказано содействие отправлению беженцев на родину или на постоянное место жительства в другие регионы; поиску работы для трудоспособных беженцев. выдача беженцам денежных пособий; устройство детей в учебные заведения и организация собственных приютов; прием пожертвований от граждан.

Главным достижением благотворительных учреждений, находившихся под покровительством членов Российского Императорского Дома, являлось развертывание общественных и частных благотворительных инициатив во всей стране [3]. Например, на страницах «Вестника Красного Креста» сохранилась информация об оказании помощи фронту работниками Товарищества российско-американской резиновой мануфактуры, крестьянами Курганского уезда, Сергиевским собором, Мальцевской тюрьмой Нерчинской каторги, участниками железнодорожного музыкально-драматического кружка из Забайкалья и многими другими. Несмотря на то, что эти данные не позволяют подсчитать точные размеры пожертвований, они позволяют установить конкретные имена жертвователей в пользу российской армии, их социальный статус, место проживания, возраст, профессия, форма пожертвования и т. д. К числу пожертвований относились вещи, продовольствие, средства гигиены. Печать практически ежедневно освещала ход пожертвований организаций и частных лиц в пользу военнослужащих.

Патриотический настрой был присущ всем слоям общества, в том числе и дворянству. Показателен пример Саратовского дворянского собрания, которое ассигновало на помощь раненым военнослужащим 25 тыс. руб., 15 тыс. руб. – на устройство в доме дворянского собрания лазарета на 25 коек и 35 тыс. руб. на создание полевого госпиталя. К началу войны на счете Саратовского дворянского общества имелась 141 тыс. руб., из них на оказание помощи армии было почти сразу же израсходовано 75 тыс. руб. [4; 30]. Членство дворян в составе организаций, занимавшихся сбором вещей, продовольствия, обуви для солдат и офицеров, считалось честью.

Условия военного времени переориентировали основную деятельность церковных школ, средних учебных заведений, гимназий. Они стали использоваться как под призывные пункты, вещевые склады, многие классы были переоборудованы под классы для обучения сестринскому делу и уходу за ранеными, а также под лазареты. Например, в августе 1914 года был создан Рязанский комитет помощи раненым, который и организовывал в губернии на деньги земства лазареты и госпитали. Вслед за губернским были созданы уездные комитеты. В составе местных комитетов, наряду с членами земских управ и гласными, вошли врачи, учителя, которые и выполняли в них основную работу.

По мере развития военных событий несколько изменялись цели пожертвований. Если в 1914 г. основная часть пожертвований шла на нужды войны, то уже начиная с 1915 г. значительная их часть направлялась на организацию сиротских приютов, госпиталей, домов для инвалидов, на обеспечение продуктами питания и элементарными условиями проживания беженцев из фронтовых районов. Таким образом, акценты пожертвований из области нужд военных действий постепенно смещались в сторону ликвидации их последствий [1].

Лишь только началась война, население российской империи было охвачено ясным пониманием того, что при условиях военного времени, обслуживание нужд фронта неминуемо потребует организованного объединения общественных сил. Первыми выразили это мнение органы местного самоуправления. Земства возобновили ранее действующую организацию, назвав ее Всероссийским Земским Союзом. Между Первым и Вторым съездом он реализовывал такие направления как:

- эвакуация;
- оснащение городов медикаментами, хирургическими инструментами и перевязочным материалом;
- снабжение городов бельём и тёплой одеждой;
- обеспечение городов врачебным персоналом.

Позднее союз способствовал открытию столовых, изготовлению искусственных конечностей, оказанию квалифицированной психологической, стоматологической помощи, санаторному лечению пострадавших и т. д. [2; 20] Уже в октябре 1914 года был поднят вопрос о желании городов участвовать в оказании помощи семьям убитых на

войне. Была организована юридическая помощь всем причастным к военным действиям по вопросам, касающимся прав и обязанностей, призванных на войну, раненых и их семьям. Таким образом, за пять месяцев своей работы Союз преобразился: его деятельность разрослась, он начинал играть все более важную роль в жизни страны, что нашло своё выражение в разрастании его рабочего аппарата. К первоначальным отделам – эвакуационному, медицинскому, санитарных поездов, питательных пунктов, хозяйственному, прибавились санитарно-технический, справочный, контрольный, юридический, отдел по управлению учреждениями Союза, действующими на фронте. 10 декабря 1914 года члены Главного Комитета Союза Городов представили Николаю II краткий обзор своей деятельности и были отмечены благодарственными словами.

В годы Первой мировой войны еще одна общественная организация – Российское общество Красного Креста, используя опыт предыдущих войн, расширило свою деятельность. Его заслугой развитие специализированной медицинской помощи, развертывании системы госпиталей в прифронтовых районах. Практическая реализация этих задач сопровождалась большими трудностями, поэтому приходилось использовать приспособленные помещения: гимназии, кинотеатры, вокзалы и пр. И, тем не менее, вся мобилизационная программа была выполнена на три дня раньше срока. В результате к октябрю 1914 г., на четвертом месяце войны, на фронте работало 404 лечебно-питательных учреждений Красного Креста.

Особые трудности на начальном этапе войны озаменовались отсутствием необходимо количества перевязочного материала. В Москве не имелось мастерской по изготовлению бинтов, а необходимых машин для их создания найти было невозможно, так как они выписывались непосредственно из Германии. Через сообщения в прессе на призыв оказания помощи в данном вопросе откликнулась мастерская «Пчёлка», начавшая свою деятельность 21 августа 1914 года, а 1 октября того же года «2-я Пчёлка». Ими были улучшены качественные характеристики перевязочного материала. Вскоре работа «Пчёлки» привлекла всеобщее внимание и начали поступать денежные пожертвования, вещи на нужды мастерских, для раненых, а также подарки для отправки в действующую армию. Л.А. Лидановой-Тушниной была организована «Детская Пчёлка», в которой работали исключительно дети городских начальных школ [5; 5]. Начав своё дело при очень трудных условиях – отсутствие машин, недостаток опыта, спешность производства и прочее, - труженицы и труженики этих организаций своим отношением к делу помощи раненым, коллективным трудом и оригинальной изобретательностью внесли в область изготовления перевязочного материала так много своеобразных и ценных практических приемов и указаний, что их опыты и результаты совместного труда стали оказали практическую помощь не только в военное, но и в мирное время.

Таким образом, содействие гражданского населения армии и создание общественных организаций помощи фронту в годы войны можно охарактеризовать наибольшим охватом практически всех категорий населения, пострадавших и нуждающихся в поддержке. В данном движении участвовали все сословия, профессиональные объединения, общественные организации, государство, церковь, частные лица. Российское общество показало в этом вопросе сотрудничество самых различных социальных слоев общества с государством. Особенно ярко это проявилось в первый период войны, сопровождавшийся всеобщим патриотическим подъемом и немалой волной благотворительности.

Список литературы

1. Борщукова Е.Д. Частная благотворительность в России в условиях Первой мировой войны как элемент в выявлении патриотических настроений // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №84. – С.59-65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chastnaya-blagotvoritelnost-v-rossii-v-usloviyah-pervoy-mirovoy-voyny-kak-element-v-vyyavlenii-patrioticheskikh-nastroeniy> (дата обращения: 14.03.2021).

2. Всероссийский союз городов. Очерк деятельности Всероссийского союза городов 1914-1915 г. – М., 1916. – 280 с.
3. Кадневский В. М. Благотворительность Дома Романовых в годы Первой мировой войны // Вестник ОмГУ. – 2014. – №3. – С. 109-112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blagotvoritelnost-doma-romanovyh-v-gody-pervoy-mirovoy-voyny> (дата обращения: 14.03.2021).
4. Курсеева О.А. Помощь дворянства фронту в годы Первой мировой войны // Актуальные вопросы российской военной истории: Материалы 23-й Всероссийской заочной научной конференции. – СПб.: Нестор, 2001. – С. 29-46.
5. Мастерские Московского склада Красного креста «Пчелки» / предисл. С. Пучкова. – М. : Гор. тип., 1915. – 42 с.
6. Россия. Верховный совет по призрению семей лиц, призванных на войну, а также семей раненых и павших воинов. Известия Верховного совета по призрению семей лиц, призванных на войну, а также семей раненых и павших воинов. Вып. 9. Декабрь 1915 года. – Петроград.: Гос. тип., 1916. – 278 с.
7. Струве П.Б. Чему война учит и к чему она обязывает // Отечество.– Петроград. – 1914. – № 4. – С. 65-66.

УДК 378.1

ПОЛИТИКА Н.С. ХРУЩЕВА В АГРАРНОМ СЕКТОРЕ ЭКОНОМИКИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ

N.S. KHRUSHCHEV'S POLICY IN THE AGRICULTURAL SECTOR OF THE ECONOMY: PROBLEMS AND RESULTS

Реутова Галина Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь.
Научный руководитель: Булыгина Т.А.,
профессор

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления реформирования сельского хозяйства. Был освещен вопрос основных проблем реализации основных кампаний в сельском хозяйстве, а также даны результаты их проведения. Автор приходит к выводу, что реформы Хрущева М.С. не были достаточно разработаны и в итоге оказались провальными.*

***Ключевые слова:** аграрный сектор, колхоз, совнархоз, налоги, освоение целины, сельское хозяйство.*

Разрешение аграрного вопроса, который сдерживал экономический рост государства, волновал государственных деятелей на протяжении всего XX в. Аграрные проблемы пытались решить С.Ю. Витте и П.А. Столыпин, В.И. Ленин и И.В. Сталин, используя прямо противоположные средства. Несмотря на это, такие вопросы, как организация и эффективность сельскохозяйственного производства, повышение урожайности, повышение жизненного уровня крестьянства, оставались нерешенными. Война привела к обострению аграрной проблемы в СССР. Отток мужского населения из села, острая нехватка техники и тягловой силы, материальный урон, нанесенный гитлеровцами, военное положение, засуха 1946-1947 гг. и вследствие этого голод – все это только усугубляло неблагополучие в аграрном секторе советской экономики вплоть до кончины Сталина.

Первые попытки реформирования экономики были предприняты еще в августе-

сентябре 1953 г. На сессии Верховного Совета СССР и Пленума ЦК КПСС была проведена корректировка социально-экономического развития СССР. С докладом выступил Г.М. Маленков, который предложил пересмотреть соотношение темпов роста тяжелой промышленности, развернуть обширные социальные программы, а также изменить направления политики в аграрном секторе экономики. Новые меры не заставили долго ждать [8, С.440].

8 августа 1953 г. на V сессии Верховного Совета был принят «Закон о сельскохозяйственном налоге» [1], который утвердил новый принцип налогообложения – твердое налогообложение с гектара приусадебного хозяйства независимо от его доходности. Соответственно, сельскохозяйственный налог снизился в два раза. Система налогообложения сельского хозяйства претерпела значительные изменения [1]. В 1954 г. были отменены налоги на владение домашним скотом, были списаны недоимки по налогам. В 1958 г. были отменены обязательные поставки продуктов сельского хозяйства (зерна, семян масличных культур, картофеля, овощей, мяса, молока, яиц, шерсти и сена) государству, а уже концу 1950-х гг. закупочные цены на эту продукцию были повышены в 3 раза. После выступления имя Г.М.Маленкова стало популярно, особенно, среди крестьян. В информации Свердловского обкома партии переданной в Москву 11 августа 1953 г. говорилось: «Трудящиеся Свердловской области с глубоким удовлетворением встретили выступление на сессии Председателя Совета Министров СССР тов. Г. М. Маленкова» [2, С.124-125].

Данные меры привели к положительному эффекту: валовая продукция сельского хозяйства возросла примерно в 3 раза по сравнению с послевоенным временем. Такие результаты были достигнуты и за счет освоения целинных земель.

«О дальнейшем увеличении производства зерна в стране и об освоении целинных и залежных земель» [6] – основной вопрос, решавшийся на мартовском Пленуме ЦК КПСС 1954 г. По данному Постановлению предполагалось увеличить производство зерна и повысить урожайность за счет освоения целинных и залежных земель. К этому времени СССР имел огромные территории с незанятой землей: только на север Казахской ССР приходилось 40 млн. га перелогов, залежных и целинных земель. За 3 года планировалось распахать около 13,4 га целинных земель, однако было освоено почти 33 млн.га., а к середине 1960-х – 42 га [6, С.31-32].

Для данного мероприятия были привлечены огромные ресурсы. В 1954 г. для распахивания целинных земель в области было привезено 137 тыс. тракторов общего назначения, 46 тыс. пропашных тракторов, 37 тыс. зерновых комбайнов. Ремонтная база и горюче-смазочные материалы были необходимы для эффективной работы всей техники, но ввозимых мощностей было недостаточно [4, С.36].

Остро стоял вопрос о кадрах, которые бы осваивали земли. Был организован процесс отбора добровольцев, в итоге на целинные земли поехало около 55,9 тыс. семей. На целинных землях рабочие организовывались в совнархозы. К 1955 г. было организовано 425 совнархозов [8, С.442].

Большой энтузиазм молодых людей натолкнулся на неустроенность быта, нехватку техники, тяжелые климатические условия. В связи с долгим строительством домов, люди были вынуждены жить в землянках, палатках и зданиях хозяйственного назначения. Проблемы бытового значения дополнялись проблемой низкой урожайности зерновых в данных районах. В 1953 г. она составила 7,8 ц. на га., в 1955 г. – 8,4, а в 1957 г. – 8,4. Обработка, хранение и транспортировка зерна стала одной из ведущих проблем освоения земель. На дорогах, станциях было весьма трудное положение: вывоз зерна сопровождался проблемами в развитии инфраструктуры [7, С.15].

Данное мероприятие было непродуманным. Не учитывались основные особенности земледелия в засушливой области, применения агротехники в районах вспахивания земель, а также масштабность финансирования программы. К тому же, не был учтен опыт других стран, приобретенный в процессе освоения новых земель. Страна стала зависеть от

урожаев на целине, которые не приносили ожидаемого повышения уровня развития сельского хозяйства [7, С.16-17].

Одним из мероприятий аграрного сектора экономики, проводившихся в период руководства Н.С.Хрущева, стало превращение колхозов в совхозы. Порядок преобразования регулировало Постановление Совета Министров СССР и ЦК КПСС «О порядке передачи колхозного имущества при преобразовании колхозов в совхозы» [5, С.726] от 3 мая 1957 г. Число совхозов возросло с 4,9 тыс. в 1953 г. до 10.1 тыс. в 1964 г. Реализация данной политики привела к разрушению колхозного уклада жизни и превращению колхозника в наемного сельскохозяйственного рабочего. Однако процесс преобразования сильных колхозов привел к тому, что многие из них начали приносить убытки [8, С.443].

В период проведения аграрной политики была начата кампания по росту производства животноводческой продукции. Провозглашался лозунг «Догнать и перегнать США», который был выдвинут Н.С.Хрущевым на совещании работников сельского хозяйства областей и автономных республик Северо-Запада РСФСР 22 мая 1957 г. Хрущев считал, что необходимо вывести страну по производству мяса, молока и маслу на уровень США. Эти проекты подвергались критике со стороны оппонентов Хрущева в партии [2, С.189-190]. Л.М. Каганович говорил: «...у нас есть рост животноводства на 24%, но растет индивидуальный сектор, а колхозный сектор дал рост за 3 года 3%». Но сам Никита Сергеевич был требователен, его планы были амбициозными. Предполагалось увеличить производство мяса к 1960 г. в 3,5 раза [3, С.57].

В стране началась кампания по ликвидации поголовья крупного рогатого скота в индивидуальном пользовании колхозников, рабочих и служащих. Это волевое решение нанесло огромный вред развитию животноводства и обеспечению населения молочными и мясными продуктами [4, С.37]. В погоне за процентами роста шли на все, вплоть до обмана и приписок. Печальную известность получил тогда рязанский эксперимент, предложенный руководством Рязанской области и распропагандированный по стране. Первый секретарь Рязанского обкома КПСС А. Н. Ларионов, откликнувшись на призыв Хрущева об утроении производства мяса в стране за три года, заявил, что рязанцы выполняют это задание за один год. Для выполнения обязательства в 1959 г. в области забили большую часть молочного стада и быков-производителей, а также взятый под расписку индивидуальный скот крестьян. В итоге за 1959 г. область продала государству 150 тыс. т мяса (вместо 50 тыс. т в 1958 г.). Руководители получили награды, а население области лишилось молока и мяса. Авантюра, как и следовало ожидать, закончилась позором. Ларионов застрелился, а его ближайшие помощники отделались партийными взысканиями. Поскольку Рязанцы оказались не одиноки, то производство мяса в стране в 1964 г. уменьшилось до уровня 1957 г [8, С.444].

Для быстрого подъема животноводства не хватало кормовой базы. Выход нашли в принудительном внедрении кукурузы как основной культуры для увеличения кормов. В 1959 г. Н.С.Хрущев находился с визитом в США, где посетил ферму кукурузовода Гарста в Айове. Свою инициативность в данном направлении он сформулировал следующим образом: «Кукуруза, товарищи, - это танк в руках бойцов, я имею в виду колхозников, это танк, который дает возможность преодолевать барьеры, преодолевать преграды на пути к созданию изобилия продуктов для нашего народа».

Кукуруза была очень питательна для скота, она давала хороший урожай, однако в СССР не учитывались климатические факторы, ведь для этой культуры был необходим жаркий климат. Если, к примеру, на Кубани и Ставрополье кукуруза давала большие урожаи, то на Севере урожаи и качество кукурузы были крайне низкими. [2, С.211]. Масштабы «кукурузной эпопеи» были огромны: ее внедряли даже за Полярным кругом. В 1962 г. в пик «кукурузной лихорадки» ею было засеяно 37 млн. га (четверть зернового поля страны), в то время как вызреть кукуруза могла только на 7 млн. га. Кампания провалилась, а после отставки Хрущева кукуруза продолжила выращиваться только в

южных благоприятных районах СССР [2, С.212].

В 1956 г. у Хрущева появилась новая идея – продажа коров из личного хозяйства колхозам, при этом молоко колхозники должны были получать на трудодни. Были даны рекомендации и совхозам: выкупить скот у рабочих и служащих, при этом обеспечить их необходимыми продуктами животноводства.

Началась и кампания по ликвидации животноводства в городе. Указ Президиума Верховного Совета РСФСР «О запрещении содержания скота в личной собственности граждан, проживающих в городах и рабочих поселках» от 20 августа 1958 г. констатировал, что необходимо покончить с примитивным ведением животноводства в городах, запретить содержать рабочий скот в столицах, краевых и областных центрах. Вводилась также новая мера – проживающие в сельской местности и не имеющие скота в личном пользовании должны сдавать деньги на покупку продуктов животноводства для сдачи государству. При невыполнении таких мер колхозника могли лишать приусадебного участка, рабочего – уволить с работы [8, С.445-446].

В стране в результате этой кампании удалось ненадолго повысить количество заготовок продукции животноводства. В различных областях СССР показатели роста варьировались. Однако в целом производство мяса в СССР в 1964 г. выросло до 8,3 млн.т. В 1965 г. в США этот показатель был около 26 млн. т. мяса. Лозунг Н.С.Хрущева не был реализован [4, С.38].

В результате всех проводимых реформ в области аграрного сектора экономики не удалось решить многочисленные проблемы. В стране по-прежнему не хватало мяса, молока, масла и сахара. Засушливое лето 1962 г. обострило продовольственную проблему. К 1963 г. страна начала тратить огромные средства на закупку продовольствия из других стран, в частности, из США. Благодаря этому удалось избежать голода.

Грандиозные планы Н.С. Хрущева по реформированию сельского хозяйства провалились. К 1960-м гг. это ощущалось особенно остро, когда даже в аграрных районах Ставрополя и Кубани дефицитом стал белый хлеб. К 1963 г. наблюдалось резкое снижение животноводческой продукции. Стало очевидным что аграрный вопрос надо решать комплексно, опираясь на разработки ученых.

Список литературы

1. Закон о сельскохозяйственном налоге/ Принят Верховным Советом СССР 8 авг. 1953 г. – М.: Госюриздат, 1953. – 16 с.
2. Зеленин И.Е. Аграрная политика Н.С.Хрущёва и сельское хозяйство / И.Е. Зеленин. – М. : Ин-т рос. истории РАН, 2001. – 304 с.
3. Каганович Л.М. За социалистическую реконструкцию Москвы и городов СССР: Переработ. Стенограмма доклада на июньском пленуме ЦК ВКП(б). – М.: Моск. рабочий, 1931. – 128 с.
4. Мотревич В. П. «Новый курс» в сельском хозяйстве СССР (к 60-летию аграрной реформы 1953 г.) // Аграрный вестник Урала. – 2013. – № 8 (114). – С.36 - 38.
5. О порядке передачи колхозного имущества при преобразовании колхозов в совхозы. Постановление Совета Министров СССР и ЦК КПСС от 3 мая 1957 г. // «Директивы КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам». – М.: Госполитиздат, 1958. – С.726-727.
6. Хрущев Н.С. О дальнейшем увеличении производства зерна в стране и об освоении целинных и залежных земель: Доклад на Пленуме Центр. Ком. КПСС 23 февр. 1954 г. / Н. С. Хрущев. – М.: Госполитиздат, 1954. – 62 с.
7. Хрущев Н.С. О некоторых вопросах, связанных с осуществлением курса Партии на интенсификацию сельского хозяйства: Записка в Президиум ЦК КПСС 13 апр. 1964 г. – М.: Политиздат, 1964. – 47 с.
8. Шумилов М.И. История России: второй половины XIX - начала XXI века: учебное пособие / М. И. Шумилов - Петрозаводск : ПетрГУ, 2013. – 687 с.

**ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ
РАЗВИТЫХ И РАЗВИВАЮЩИХСЯ ГОСУДАРСТВ**

**DEMOGRAPHIC PROBLEM AND ITS CONSEQUENCES FOR DEVELOPED
AND DEVELOPING COUNTRIES**

Саркисян Флора Витальевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Sarkisyan F.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: fs0903199998@gmail.com
Научный руководитель: Володькова
Е.Н., доцент

Аннотация: В данной статье рассматривается одна из глобальных проблем современности – демографическая проблема. Автором анализируются два характерных процесса народонаселения, приводятся основные причины демографического взрыва и демографического кризиса. Автор приходит к выводу, что эффективным способом решения демографических проблем является демографическая политика, характеризующаяся рядом мер в зависимости от ситуации в отдельно взятой стране.

Abstract: This article examines one of the global problems of our time - the demographic problem. The author analyzes two characteristic population processes, cites the main reasons for the demographic explosion and demographic crisis. The author comes to the conclusion that an effective way to solve demographic problems is a demographic policy, characterized by a number of measures depending on the situation in a particular country.

Ключевые слова: демографические проблемы, демографический взрыв, демографический кризис, развитые страны, развивающиеся страны, депопуляция.

Index terms: demographic problems, population explosion, demographic crisis, developed countries, developing countries, depopulation.

Интерес к демографическим проблемам современности обусловлен масштабными сложными изменениями, происходящими в воспроизводстве населения отдельных стран и всего мира. Демографические процессы наряду с политическими, экономическими, культурными и социальными являются важнейшим фактором общественного развития. Кроме того они влияют на характер государственной социальной и экономической государственной политики отдельных стран. Без учета демографических проблем государств невозможно принятие важных государственных решений, прогнозирование влияния демографического фактора на развитие этноса, нации, общества и целого государства.

Общее число людей, живущих на нашей планете, на 3 января 2021 год достигло приблизительно 7 836 525 000 человек. Причем население распределено по странам неравномерно: численность населения в одной стране может варьироваться в пределах 1,4 млрд. человек, как в Китае, а в другой, например в Ватикане – 605 человек.

Характер и темпы народонаселения отдельных стран необходимо рассматривать через такие явления, как «демографический взрыв» и «демографический кризис». Две кардинально противоположных стороны демографической проблемы требуют эффективного решения со стороны государства [6, 17-18].

Демографическим взрывом называют резкое увеличение численности населения посредством превышения рождаемости над смертностью. Уровень рождаемости должен оставаться устойчивым на протяжении большого промежутка времени. Демографический взрыв чаще всего характерен для развивающихся стран с низким уровнем экономики. Необходимо выделить несколько причин демографического взрыва в развивающихся странах [4, 182].

Во-первых, это низкий уровень экономики, преимущественно связанный с сельским хозяйством и индустриальной отсталостью. Структурная отсталость таких стран выражается в весомой роли натурального хозяйства или мелкотоварного, в преобладании в ВВП страны экспорта товаров аграрного типа экономики. Развивающиеся страны имеют малый индустриальный потенциал, для которого характерны огромная роль добывающих отраслей промышленности и меньшая доля в производстве обрабатывающих отраслей. Экономика таких стран характеризуется научно-технической отсталостью и неразвитостью научно-технической базы.

Во-вторых, население таких стран проживают преимущественно в сельских местностях, где рождаемость выше. Процесс урбанизации в «классических» развивающихся странах минимальный [Там же, 222-223].

В-третьих, специфический общественный уклад, система религиозных верований и обычаев, которые поощряют рождаемость. Для таких обществ характерны ранние браки, отсутствие полового воспитания [7, 165].

В-четвертых, низкий уровень образованности или отсутствие образования. В развивающихся странах у молодых людей практически нет возможности получить достойное образование, поэтому они рано создают семьи и заводят детей.

В-пятых, достижения медицины. Широкое использование результатов медицины, санитарии и гигиены способствовали тому, что началась активная борьба с заболеваниями и смертностью. При этом рождаемость остается на том же уровне [Там же, 166].

Причины демографического взрыва локального характера могут быть связаны с конкретными историческими событиями в той или иной стране. Так, например, демографический взрыв в России наблюдался в период после Великой Отечественной войны, когда реализовывались отложенные браки и деторождение, а также шла мощная компенсация погибшего в боях населения. Для таких стран характерен третий тип рождаемости, сопровождающийся высокой рождаемостью и до середины XX вв. высокой смертностью. В связи с внедрением медицинских достижений смертность стала ниже.

К «классическим» развивающимся странам относят страны Океании, треть стран Африки, некоторые латиноамериканские и азиатские страны. Многодетность является нормой и жизненной ценностью людей, проживающих в развивающихся странах. Во многих странах запрещаются средства контрацепции и аборты, существует запрет на планировании семей. Демографический взрыв приводит к неминуемым последствиям: голоду, нехватке пресной воды, быстрому истощению природных ресурсов [7, 173-174].

Характер народонаселения может быть выражен через «демографический кризис». Так называют глубокое нарушение воспроизводства населения, убыль. Резкое изменение численности населения демографы связывают с низким уровнем рождаемости. Демографический кризис характерен для развитых стран, в которых наблюдается четвертый исторический тип рождаемости, он напрямую связан с социальными и политическими потрясениями начала XX в. [2, 94-95].

Демографический кризис характеризуется рядом социальных и иных причин. Во-первых, высокий уровень социально-экономического развития. Для развитых стран характерен высокий уровень ВВП на душу населения, огромный научно-технический потенциал, производство трех четверти валового мирового продукта. В связи с высоким уровнем экономического развития молодые люди в детородном возрасте предпочитают построение карьеры и финансовое благополучие, нежели создание семьи и рождение детей [6, 13-14].

Во-вторых, после Первой мировой войны происходит переосмысление роли женщин и эмансипация. Взаимоотношения полов в обществе и семье подвергаются кардинальному пересмотру. Женщина приобрела полноправный статус члена общества, возможность участвовать в политической жизни государства, занятость, привившая ей новый спектр ценностей, экономическую независимость. Роль женщины в семье была пересмотрена: теперь женщина имеет право самостоятельно принимать решения в семье.

В-третьих, изменение статуса семьи. Семья прошла эволюцию от эгалитарности в сторону предельной самостоятельности и возможности самостоятельного регулирования поведенческих решений [7, 180-181].

В-четвертых, высокий уровень урбанизации, сопровождающийся ростом городов и населения в них. Жизнь в городе характеризуется увеличением доходов населения, но при этом появлением ряда новых проблем, которые требуют быстрого самостоятельного решения и финансовой обеспеченности.

В-пятых, высокий уровень образования. Образованность человека побуждает его выбирать карьеру и строить ее большую часть своей жизни, способствует идентификации себя как специалиста с высоким уровнем компетенции [3, 241].

В-шестых, производственный травматизм, техногенные катастрофы, дорожно-транспортные происшествия. Ежегодно от автомобильных аварий погибает около 250 тысяч человек. Чаще всего уходит из жизни трудоспособная и детородная часть населения [Там же, 242].

Далее необходимо выделить легализацию однополых браков. Однополые партнеры редко стремятся к созданию полноценной семьи с детьми, а доля гетерогамных пар уменьшается.

Следующая причина связана со смертностью от различного рода болезней. Онкологические заболевания, ВИЧ, сердечно-сосудистые заболевания приводят к преждевременной смерти молодых людей, соответственно, к убыли населения.

Все эти факторы в совокупности и во взаимодействии привели к формированию новых, адекватных социально-экономическому устройству общества и новой структуре и социальным функциям семьи, норм репродуктивного поведения, определяющих современный уровень рождаемости, характеризующийся системным демографическим кризисом [4, 228].

По данным Международного валютного фонда к развитым странам относят преимущественно страны G7, все страны Европейского союза и еврозоны. Примечательно, что в связи с притоком мигрантов в развитые страны количество населения увеличивается за счет рождения детей в семьях мигрантов и убыли в семьях самих граждан стран Северной и Западной Европы. Последствия демографического кризиса отрицательны. Происходит постоянное сокращение трудоспособного населения, старение населения, сокращение темпов экономического роста. Депопуляция населения в конечном итоге приводит к ухудшению здоровья нации и геополитического положения страны. По прогнозам к 2050 году в экономически развитых регионах каждый третий житель будет старше 60 лет, а в остальных – лишь каждый пятый. Зато в одиннадцати беднейших странах – Афганистане, Анголе, Бурунди, Чаде, Демократической Республике Конго, Экваториальной Гвинее, Гвинее-Биссау, Либерии, Мали, Нигере и Уганде – половина населения будет младше 23 лет [2, 115-116].

Анализируя сложившуюся демографическую ситуацию в мире, ряд ученых указывают на путь саморегуляции численности населения посредством законов природы. Однако наиболее эффективным путем регулирования численности населения является демографическая политика. В каждом государстве сначала оценивается демографическая ситуация, затем разрабатывается комплекс мер. Для демографической политики могут быть характерны следующие меры: экономические (оплачиваемые отпуска и пособия при рождении детей, пособия на детей, ссуды, материнский капитал на покупку жилья или получение детьми образования). Предполагается особая система детских пособий,

которые могут иметь универсальный характер (не зависят от дохода семьи), обеспечивают минимальный гарантированный доход (страны Северной Европы); либо адресный характер (выплата малоимущим семьям), обеспечивают минимальную поддержку (РФ, США, Канада). Административно-правовые меры включают законодательные акты, регулирующие браки, разводы, положение детей в семьях, аборт, использование средств контрацепции. Воспитательные меры способствуют созданию в обществе и семье определенного мнения и отношения по поводу демографического поведения [6, 106-108].

В нашей стране демографическая проблема неразрывно связана с затяжным демографическим кризисом. Основы демографической политики России заложены в «Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года»[1]. Она направлена на увеличение продолжительности жизни населения, сокращение уровня смертности, рост рождаемости, регулирование внутренней и внешней миграции, сохранение и укрепление здоровья населения и улучшение на этой основе демографической ситуации в стране [2, 111].

Подводя итоги, отметим, что демографическая проблема как одна из глобальных проблем человечества влияет на экологическую, продовольственную, сырьевую, энергетическую и другие глобальные проблемы человечества. Имея две крайности, она охватывает весь мир. В развивающихся странах это демографический взрыв, требующий сокращения плотности населения из-за угрозы нанесения вреда окружающей среде и использования не возобновляемых природных ресурсов. В развитых странах наблюдается убыль населения и старение нации, которое может привести к ухудшению совокупного генофонда и исчезновению нации. Демографические проблемы требуют реализации комплекса мер по их преодолению и смягчению последствий.

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 09.10.2007 №1351 (ред. от 01.07.2014) «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» // КонсультантПлюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71673/7a46cb13de731db3333fcd77a4f7887e468287e3/ (дата обращения: 26.03.2021).
2. Антонова Н. Л. Демография : учеб.-метод. пособие / Н. Л. Антонова.— Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. — 154 с.
3. Вишневский А.Г. Избранные демографические труды. Демографическая теория и демографическая история / А.Г.Вишневский, О.В.Осипова, О.В.Чудаева.— М: Наука, 2005. — 368 с.
4. Воронцов А. В. Демография : учебник и практикум для прикладного бакалавриата / А. В. Воронцов, М. Б. Глотов. — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 287 с.
5. Капица С.П. Очерк теории роста человечества. Демографическая революция и информационное общество. / С. П. Капица — М.: Ленанд, 2013. — 128 с.
6. Коновалова Г. Г. Демография: учеб. пособие / Г. Г. Коновалова. — Ярославль: ЯрГУ, 2013. — 128 с.
7. Рыбаковский Л. Л. Практическая демография / Л. Л. Рыбаковский. — М.: Центр соц. прогнозирования, 2005. — 277с.

УДК 82-8

**ОБРАЗ КАВКАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ А.С. ПУШКИНА И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА
(НА МАТЕРИАЛЕ ОДНОИМЕННОЙ ПОЭМЫ «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК»)**

**THE IMAGE OF THE CAUCASUS IN THE WORKS OF A.S. PUSHKIN AND
M.Y. LERMONTOV
(BASED ON THE MATERIAL OF THE POEM OF THE SAME NAME "THE**

CAUCASIAN PRISONER")

Семенова Залина Магомедовна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Semenova Z.M.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: semenova.zalina@list.ru
Научный руководитель: Чотчаева М.Ю.,
профессор

Аннотация: в данной статье рассматривается отражение образа Кавказа в творчестве писателей А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова. Автор статьи акцентирует внимание на кавказские мотивы, быт, культуру, нравы горских народов в произведениях русских писателей, посетивших Кавказ в XIX веке.

Abstract: This article examines the reflection of the image of the Caucasus in the works of the writers A.S. Pushkin and M.Yu. Lermontov. The author of the article focuses on Caucasian motives, life, culture, customs of mountain peoples in the works of Russian writers who visited the Caucasus in the 19th century.

Ключевые слова: Кавказ, гуманистические принципы, свобода, национальная культура, горцы.

Index terms: Caucasus, humanistic principles, freedom, national culture, mountaineers.

Интерес к Кавказу мотивирован как историческими (Кавказская война 1817-1864), так и эстетическими причинами. В 1820-х годах в русской литературе активно формируется романтизм - общее культурное движение, отражающее конфликт человека с действительностью, отвергающее ее с позиций высшего идеала. В это время создается русский «исторический культурный миф» о Кавказе, где существует «золотой век», где люди «вольны, как орлы»; русским представляется, что мироощущение горцев, лишенное всеразъедающей рефлексии и скепсиса, с его народным и социальным миром и воплощает то естественное состояние, которое уже не первый век искала европейская культура. Романтики искали идеал в иных странах, в ином времени [7, с. 324]. Именно в период господства романтизма в литературе Кавказ завоевал сердце русского человека, занял особое место в художественной литературе и в общественном сознании. Кавказ как экзотический край противопоставлялся в творчестве русских писателей пространству обыденному. Так могли смотреть на Кавказ именно романтики, для которых двоемирие было как характерной особенностью мышления, так и необходимой эстетической категорией. Такая эстетическая характеристика (свойственная произведениям А.С. Пушкина) мотивирована, прежде всего, «необыденностью» пространства вертикального, противопоставлявшегося пространству привычному, горизонтальному.

До 1820-х годов в России не было написано ни одного произведения, которое могло бы дать читателю возможность почувствовать своеобразие Кавказа. В этот период к созданию цикла романтических поэм приступает Александр Сергеевич Пушкин, находясь под влиянием Дж. Г. Байрона, создателя цикла восточных поэм. Поэт начинает активно развивать кавказскую тему, постепенно знакомясь с этим краем во время своих двух поездок. Южная ссылка дает возможность великому поэту увидеть Кавказ, Крым, Молдавию, результатом чего и являются поэмы «Кавказский пленник», «Бахчисарайский фонтан», «Цыганы» [4].

В формировании художественной концепции Кавказа огромную роль сыграла поэма «Кавказский пленник», которую А.С. Пушкин посвятил своему другу Н.Н. Раевскому, русскому кавалерийскому генералу, участнику войн с Францией и Швецией, с которым проводил на Минеральных Водах «милые сердцу дни» [8]:

«Прими с улыбкою, мой друг,
Свободной музы приношение:
Тебе я посвятил изгнанной лиры пенье
И вдохновенный свой досуг».

Первоначально в «Кавказском пленнике» А.С. Пушкин включил кавказскую тему в ориентальную традицию. Но его поэма, как отмечал В.М. Жирмунский, отступает от «восточных поэм» Байрона в преобладании «предметного живописного задания над эмоционально-лирическим», в яркости характеров, особенно героини, в усилении этнографизма [5].

Поэма рисует, прежде всего, не экзотический край, а борьбу за свободу, уникальные национальные характеры, тяжелый повседневный быт кавказских народов. «Кавказский пленник» положил начало новому освоению кавказской темы в литературе XIX века, явившись определенным этапом на пути от романтизма к реализму, от романтического восприятия природы, образов, жизни кавказцев к глубоко философско-реалистическому осмыслению Кавказа как части России. По мнению В.Г. Белинского, поэма рисовала «грандиозный образ Кавказа с его воинственными жителями», с ее помощью «в первый раз русское общество познакомилось с Кавказом, давно уже знакомым России по оружию». Высоко оценив это произведение, В.Г. Белинский назвал А.С. Пушкина первооткрывателем темы Кавказа в русской литературе, создателем поэтического образа экзотического края, сумевшем сосредоточить внимание русского читателя на Кавказе и достаточно точно воспроизвести нравы народа, населяющего его [2, с. 198].

Впервые Пушкин А.С. изображает романтического героя – современника, неудовлетворенного действительностью и охваченного жадой свободы – на фоне природы Кавказа, экзотической жизни горцев, прихода русских завоевателей. Автор не указывает ни имени героя, ни его прошлого, но мы понимаем, что он разочарован, и ищет на Кавказе – в краю сильных духом, свободолюбивых и мужественных людей – такую желанную и необходимую ему духовную свободу, которую он не смог найти в своей прошлой жизни:

«Отступник света, друг природы,
Покинул он родной предел
И в край далёкий полетел
С весёлым призраком свободы.
Свобода! он одной тебя
Ещё искал в пустынном мире».

Но герой попадает в плен и лишается свободы физической, при этом ощущая себя все более свободным духом на свободной земле Кавказа:

«Затмилась перед ним природа.
Прости, священная свобода!
Он раб».

Глазами пленника русский читатель смотрит на совершенно новый для него мир, узнавая обычаи и нравы жителей гор, на их воинские забавы, одежду, оружие, коней, которые являются их главным богатством. Герой восхищается воинской доблестью горцев, их мужеством и свободолюбием, удивляется, как эти, казалось бы, воинственные люди, добры и гостеприимны у себя в домах. Эта простая и мудрая одновременно жизнь горских народов разворачивается на фоне величественных горных пейзажей Кавказа, которые венчает седовласый исполин Эльбрус.

На фоне кавказских реалий разворачивается любовная история между пленником и черкешенкой (одно из первых талантливых изображений женского кавказского характера в истории русской литературы), которая вызывает своими душевными качествами восхищение у пленника. Но пленник не отвечает взаимностью прекрасной деве, и это не дань романтическому идеалу, он в самом деле охладил к любви, окаменел душой, в самом

деле разочарован. Иначе он не отнесся бы столь хладнокровно к смерти девушки:

«Всё понял он.

Прощальным взором

Объемлет он последний раз

Пустой аул с его забором...»

А.С. Пушкин понимал, что его поэма интересна читателю, прежде всего, реалистическим описанием нравов и быта горских народов. «Черкесы, их обычаи и нравы занимают большую и лучшую часть моей повести; но всё это ни с чем не связано и есть истинный *hors d'oeuvre*...», – признавался Пушкин своему кишиневскому издателю В.П. Горчакову. «Сам не понимаю, каким образом мог я так верно, хотя и слабо, изобразить нравы и природу, виденные мною издали» [8 с. 176]. Сложно утверждать, был ли знаком А.С. Пушкин с этическим кодексом горцев, но с точки зрения кавказского менталитета, развязка любовной истории оказалась вполне предсказуемой и традиционной. В те суровые времена, о которых идет речь в поэме, для девушки – горянки, посмевавшей полюбить чужака, иноверца, смерть была наиболее вероятным итогом.

Художественная концепция Кавказа, формирование которой было заложено творчеством писателей – декабристов и А.С. Пушкина активно развивается и в произведениях М.Ю. Лермонтова. Огромная любовь поэта к горному краю началась еще в детстве, когда он несколько раз приезжал сюда вместе со своей бабушкой и принимал курс лечебных ванн в Горячеводске (так назывался тогда современный Пятигорск). Годы, проведенные на Кавказе, Лермонтов назовет «самым счастливым временем» своей жизни. Ранний период творчества М.Ю. Лермонтова ознаменован написанием целого ряда поэм и лирических стихотворений, посвященных Кавказу.

Литературное влияние А.С. Пушкина бесспорно на поэму «Кавказский пленник», и проявляется оно не только в названии, но и в образе главного героя – одинокого скитальца, уставшего от светской жизни. При этом образ горянки отличается от пушкинской Черкешенки. Героиня поэмы М.Ю. Лермонтова – решительная и смелая девушка, готовая переступить через адаты и бежать с любимым, зная, что сердце его принадлежит другой. В поэме появляется новый персонаж – отец девушки, который убивает пленника, а после гибели дочери терзается угрызениями совести [10].

Отличие поэмы М.Ю. Лермонтова в том, что впервые поэт наполняет свое повествование психологическим фоном, так, читатель сопереживает духовным метаниям пленника, который тоскует по родине и не может смириться со своим положением раба. В то же время он осознает, что эта участь постигла в военное время многих других:

Но что за звук цепей тяжелых?

Зачем печаль сих пастухов?

Увы! То пленники молодые...

И нет к ним жалостных сердец!

Они в цепях, они рабами!

Несчастные в чужом краю!

В этой поэме М.Ю. Лермонтов уделяет много внимания повседневной жизни горцев, их незамысловатому быту, обычаям и привычкам, активно использует национальный колорит: «сакля», «кумыс», «аул», «шашка на ремнях наборных», «бурка» и др. [1, С. 68-72]. Читатель может почерпнуть для себя много нового о военных и мирных буднях жителей горной страны. Впервые поэт включает в текст кавказской поэмы лирические мотивы: игры девушек, национальную песню. Все действие происходит на лоне прекрасной кавказской природы, обрамляющей повествование чудесным фоном [6, с. 387].

Стоит отметить, что для М.Ю. Лермонтова Кавказ был прежде всего краем вольности, родины свободолюбивого народа. Перенося место действия своих произведений на Кавказ, Лермонтов показывал героиню свободолюбивой жизни кавказских народов, не смирившихся с тиранией и порабощением, противопоставляя ее

молодежи последекабристской эпохи, отказавшейся от борьбы и прожигающей жизнь в светских удовольствиях.

Таким образом, произведения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова о Кавказе явили пример глубокого проникновения в глубины национального духа других народов, изображения их жизни с применением гуманистических принципов. В.Г. Белинский верно отметил: «Кавказ был колыбелью его поэзии (М.Ю. Лермонтова) так же, как он был колыбелью поэзии Пушкина, и после Пушкина никто так поэтически не отблагодарил Кавказ за дивные впечатления его девственно-величавой природы, как Лермонтов» [3, С. 254-257].

Список литературы

1. Андреев-Кривич, С.А. Кабардино-черкесский фольклор в творчестве Лермонтова / С.А. Андреев-Кривич. — Нальчик: Кабардинское государственное издательство, 1949. — 137 с. — Текст : непосредственный.
2. Белинский, В. Г. О А. С. Пушкине : сборник статей / В. Г. Белинский. — Москва : Товарищество И. Д. Сытина, 1899. — 295 с. — Текст : непосредственный.
3. Белинский В. Г. Повести и рассказы П. Каменского / В. Г. Белинский // Собрание сочинений. В 9-ти томах. Том 2 Статьи, рецензии и заметки, апрель 1838 - январь 1840. — Москва , 1977. — С. 248. — Текст : электронный // Lib.ru/Классика. — URL: http://www.azlib.ru/b/belinskij_w_g/text_2400.shtml (дата обращения: 30.04.2021).
4. Гасанова З. И. Кавказский горский менталитет в изображении русской литературы XIX века : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / З. И. Гасанова. - Махачкала 2009. — 23 с. — Текст : непосредственный.
5. Жирмунский, В. М. Байрон и Пушкин. Из истории романтической поэмы / В. М. Жирмунский. - Ленинград : Academia, 1924. - 334 с. — Текст : непосредственный.
6. Казиёв, Ш. М. Повседневная жизнь горцев Северного Кавказа в XIX веке / Ш. М. Казиёв, И. В. Карпеев. — Москва : Молодая гвардия, 2003. - 452 с. — Текст : непосредственный.
7. Манн, Ю. В. Русская литература 19 века. Эпоха романтизма / Ю. В. Манн. — Москва : РГГУ, 2007. — 520 с. — Текст : непосредственный.
8. Пушкин, А. С. Собрания сочинений. В 10-ти томах. Том 3 Письма 1815-1830 / А. С. Пушкин. - Москва : Художественная литература, 1960. - 494 с. — Текст : непосредственный.
9. Пушкин, А. С. Кавказский пленник / А. С. Пушкин // Полное собрание сочинений. В 10 томах. Том 4. — Москва : Издательство АН СССР, 1960. — С. 493-530. — Текст : непосредственный.
10. Савельев, А. Е. Тема Кавказа и Кавказской войны в творчестве М.Ю. Лермонтова / А. Е. Савельев // Киберленинка. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tema-kavkaza-i-kavkazskoy-voyny-v-tvorchestve-m-yu-lermontova> (дата обращения: 30.04.2021).

УДК 372.881.11

ЯВЛЕНИЕ ЛАКУНАРНОСТИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

THE PHENOMENON OF LACUNARITY IN THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Симоненко Марина Сергеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Simonenko M.S.

Аннотация: Статья посвящена проблеме исследования явления лакуарности с точки зрения методики преподавания иностранных языков. Рассматриваются различные типологии лакун. Выделяются основные приемы обучения лакуарной лексике. Делается вывод о связи приемов введения лакуарной лексики, этапа обучения и уровня обученности учащихся.

Abstract: The article is devoted to the problem of studying the phenomenon of lacunarity from the point of view of the methodology of teaching foreign languages. Various typologies of lacunae are considered. The main methods of teaching lacunar vocabulary are highlighted. The conclusion is made about the connection between the methods of introducing lacunar vocabulary, the stage of training and the level of students' learning.

Ключевые слова: лакуна, лакуарность, лексический навык, приемы семантизации.
Index terms: lacuna, lacunarity, lexical skill, semanticization techniques.

В наши дни одним из актуальных направлений развития методики преподавания иностранных языков является ее тесная связь с проблемными вопросами межкультурной коммуникации, а точнее обращение пристального внимания к особенностям национальных культур и особому восприятию окружающей действительности носителями иностранного языка.

Впервые о процессе лакуарности заявили отечественные ученые, внесшие большой вклад не только в описание данного явления, но и в разработку классификации лакун и способов их элиминирования, среди них: Ю.А. Сорокин, С.Г. Тер-Минасова, И.А. Стернин, И.Ю. Марковина, Г.В. Быкова и другие. То есть они по-новому взглянули на вопрос соответствия мышления и языка и пришли к заключению о том, что между понятием и языковой формой его воспроизведения не существует жесткой связи. Понятие не всегда вербализуется, оно может присутствовать и имплицитно в национально-культурном мировоззрении.

В процессе изучения иностранного языка учащиеся неизбежно встречаются с его национальной спецификой. Каждая нация дает свое наименование какому-либо явлению или предмету. При сравнении языков мы можем обнаружить несоответствие признаков для номинации тех или иных объектов, либо же вовсе отсутствие таковых в другом языке. Это явление получило название «лакуарность», оно является особым камнем преткновения при переводе, создаёт огромную сложность, оттого лакуны весьма важны в ходе преподавания иностранного языка, чем и обусловлена актуальность данного исследования.

Цель исследования состоит в раскрытии основных способов семантизации лакуарной лексики в процессе обучения иностранному языку на основе анализа существующих данных.

Несмотря на вклад отечественных ученых в данную область исследования, в настоящее время однозначное определение термина «лакуна» отсутствует. С позиции этнопсихолингвистики, под лакуной понимают элементы как вербального, так и невербального аспектов «чужой» культуры, которые вызывают эффект недооценки, непонимания и т.п. Иными словами это своеобразные пустоты на семантической карте языка, текста или культуры в общем, которые становятся очевидными человеку только при сравнении культуры разных народов или языка [3, с. 58]. С позиции же лингвистики, лакуна представляет собой неимение языковой единицы в одной системе (структуре) при

условии наличия аналогичной единицы в другой системе (структуре) [6, с. 52]. К примеру, определяемое в русском языке слово «часы» в английском разбивается на два отдельных «clock» (настенные, настольные) и «watch» (наручные), английскому глаголу «to wash» соответствуют русские «мыть» и «стирать», а существительному «dream» – русские «сон» и «мечта». В наше время сложившуюся теорию лакун называют лакунологией.

Лакуны существуют на всех разных уровнях языка: фонетическом, морфологическом, лексическом и т.д. Возникновение лакун часто связывают с определенными ограничениями (стилистическими, семантическими и пр.), которые существуют в языке. Помимо этого, лакуны возникают на фоне происходящих изменений в обществе, поскольку будучи явлением динамичным, язык отражает все перемены, которые обычно связаны с возникновением новых явлений в разных сферах жизнедеятельности человека. Все новые явления, несомненно, требуют номинации.

Столкнувшись с «пустой клеткой» (лакуной), человек старается заполнить её окказиональным словом или описательным оборотом, или же берёт его из другого языка. Следовательно, язык «принуждает» как формировать новые слова, так и заимствовать их из других языков. Значит, именно явление лакунарности сохраняет язык «живым как жизнь», обеспечивая тем самым открытость и динамизм языковой системы. Осмысление «несуществующих» слов, запасных «пустот» (лакун) в живом организме языка и способность правильно их компенсировать, делает речь человека намного ярче и насыщеннее.

В исследованиях современных учёных выделяют лакуны различного типа, а именно: культурологические, психологические, текстовые, кинесические, речевые и языковые. А также лакуны могут быть мотивированными и немотивированными, предметными и абстрактными, номинативными и стилистическими и так далее. Это зависит от принципа, на котором основывается та или иная классификация лакун [2].

Для возникновения и развития лексического навыка необходимо ознакомиться с новыми лексическими единицами. С позиции Г.В. Роговой от оптимальной организации знакомства учащихся с новыми словами во многом зависит, останутся ли они в памяти или нет [4, с. 91]. При введении новых лакунарных единиц данный этап из-за некоторого ряда причин является особенно ответственным.

Лакуны относятся к разряду безэквивалентной лексики ввиду того, что они не переводятся. Главным образом по этой причине могут возникнуть сложности во время введения данных лексических единиц на уроках иностранного языка. Следовательно, для демонстрации значения лакун важно обращать внимание на приемы семантизации, которые используются на уроках, т.е. системы действий, при помощи которых можно раскрыть значение того или иного понятия.

В методике преподавания иностранных языков есть определенные средства семантизации. К ним относятся одноязычные (или беспереводные), когда значение слова трактуется на изучаемом языке, и переводные. Выбор способа семантизации лакун зависит от некоторых факторов, среди которых можно выделить этап обучения и уровень обученности учащихся.

К одноязычным приемам семантизации традиционно относятся предметно-изобразительная наглядность, к которой можно отнести различные изображения, а также языковая и речевая наглядность, среди которых можно выделить явления синонимии и антонимии, контекст и т.д.

К переводным приемам Н.И. Гез причисляет замену различных лексических единиц соответствующими эквивалентами родного языка, а также перевод-толкование, когда вместе с эквивалентом на родном языке учащимся предоставляют информацию о совпадении или расхождении в объеме значения данных лексических единиц [1, с. 299].

Все приемы семантизации имеют и плюсы, и минусы. К достоинствам одноязычных способов семантизации относятся развитие языковой догадки, увеличение языковой практики, создание некой базы для запоминания, усиление связей на уровне

ассоциаций. Тем не менее, необходимо отметить, что они требуют много времени и необязательно способствуют точному пониманию [1, с. 299].

В среде ученых-практиков и сейчас ведутся споры по поводу переводных способов семантизации, потому как они способствуют усилению межъязыковой интерференции, несмотря на экономию времени и универсальность в применении [1, с. 299]. В плане лакунарной лексики подбор эквивалента в родном языке представляется весьма затруднительным вследствие отсутствия такового в сопоставляемой лингвокультуре. Тем не менее, использование переводных способов семантизации вполне оправдано, если следовать базовому принципу опоры на родной язык и лингвокультуру. Это подтверждает С.Ф. Шатилов, говоря о том, что беспереvodное усвоение иностранного слова во многом связано с характером закрепления и практикой, а не от того способа, которым оно вводилось [7, с.125].

Согласно С.И. Титковой, основная масса лакун в учебном материале приходится на средне-продвинутый и продвинутый этапы обучения языку, когда уменьшается сложность овладения грамматической стороной изучаемого языка [5, с. 44]. Изучение лакун на начальном этапе способствует активизации учебного процесса, оживлению ассоциативной памяти и лучшему пониманию и более прочному усвоению учебного материала, тогда как на дальнейших этапах они служат основой для дискуссии и созданию системы упражнений [5, с. 44].

Главной отличительной характеристикой работы с лакунами является умение преподавателя выделить и распознать их в тексте, так как в случае, когда они не являются явными, их относят к разряду новой лексики или оставляют вообще без внимания. В итоге учащиеся не получают необходимой смысловой или содержательной информации и не до конца понимают рассматриваемый текст. Поэтому, по мнению С.И. Титковой, при работе с лакунами на этапе распознавания преподаватель должен уделять достаточное внимание к каждому иноязычному тексту. Кроме того, ему требуется определенный опыт анализа лингвострановедческого аспекта учебного текста, профессиональная языковая интуиция и хорошее знание родного языка учащихся [5, с.44].

В заключение необходимо отметить, что столкнувшись в своей практике с явлением лакунарности, преподавателю иностранного языка нужно не только распознать данное явление, что зависит от его квалификации и опыта, но и подобрать определенный прием семантизации в зависимости от уровня обученности обучающихся и этапа обучения. Кроме того, современные методики обучения, которые связаны с расширением и углублением знаний учащихся о странах изучаемого языка, позволяют выработать положительное отношение учащихся к изучению иностранного языка и, следовательно, оптимизировать учебный процесс. В результате у учащихся возникает «языковое чутье», вырабатывается понимание связи формы и содержания различных языковых единиц, что служит развитию лингвосоциокультурной компетенции учащихся в целом.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. Лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
2. Должикова С.Н. Социокультурные лакуны в статьях корреспондентов «MOSCOW NEWS» // Сфера услуг: инновации и качество. № 8, 2012. Режим доступа http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2012_8_25.pdf (Дата обращения 15.03.2021)
3. Морковина И.Ю. Метод установления лакун в исследовании этнопсихолингвистической специфики культур // Вопросы психолингвистики. 2004. – № 2. – С. 58 – 64
4. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Титкова С.И. Языковая лакуна в практике преподавания РКИ (из опыта

обучения русскому языку англоговорящих учащихся) // Русский язык за рубежом. № 3, 2007. – С. 39 – 50

6. Цейтлин С.Н., Погосян В.А., Еливанова М.А., Шапиро Е.И. Язык. Речь. Коммуникация: Междисциплинарный словарь: Лингвистам, преподавателям иностранных языков, методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам. – СПб.: КАРО, 2006. – 128 с.

7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 94(100)

АТАКА МЕРТВЕЦОВ

ATTACK OF THE DEAD

Сорокина Ксения Алексеевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Sorokina K.A.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: s0rokina.kseniy@yandex.ru
Научный руководитель: Крицких В.В.,
старший преподаватель

Аннотация: История России полна героизма и отваги, нам знакомы многие подвиги русских людей, солдат. В рамках данной статьи, мне хотелось бы рассказать вам об одном из таких подвигов, времен первой мировой войны – защите крепости Осовец.

Abstract: The history of Russia is full of heroism and courage, we are familiar with many feats of Russian people, soldiers. As part of this article, I would like to tell you about one of these feats, during the First World War – the defense of the Osovets fortress.

Ключевые слова: война, крепость Осовец, газовая атака, героизм.

Index terms: war, Osovets fortress, gas attack, heroism.

Каждый из нас изучал в школе такое ужасное, трагическое событие как первая мировая война. Она началась 28 июля 1914 года и так или иначе затронула 38 стран из 59 независимых государств. Её жертвами стали более 10 миллионов солдат. В том числе, большие потери понесла наша страна, а именно порядка 3 311 000 погибших солдат, 3 749 000 раненных, а потери мирных жителей составили 1 070 000. Из них погибло от военных действий 340 000, голода и болезней 730 000 [5, с. 132].

Это огромные цифры и большая потеря, но не смотря на все это, на все ужасы, боль и горе войны, наши солдаты показали себя героями. Мы знаем многие великие и страшные события, произошедшие в годы этой ужасной войны, но также есть те, о которых сейчас мы почти не говорим, но и в них можно увидеть героизм простого русского человека. Поэтому сегодня, мне бы хотелось затронуть тему одного не так широко известного, но от этого не менее важного события той ужасной войны. А именно – атака на Осовец в 1915 году, получившая в дальнейшем страшное название, скрывающая в себе горе потерь «Атака Мертвецов».

Крепость Осовец, находится в 50 километрах от Белостока, в настоящее время принадлежащего Польше, была основана в 1795 году при Екатерине II, после раздела Речи

Посполитой. Крепость строилась с целью обороны коридора между реками Неман и Висла — Нарев — Буг, с важнейшими стратегическими направлениями Петербург — Берлин и Петербург — Вена. Именно географическое расположение крепости стало причиной того, что немецким войскам, входящим в тройственный союз было необходимо взять ее штурмом, так как это была важная стратегическая точка, обход которой не был возможен по причине заболоченности окрестных территорий. В 1914 г. ополченцы крепости Осовец даже сложили песню:

«Там, где миру конец, стоит крепость Осовец, там страшнейшие болота, немцам лезть в них неохота».

Важно понимать, что на момент первого штурма, который произошёл в сентябре 1914, складывалась иллюзия что продолжительная защита крепостей невозможна. Ведь, с самого начала первой мировой войны, целый ряд крепостей на западном фронте был захвачен немцами в короткий срок при помощи мощной артиллерии. Но уже вскоре эту иллюзию смог разрушить Осовец.

В сентябре 1914 года, к крепости подошли части восьмой германской армии — сорок пехотных батальонов, которые почти сразу преступили к массовой атаке. Двадцать первого сентября 1914 года, благодаря большому численному перевесу, германским войскам удалось отодвинуть оборону русских войск на рубеж, позволивший им осуществить артиллерийский обстрел Осовца. В это же время, немецким командованием к крепости было переброшено 60 орудий калибра до 20,3 сантиметров, такое орудие способно пробить трёхметровую каменную стену. Однако, обстрел начался только 26 сентября 1914 года. Через два дня, немцы предприняли атаку крепости, но она не увенчалась успехом и была подавлена шквальным огнём русской артиллерии. На следующий же день, русские войска провели две фланговые контратаки, которые вынудили немцев прекратить обстрел и в спешке отступить, отводя артиллерию.

Следующая попытка штурмовать Осовец была предпринята в феврале 1915. В середине февраля немцы вели наступление ещё активней, подогнав «Большие Берты», и мортиры «Škoda» калибром 30,5 сантиметров. Снаряды от Берты способны оставлять воронки в четыре-пять метров глубиной и 12-15 метров в диаметре. С 25 февраля по 3 марта, немцы вели по крепости ураганный огонь, было выпущено 250 тысяч тяжёлых снарядов. Чтобы оценить мощность обстрелов, надо сказать, что вся Русская армия тратила такое же количество снарядов на всех фронтах за 2 месяца.

Русский генеральный штаб попросил защитников Осовца продержаться хотя бы 48 часов. Мысль, что крепость выстоит более 6 месяцев, а конкретно 190 дней с начала осады, никому не могла прийти в голову [2].

На следующий штурм немцы не решились, но весной 1915 года произошло резкое ухудшение обстановки на фронтах для Российской стороны. Германия начала широкомасштабное наступление, русский фронт был прорван в Прибалтике и Галиции, Осовец держался.

Затем наступило лето 1915 года, август которого и записал Осовец в историю под таким страшным названием «Атака мертвецов».

Для того чтобы лучше понимать, контекст происходящего необходимо упомянуть что:

- Русские войска с малым количеством снарядов, под напором отступают вглубь страны, стремясь избежать окружения;
- Растет недовольство военным начальством, массовыми становятся случаи дезертирства и нарушения дисциплины;
- Прибывающие пополнение из новобранцев едва умеет держать винтовку в руках.

В этих условиях значение Осовца повысилось, поскольку потеря укрепленных позиций могла привести в дальнейшем к прорыву фронта.

В таких условиях 6 августа 1915 года немцы и предприняли третий, самый

известный штурм Осовца. Основной акцент и надежда противника в этот раз была не на разрушительную артиллерию, которая до этого уже дважды показала свою неуспешность на данной позиции, но на орудие ещё более опасное и пугающее, а именно газ – хлор.

Хлор – это газ, имеющий жёлто-зелёный цвет, с резким запахом, в два с половиной раза тяжелее воздуха, именно поэтому хлор прежде всего заполняет овраги, подвалы, первые этажи зданий, стелется по полу.

Для отравления хлором, заметна резкая первичная реакция на воздействие газа. Раздражение рецепторов слизистой оболочки дыхательных путей вызывает рефлекторные защитные симптомы такие как: першение в горле, кашель, слезотечение и другое. В результате взаимодействия хлора с слизистой оболочкой дыхательных путей, образуется соляная кислота и активный кислород, которые и оказывают опасное токсическое действие на организм.

При высоких концентрациях хлора, пострадавший может погибнуть через несколько минут. Это называется молниеносной формой отравления. При ней возникают: стойкий ларингоспазм – сужение голосовой щели, ведущее к остановке дыхания, судороги, потеря сознания, вздутие вен на лице и шее и многое другое.

При тяжелой форме отравления, происходит кратковременная остановка дыхания, затем дыхание восстанавливается, но не нормальное, а судорожное, поверхностное. Человек теряет сознание. Смерть наступает через промежуток времени от 5 до 25 минут.

При отравлении хлором средней тяжести, сознание у пострадавших сохраняется; рефлекторная остановка дыхания непродолжительна, но в течении первых двух часов могут повторяться приступы удушья. Так же отмечается слезотечение, жжение и резь в глазах, боль за грудиной, приступы болезненного сухого кашля, а через два-четыре часа развивается токсический отек легких.

При легкой форме острого отравления хлором, выражаются только признаки раздражения верхних дыхательных путей, которые сохраняются в течении нескольких суток [1, с. 4-5].

Именно такому воздействию подвергся Осовец. Газовая атака началась с утра шестого августа, при этом также был открыт артиллерийский огонь. Русские войска имели противогазовые марлевые повязки, однако они оказались неэффективны. По мнению Николая Александровича Бржозовского, коменданта крепости, сам гарнизон спасся благодаря тому, что утро выдалось сырым, а газу пришлось пройти над болотами, наполненным водой рвом и газом.

«Газ, выпущенный из баллонов, тёмно-зеленоватой окраски, быстро направился вперед к крепости, расширяясь в стороны и вверх при быстром поступательном движении. Действие газового облака с одной стороны образовало завесу, скрывающую подступ противника, а с другой стороны смертельно отравляло всё, над чем проходило.... Под действием отравляющих газов первыми жертвами стали разведывательные партии и секреты, которые все и погибли; действие газов на окопы также надо признать смертельным, а в дальнейшем на расстоянии вглубь до 3-4 верст выходящим из строя. <...> из строя гарнизона крепости выбыло отравленных удушенных более 1 600 человек» – Николай Александрович Бржозовский [3].

Однако, стоит упомянуть, что и германские войска, хотя и не в таком объеме, но все же пострадали от своей атаки, ведь, газ опасен ещё и тем что плохо контролируем. Поэтому, изменившийся ветер с газом, настиг отправленных немцами разведчиков и штурмовые группы.

В это время, из крепости в контратаку при поддержке артиллерии были направлены три роты. Особый героизм проявила 13-я рота подпоручика Котлинского (смертельно раненого в этот день), которая после долгого боя по всем правилам военного искусства сумела выбить противника из занятых позиций и захватить в плен 25 человек. Проявила себя и 14-я рота прапорщика Тидебеля: она восстановила положение на левом фланге Сосненской позиции и захватила 15 пленных.

Хотя Осовецкая крепость и продолжала быть опорой правого фланга русских армий, но судьба ее была уже предрешена, так как комендант крепости получил приказ от начальства о её эвакуации. Но причиной этого стала даже не сама газовая атака, а общее отступление наших войск.

Эвакуация крепости началась 18 августа. Самым трудным делом был вывоз тяжелой артиллерии и ее боеприпасов. Удалось направить несколько поездов на Белосток, но уже 20 августа железнодорожное сообщение было прервано, и орудия пришлось эвакуировать по шоссе на Гродно людской тягой. Каждое орудие, в зависимости от его веса, тянули на лямках 30–50 человек, артиллеристы и ополченцы.

23 августа, в крепости оставались лишь инженеры, смена артиллеристов с четырьмя 15 сантиметровыми пушками и две роты саперов. Эти орудия весь день вели интенсивную стрельбу, вводя в заблуждение противника и замаскировать отсутствие гарнизона. В семь вечера саперы подожгли все здания, которые было необходимо уничтожить, а с восьми вечера начались взрывы в заранее решённое для каждого участка время.

Немцы открыли по крепости мощный огонь из артиллерии, но было уже поздно — одно за другим взлетали на воздух фортификационные сооружения, крепость обратилась в груды развалин [3].

Так и закончилась история защиты Осовецкой крепости. Она была трагической и героической, при этом отражая всю войну. Защита Осовца стала легендой, но есть ещё одна маленькая легенда, связанная с ней, история забытого часового:

В 1920-е, после образования СССР, на территории уже независимой Польши при разборе подвальных помещений крепости польскими офицерами при спуске в подземные пустоты, их остановил крик: "Стой! Кто идет?". Оказывается, подвалы с обмундированием и продовольствием 9 лет охранял русский часовой. Он зашел на дежурство, его никто не сменял, но он не покидал своего поста, потому что не знал, что война закончилась, а выхода из подвала были перекрыты. Польские офицеры объяснили солдату, что война давно закончилась и даже такой страны, как Российская империя, больше не существует. Когда солдата вывели из подвала, он потерял зрение от яркого света.

Эта популярная история, однако, в настоящее время не имеет точных доказательств и является лишь легендой.

Список литературы

1. https://www.volgmed.ru/uploads/files/2014-1/25304-pervaya_pomoshch_pri_otravlennykh_ahov_i_sinteticheskimi_yadami.pdf
2. <https://zen.yandex.ru/media/id/5cdf608465c3000b371f858/ataka-mertvecov-osovec-1915-god-zabytyi-podvig-russkoi-armii-5ce2426ffb990000b394ba29>
3. <https://histrf.ru/read/articles/osoviets-event>
4. Хмельков Сергей Александрович, Борьба за Осовец
5. Вадим Эрлихман Потери населения в XX веке. Справочник. — Москва., 2004.

УДК 372.882

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES USED IN LITERARY READING LESSONS

Сотникова Алина Сергеевна

ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Sotnikova A.S.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: alinasotnikova2000@mail.ru
Научный руководитель: Санькова А.А.,
доцент

Аннотация: В статье раскрывается роль современных педагогических технологий в образовательном процессе начальной школы, даются методические рекомендации по их использованию на уроках литературного чтения.

Abstract: The article reveals the role of modern pedagogical technologies in the educational process of elementary school, gives guidelines for their use in literary reading lessons.

Ключевые слова: образовательные технологии, педагогические технологии, уроки литературного чтения, обучение младших школьников.

Index terms: educational technologies, pedagogical technologies, literary reading lessons, teaching younger students.

В условиях реализации Федерального государственного стандарта начального общего образования актуальной является проблема организации и построения эффективного образовательного процесса, в котором роль современного учителя не сводится к тому, чтобы понятно передать информацию обучающимся, а ставится цель сделать это наиболее красочно, содержательно и познавательно, с активным вовлечением школьников в учебный процесс. Настоятельное требование коренной перестройки деятельности учителя при организации и проведении уроков литературного чтения – закономерная реалья сегодняшнего времени [6].

В связи с этим педагогу начальной школы, по мнению Л.М. Волковой, необходимо знание нормативных документов Стандарта, методических принципов построения современного урока, его структуры и педагогических технологий, которые он непосредственно будет использовать в учебном процессе [2]. Необходимость привлечения современных педагогических технологий связана и с установкой на формирование и развитие личности младшего школьника, и с возможностью реализации дифференцированного и индивидуально-ориентированного подходов к его обучению.

Как считает А.А. Остапенко, педагогические технологии – это сложные системы приемов и методик, которые объединены единой образовательной целью. Они связаны между собой задачами, содержанием, формами и методами построения учебного процесса, что создает в результате совокупность педагогических условий личностного развития школьника [5].

В настоящее время в образовательно-воспитательный процесс начальной школы активно внедряются современные педагогические технологии, благодаря которым субъекты образования, учитель и ученик, выступают равноправными участниками образовательного процесса.

По мнению А.К. Колеченко, закономерный интерес педагогов вызывает использование педагогической технологии активизации мыслительной деятельности обучающихся начальных классов на уроках литературного чтения. Реализация данной технологии строится посредством организации проблемно-диалогического обучения [4]. Б.Г. Ананьев отмечает, что проблемно-диалогическое обучение на уроках чтения обеспечивает творческое усвоение знаний с опорой на специально организованным учителем диалога [1].

Помимо проблемно-диалогического обучения для уроков литературного чтения

актуальна технология продуктивного чтения, нацеленная на формирование типа правильной читательской деятельности. Так, Л.М. Волкова считает, что в образовательной системе существует единая для всех уроков литературного чтения технология формирования типа правильной читательской речи с использованием потенциала продуктивного чтения, которая состоит из трех взаимосвязанных этапов [2].

Первый этап включает работу младшего школьника с текстом до чтения и постановку цели урока, заключается в определении смысловой, тематической и эмоциональной направленности текста, выделении его героев, темы по названию произведения, определении имени автора с опорой на читательский опыт.

Второй этап – это непосредственно работа с литературным текстом во время чтения, самостоятельное или чтение-слушание в классе. Выбор, по мнению Л.М. Волковой, зависит от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Затем следует перечитывание текста и его анализ. Основные приемы работы на этом этапе – диалог с автором через текст, беседа по прочитанному, выразительное чтение [2].

Третий этап заключается в работе с литературным текстом после чтения, то есть смысловая беседа по тексту и коллективное обсуждение, дискуссия.

Изучение литературного произведения достигается благодаря работе учащихся с интерактивным продуктом. На уроках литературного чтения можно использовать также иллюстрирование учениками изучаемого произведения. Выполненные работы необходимо сканировать, чтобы ученики сами создавали диафильм по заданной тематике.

В рамках исследуемой тематики особую актуальность приобретает технология интерактивного обучения чтению младших школьников с опорой на звуковой ориентир и зрительную модель слова, автором которой является А.К. Количенко [5].

По мнению А.К. Колеченко, одновременно использование аудио и видео информации повышает запоминаемость литературного текста на 40-50% [5].

С помощью информационных компьютерных технологий, без которых невозможно представить современный образовательный процесс, активно проходит работа с фразеологизмами, скороговорками, загадками, пословицами, реализуется словарная работа.

Эффективно использование в учебном процессе современной младшей школы и специализированных программ-тренажеров. Современные обучающие интерактивные программы по литературному чтению (тренажеры) предназначены для того, чтобы формировать у учащихся начальных классов читательский интерес путем построения анализа произведения, проведения рефлексии по итогам его прочтения в занимательной и доступной форме.

Круг чтения современных младших школьников ограничивается школьной программой, в связи с этим педагогам необходимо заинтересовать ребенка книгой. Это достигается путем использования экранизированных литературных произведений на уроках литературного чтения. Сравнивая текст с его экранизацией ребенку, с одной стороны, проще воспринять даже сложный сюжет, выявить авторскую точку зрения, осуществлять анализ образов героев, а, с другой стороны, развивается его внимание к деталям путём сравнения текста произведения с представленным видеорядом, формируются представления о возможностях интерпретации произведения.

Учить детей вслушиваться в текст и самостоятельно правильно и выразительно читать его можно через обращение к записям образцового чтения небольших по объему произведений или их фрагментов. Эта работа способствует формированию умения определять характеры героев, отражать эти представления при чтении текста, правильно интонировать, подражая художественному прочтению (особенно это касается стихотворных произведений) и т.д.

Педагогические технологии, основанные на использовании на уроках литературы в начальной школе проектной деятельности, позволяют воспитать у учащихся навыки самостоятельности, а также способствуют формированию у них читательского вкуса,

расширению читательского кругозора [3].

Отдельные педагогические технологии направлены не только на активное включение ребенка в учебный процесс, но и на формирование социальных и коммуникативных компетенций. Среди них можно отметить метод «мозгового штурма». Так, А.А. Остапенко отмечает целесообразность использования данного метода на уроках литературного чтения в процессе закрепления учебного материала [5]. В ходе обсуждения литературных произведений А.А. Остапенко рекомендует учителю ставить перед обучающимися начальных классов различные задачи, максимальное количество решений которых активизируют мыслительную и творческую деятельность детей, способствуют активному обсуждению, сопоставлению различных точек зрения, формированию нестандартных подходов к видению проблемы. Выбор и обоснование ответа, решения поставленной учителем задачи вызывает интерес у младших школьников к литературным художественным произведениям [5].

Критерием развития связной речи ребенка, по мнению М.В. Волкова, является умение структурировано выстраивать художественный текст, используя при этом различные способы связей между фразами и их частями [2]. Исследователь утверждает, что именно так младший школьник начинает овладевать текстом как определенной моделью.

На сегодняшнее время актуальна проблема обучения детей рассказыванию по воображению. В связи с этим, считает М.В. Волкова, для развития данного навыка именно на уроках литературного чтения необходимо использовать педагогическую технологию «ключевой момент» [2]. Исследователь отмечает, что специфическая особенность обучения рассказыванию младших школьников по воображению на уроках литературного чтения посредством технологии «ключевой момент» заключается в использовании моделирования как средства развития памяти, творческого мышления и воображения каждого учащегося [2].

Исходя из вышеизложенного отметим, что каждому учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных педагогических технологий, ориентированных на ребенка XXI века с его особенностями восприятия и образовательными потребностями, знать их специфику и возможности использования в начальной школе. Грамотное использование этих технологий на уроках литературного чтения в начальной школе – залог эффективного взаимодействия педагога и обучающегося, обеспечивающий предпосылки для повышения уровня общекультурной подготовки младших школьников.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1: Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Педагогика, 2008. – 486 с.
2. Волкова М.В. Формирование личности школьников на основе интеграции педагогических технологий: теоретико-методологический аспект. - Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. – 228 с.
3. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006. – С. 19-106.
4. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.
5. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технология. – М.: Народное образование, НИИ школьной технологии, 2005. – 384 с.
6. Санькова А.А. Необходимость использования современных образовательных технологий при организации и проведении уроков литературы // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии [Электронный ресурс]: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции (25

УДК 311

**ПРОБЛЕМА МАНИПУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ
ПОСРЕДСТВОМ СМИ.**

**THE PROBLEM OF MANIPULATING PUBLIC CONSCIOUSNESS THROUGH
THE MEDIA.**

Столярова Елена Евгеньевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Stolyarova.E.E.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: stolairova.anna@mail.ru
Научный руководитель: Володькова Е.Н,
доцент

***Аннотация:** Данная статья нацелена на рассмотрение влияния СМИ на общественное сознание, в связи с активным расширением информационного поля. В статье подробно описаны этапы и подходы управления информацией. А также, описывается дифференциация методов манипулирования общественным мнением.*

***Abstract:** This article is aimed at considering the influence of the media on public consciousness, in connection with the active expansion of the information field. The article describes in detail the stages and approaches of information management. It also describes the differentiation of methods of manipulating public opinion.*

***Ключевые слова:** общественное мнение, манипулирование, способы воздействия, общество, роль СМИ, функции СМИ.*

***Index terms:** public opinion, manipulation, methods of influence, society, the role of the media, the functions of the media.*

Говоря о проблеме манипулирования, стоит начать с причины ее появления. По нашему мнению она связана с одной из функции СМИ – манипуляционной. Данная функция предполагает регулирование политических процессов с помощью СМИ. Она в основном реализуется в комментариях-расследованиях и материалах группы «Features» в прессе, а также в телешоу, разоблачающих административные и иные махинации высшего руководства страны со всеми вытекающими для этого последствиями. В большинстве случаев СМИ поддерживают нынешнюю политическую систему, поскольку политическая ситуация в стране и политики у власти являются одним из основных источников новостей [1, с. 15].

Выделяют следующие этапы управления информацией:

1. Создание собственного потока информации. PR-субъект, преследующий цель занять или поддерживать доминирующий социальный статус, должен создать свой собственный поток информации, который не зависит от всех доступных, классических и официальных лиц. Цель данного этапа - предоставить потребителю максимально возможный объем информации и создать для себя информационную монополию. Это достигается тем, что предоставление информации СМИ происходит регулярно и в больших масштабах, своевременно и по любой причине, включая незначительные и малоинтересные события.

2. Сегментация потока информации, манипулирование информацией. Выполнив

вышеуказанную задачу, можно создавать ограниченные, сфокусированные информационные потоки, которые обычно работают на конкретную цель. Этот процесс и этап хорошо подходят для определения «манипуляции» [4, с. 134].

В большинстве случаев государственные органы власти используют первый вариант, при котором управление СМИ, их регистрация, субсидии, контроль контента, либерализация или ужесточение прав при получении или использовании информации, судебное преследование за любое нарушение связаны с использованием методов на законодательном уровне.

Эти способы воздействия можно разделить на прямые и косвенные регуляторы. Прямые регуляторы, правила и возможности перечислены в законе о СМИ [4, с. 138]. Косвенные регуляторы используются различными организациями, имеющими ресурсы и влияние на СМИ.

При передаче информации от главы государства и правительства используются косвенные регуляторы, универсальные во всех странах, направленные на защиту «высокопоставленных чиновников» от бестактности.

Современная социологическая наука выделяет два элемента, которые характеризуют роль СМИ во влиянии на общественное сознание: пропаганда и журналистика. В первом случае фундаментальным является суждение, согласно которому СМИ имеют большое влияние на мнение людей, их политические ориентации.

Журналистский подход, в отличие от пропагандистского, преуменьшает роль СМИ и его влияние на общественное сознание, отмечая только то, что СМИ только предоставляют информацию о политических событиях, не влияя на их политические предпочтения.

С помощью современных технологий можно резюмировать эффективность воздействия, т.е. определить процент тех, кто поддался манипуляциям, в зависимости от ряда факторов: опыта программистов, интенсивности и продолжительности рекламы, характера информации, количества использованных альтернативных источников, психологического состояния и осведомленности получателя.

Э. Шостром полагает, что современные манипуляторы используют в общении целые системы манипуляций, которые он называет манипулятивными системами.

Отдельным признаком манипуляции считается отсутствие публичного анализа альтернатив - создание информационного вакуума для той или иной проблемы, навязывание единой модели ее решения, ее неизбежность [7, с. 244].

Не менее эффективно создание ситуации искусственной нехватки времени, когда необходимо как можно скорее принять решение без учета альтернативы по каким-либо нереальным причинам (формирование в массовом сознании чувства надвигающейся катастрофы, конец света или масштабный кризис, всемирный заговор, от которого можно спастись единственно правильным решением и т. д.).

Манипуляция как один из видов информационной атаки предполагает плавную и тонкую замену, переход (всегда с отвлекающими эффектами) - от действительно честного разоблачения ярких фактов, преступлений, злоупотреблений, устаревших традиций и т. д. - к критике целостной модели мира и укоренившейся в ней системы ценностей.

Ослабление и дальнейшее разрушение существующей системы ценностей начинается с выявления слабых мест в мыслительном пространстве противника, выявления несовместимых фактов, стереотипов и идей, которым затем придается фундаментальное значение посредством пропагандистской кампании в СМИ.

Не менее эффективным является выведение массового сознания за привычные рамки норм, ценностей и стереотипов и дестабилизация массового сознания с помощью пропагандистских и отвлекающих мер.

Степень эффективности манипуляции зависит от глубины и точности сканирования ментальных структур группы: их норм, ценностей, стереотипов, глубоких психологических установок и архетипов [3, с. 725].

Исследователи определили особенность человеческого восприятия, заключающуюся в том, что человек лучше усваивает информацию, аналогичную его существующим представлениям [5, с. 301].

Следовательно, любые манипуляции и акты манипулятивного воздействия выступают в качестве неотъемлемых компонентов этого процесса, например, концепция рефлексивного управления отражает общий подход к управлению противником в конфликте с использованием различных методов тайного принуждения людей и использования для этих целей механизма рефлексии.

Методы манипулирования СМИ дифференцируются на:

1. Отвлечение внимания. С помощью большого потока ненужной информации внимание переключается с наиболее важной информации на менее значимую, пустую.
2. Создание проблемы и предложение ее решения. Проблема навязывается обществу, требуя решения, в то время как решение уже запрограммировано создателями проблемы.
3. Стратегия постепенности - это постепенное внедрение мнения, чтобы общественность не видела, как оно сформировало правильное мнение.
4. Стратегия откладывания - когда навязывается непопулярная идея, но в то же время обществу ясно, что без этой идеи будут негативные последствия.
5. «Сюсюканье» с людьми - использование способа общения, аналогичного общению с детьми в пропагандистских выступлениях, манипулирование подсознанием и нарушение критического мышления.
6. Больше эмоций, чем размышлений. Слушатель переключает внимание с анализа содержания на переживание определенных эмоций, вызванных этой информацией.
7. Усиление чувства вины (например, из-за низкого интеллекта).
8. Знать о людях больше, чем они о себе - растущий разрыв между элитой, обладающей большим объемом информации, и большей частью общества.
9. Держать людей в невежестве и бездарности - заключается в росте диссонанса между классами обществ [2, с. 34].

Аудиовизуальные СМИ являются основным инструментом политического воздействия на аудиторию в силу своих объективных технических качеств и основаны на двух принципах: во-первых, мозаичность изображения, то есть появление за короткий промежуток времени разнообразных разномасштабных изображений, сообщений, а во-вторых, резонанс этих сообщений в сознании человека, который пытается объединить это в смысловое единство [6, с. 34].

Таким образом, манипуляция - это сложная система, имеющая свою структуру, подходы, методы реализации и методы применения. Чтобы добиться успеха в области манипуляции, необходимо следовать особым правилам, используя специально определенные методы для манипулирования чем-либо. Чтобы гарантировать успешную манипуляцию в СМИ, необходимы определенные факторы, через которые будет происходить влияние на массы. Наиболее успешная манипуляция массовым сознанием происходит через телевидение и Интернет, а не через печатные СМИ, поскольку человеческий мозг предназначен для лучшего понимания аудиовизуальной информации. Также можно сделать вывод, что государственные СМИ являются важнейшей составляющей информационной политики государства. Так как это государственные каналы, которые смотрит и которым доверяет большинство зрителей.

Список литературы

1. Грабер Д.А. Средства массовой информации и американская политика. - Вашингтон, 1997. - С. 12 – 24.
2. Грачев Г.В. Манипулирование личностью: Принуждение личности; Слухи и провокации; Технологии обмана; Алгоритмы самозащиты/ Г.В. Грачев, И.К. Мельник. - М: Алгоритм-книга. 2008. - 384 с.

3. Девдариани Н.В. Значение коллективного бессознательного и архетипов в механизме становления культуры и цивилизации. Современные проблемы науки и образования. - М. 2015. - № 2. - С. 725.
4. Киричек П.Н. Информационная культура общества. СПб.: РАГС, 2010.- 208 с.
5. Конечкая В. П. Социология коммуникации. - М.: Пресс, 2007. - 342 с.
6. Моисеев А. Н. Средства массовой информации и общественное сознание. - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. унт, 2009. - 140 с.
7. Шостром Э. Человек - манипулятор. - М.: Апрель-Пресс, 2008. - 365 с.

УДК 82-8

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СПЕЦИФИКА ВОПЛОЩЕНИЯ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ-СНАЙПЕРА В РАССКАЗЕ В.И. СЛЯДНЕВОЙ «СЕРАФИМА»

ARTISTIC SPECIFICS OF THE EMBODIMENT OF THE IMAGE OF A FEMALE SNIPER IN THE STORY OF V. I. SLYADNEVA «SERAPHIMA»

Сухарева Мария Александровна
 Филиал СГПИ в г. Железноводске
 Sukhareva M. A.
 Branch of the State budgetary Educational
 Institution of Higher Education "Stavropol
 State Pedagogical Institute",
 Zheleznovodsk
 e-mail: mw-school55@yandex.ru
 Научный руководитель: Неверова Т.А.,
 доцент

***Аннотация:** в статье рассмотрена специфика воплощения образа женщины - снайпера в рассказе В.И. Слядневой "Серафима", дан подробный анализ образа героини произведения, показано разрушающее действие войны на женскую душу.*

***Abstract:** this article examines the specifics of the embodiment of the image of a female sniper in the story of V. I. Slyadneva "Seraphim", gives a detailed analysis of the heroine of the work, shows the destructive effect of war on her soul.*

***Ключевые слова:** женщина на войне, специфика воплощения литературного образа, женская военная проза, поэтика творчества В.И. Слядневой.*

***Index terms:** the problem of a woman at war, the specifics of the embodiment of the literary image, the features of the work of V. I. Slyadneva.*

В прозаическом творчестве писателей Ставрополя ярко представлена тема Великой Отечественной войны. Это произведения П. Мелибеева, К. Г. Чёрного, Г.С. Фатеева, В.И. Слядневой и многих других. Особо хочется остановиться на рассказе В.И. Слядневой «Серафима», в котором автор обратился к одной из сложных проблем, до конца не изученных ни в истории, ни философии, ни искусстве, - к проблеме влияния войны на женщину.

Великая Отечественная война была одна из самых страшных войн XX века, на ней женщина не только перевязывала раненых, но и стреляла из снайперской винтовки, подрывала мосты, бомбила, была солдатом, летчиком, разведчиком, партизаном. Женщина убивала врага, обрушившегося с невиданной жестокостью на русскую землю, на родной дом, на ее детей. «Не женская это доля - убивать», - скажет одна из героинь книги «У войны не женское лицо» современной писательницы Светланы Алексиевич,

вместив в эти слова ужас и жестокую необходимость случившегося. По мнению Алексиевич, женщины воспринимают войну иначе, «у их войны другие слова, запах другой и цвет другой. Для них война – это, прежде всего, убийство», которое невозможно оправдать высокой целью защиты Отечества, убийство, которое опустошает женскую душу, покрывая незатягивающимися рубцами памяти, осознания бессмысленности войны, ее абсурда [1, с.221].

Ставропольская писательница В.И. Сляднева в своем рассказе «Серафима» создает образ женщины - снайпера. На войну героиню рассказа приводит не только чувство долга перед Отчиной, но и желание отомстить за погибшего любимого человека.

Рассказ открывается описанием мирной жизни героев. Серафима Евлагина и ее бабушка Матрёна Тимофеевна живут вместе в селе Краепольском. С детства главная героиня преодолевает жизненные трудности, рано оставшись без матери. Из-за болезни бабушки она вынуждена бросить выпускной класс школы, выполнять всю женскую работу по дому и по хозяйству, мужественно перенося все невзгоды.

Первая любовь лишь на миг наполняет жизнь девушки счастьем. Плечистый, голубоглазый Сенька был с детства рядом с ней, оберегал Серафиму. Их любовь похожа на вспыхнувший до неба костер, который Сенька и Серафима развели после уборки огорода. Автор так описывает их чувства, любясь чистотой первой любви своих героев: «Сидят рядышком Сенька и Серафима. Что им дым, который ест глаза. Им хорошо глядеть на огонь, прислушиваться к стуку сердец, к голосам уходящего дня...» [6, с.339].

Война меняет судьбу героев, делит жизнь на до и после. Искренне и глубоко любит Серафима. Она обещает Сеньке, уходящему на фронт, дожидаться его, известие о гибели любимого человека лишает Серафиму смысла жизни. Ей трудно представить свое будущее после войны, в сердце живут только ненависть к фашистам, желание отомстить за Сеньку, его отца, в родном селе удерживает только больная бабушка. После смерти бабушки Серафима добивается того, чтобы её приняли в снайперскую школу.

Попав туда, девушка с упорством изучает основы науки убивать, становится лучшей в выпуске, каждый час мысленно повторяя: «Убивать, убивать, убивать буду их каждый день» [6, с.342].

В воплощении образа женщины - снайпера Сляднейвой важна каждая деталь, создающая Серафиму: из-за маленького роста было трудно подобрать одежду и обувь, длинные рыжие, горящие как пламя волосы пришлось отрезать, чтобы они не привлекали внимание врага. Особо писательница останавливается на переживаниях героини, она тонко подмечает, что испытывает Серафима, убивая из снайперской винтовки первого фашиста: «Этот выстрел убил в Серафиме что-то такое, чему названия нет, но без чего не будет больше её прежней. Сегодня она родила смерть – и так будет завтра и послезавтра. Природой ей дано родить жизнь, а пришлось убивать» [6, с.344].

Серафима инстинктивно чувствует, что месть разрушает ее душу, война уничтожает в ней женское начало. В искусстве убивать хрупкая девушка становится лучшей: на груди появляются награды, неопытные выпускники снайперской школы ловят каждое ее слово, им она подробно передает свой опыт по уничтожению фашистов. Используемые Сляднейвой олицетворения помогают читателю увидеть будни военных дней: «Они словно хотели вытравить из девушки все краски и звуки жизни, оставить только кровь и дым...».

С каждым убитым немцем чувствует Серафима, как наступает опустошение, ощущение бессмысленности жизни, что война превращает ее в орудие смерти. Рассматривая одного из убитых ею немцев, ещё совсем молодого, светловолосого, прошептавшего перед смертью женское имя, Серафима подумала о том, что он, может быть, тоже ненавидел войну, которая его заставила быть убийцей. Не раз повторяет девушка одни и те же слова: «Проклятая война! Проклятая» [6, с.357].

Автору удается показать разрушающее воздействие войны на сознание Серафимы. Девушка не верит больше в свою способность полюбить, внутренне она больше готова

уже к смерти, чем к жизни. Гибнут рядом боевые соратники, среди них ее лучшая подруга Екатерина, Серафиме же пока везет, но где-то уже ждет ее пуля засевшего в засаде немецкого снайпера.

Поединок с фашистским снайпером становится для Серафимы последним, девушка - снайпер погибает, зная о том, что её пуля все же достигла цели: она и немец выстрелили друг в друга одновременно. Перед смертью она видит Сеню, свою любовь, о нем ее последние слова. В финале рассказа мы читаем: «В самый последний миг жизни она не вспомнила о войне – как будто её никогда и не было».

Война стирает образ девушки навсегда. Серафима, потеряв всех родных и близких, осталась одна. На ней трагически завершился род Евлагиных. Война уничтожила любовь девушки, не дала ей возможность выполнить свое основное женское предназначение - подарить жизнь, родить ребенка, стать матерью. Вот почему Серафима перед своим последним боем говорит прибывшему пополнению: «Те, кто узнал войну в лицо, никогда её не забудет: нет ничего более бесчеловечного и бессмысленного...» [6, с.354].

Слядневой удастся показать в своем рассказе женский взгляд на войну. Писательница восхищается героизмом Серафимы, но перед ней стоит более сложная задача - показать отношение женщины - снайпера к военному ремеслу, которым она занимается, и то, как военная работа разрушает ее душу, показать, что война и женщина - несовместимые понятия.

Рассказ «Серафима» еще раз подтвердил, что творчество В.И. Слядневой отличается новизной неожиданного сплава, редкого сочетания прозаического и бытийного, бытового и философского, бытописи и лирики. Писательница - неповторимый мастер в создании синтеза трагического и возвышенного, того единства отрицания войны и утверждения мира, неразрывности героического прошлого и его переживания в настоящем, которое определяет пафос всех произведений В.И.Слядневой о Великой Отечественной войне [2, с.35].

Список литературы

1. Алексиевич С. А. У войны не женское лицо; Последние свидетели: Повести. М. : Сов. писатель, 1988. – 367 с.
2. Головкин В.М. Ценностные ориентиры в системе художественного миропонимания В. И. Слядневой // Вестник МГПУ. Филология. - 2019. - № 1. - С. 32 - 40.
3. Гинзбург Л. Я. О лирике. Л.: Сов. писатель, 1974. – 408 с.
4. В. Пересыпкина. Жизнь на слово не променяю // Ставропольские ведомости. - 29 дек. 2020 г. – С.4.
5. Четвертые Слядневские чтения: сборник статей/ сост Л.Ф. Игнатова. ГБУК «Ставропольская краевая библиотека для молодежи имени В. И. Слядневой». Ставрополь, 2018 г. – 112 с.
6. Сляднева В. И. Собрание сочинений. В 5 т. М.: Дружба литератур, Т.4 :Перепелиная душа: рассказы. М., 2014. – 448 с.

ВОСПРИЯТИЕ И ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ВТОРОГО КУРСА СГПИ ПОВЕСТИ А. ГРИНА «АЛЫЕ ПАРУСА»

PERCEPTION AND EVALUATION BY SECOND-YEAR STUDENTS OF THE SSPI OF A. GREEN'S NOVEL "SCARLET SAILS"

Тё Виктория Леонидовна,
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Чекалов П.К.,
профессор

Во время дистанционного обучения студенты второго курса СГПИ (ПН2Д, ПН2ДО, ПН2ДВ, ПН2А, ПН2К) по учебной дисциплине «Детская литература с основами литературоведения» изучали повесть Александра Грина «Алые паруса». Основная часть студентов, не утруждая себя, нашла в интернете шаблонные ответы на задания и отчиталась механически, но нашлись и те, кто подошел к работе творчески, прочитав / перечитав произведение, попытались осветить предложенные вопросы самостоятельно. Именно такие работы и привлекли наше внимание непосредственностью впечатлений, оценок персонажей и самой повести.

Актуальность работы заключается в том, что на основе проведенных наблюдений можно установить восприятие студентами нашего вуза классического текста, их отношение как к основным персонажам, так и к самой повести в целом. Ценность ее видится и в том, что материалом для анализа становятся живые ответы сокурсников, их мнения и оценки впервые вводятся в научный оборот. Думается, подобная работа имеет не только познавательное, но и научное значение, так как на конкретном примере рассматривает вопрос осмысления современными молодыми людьми художественного произведения.

«Алые паруса» были написаны А. Грином в 1920 г. в холодном и полуголом Петрограде и, по словам А. Варламова, были навеяны любовью к М.С. Алонкиной [1, С. 162]. Этот же автор считает данную повесть «кульминацией гриновского романтизма» [1, С. 165] и в своей книге дает обзор первых литературно-критических откликов на произведение: «В "Красной газете" писали: «Милая сказка, глубокая, лазурная, как море, специально для отдыха души». В "Литературном еженедельнике" злословили: «И кому нужны его рассказы о полуфантастическом мире, где все основано на "щучьих веленьях"». Н. Ашукин восхищался в "России": «Волшебство феерии сливается с четкостью жизненных образов повести, делая "Алые паруса" книгой, волнующей читателя своеобразным гриновским романтизмом» [1, С. 164].

Столь же неоднозначно воспринималась повесть и в последующие годы, о чем свидетельствуют приводимые в той же книге А. Варламова отзывы В. Смирновой: «Алый парус, очаровательный на игрушечной яхте, вырастает до размеров огромной нелепости, претенциозной прихоти богача, который может купить две тысячи метров красного шелка, чтобы получить в жены дочь рыбака»; В. Важдая: «Фантазии Грина – это фарисейская проповедь непротивленчества, проповедь терпеливого ожидания счастья, которым, если найдут нужным, одарят кротких бедняков гуманные тюремщики и щедрые миллионеры... "Алые паруса" представляют собой изуродованный вариант классической "Золушки"»; М. Щеглова: «Романтика в творчестве Грина по существу своему, а не по внешне несбыточным и нездешним проявлениям должна быть воспринята не как "уход от жизни", но как приход к ней со всем очарованием и волнением веры в добро и красоту людей...» [1, С. 166 – 167]. Сам Варламов считал, что от «Алых парусов» исходит великое обаяние, что «миллионы читателей и читательниц сопереживали одинокой девочке с необычным и звучным именем Ассоль», а «сотни тысяч людей приняли близко к сердцу программное заявление Артура: "Я понял одну нехитрую истину. Она в том, чтобы делать так называемые чудеса своими руками"» [1, С. 165].

Обратимся к впечатлениям, которые оказала повесть А. Грина на студентов СГПИ.

Основное действие ее сосредоточено в небольшом приморском селении Каперне. Его жители представляются студентам как люди, которым чужды сострадание, любовь, доброта. В них нет ничего светлого и искреннего, они не умеют радоваться за других, им сложно проявить даже малую долю сопереживания по отношению к другим людям, они не имеют ценностных ориентиров, пусты и безнравственны. Даже само селение рисуется как мрачное и унылое место: дома серые, ничем не отличающиеся друг от друга, как и сами жители.

«Жителей Каперны я вижу как людей, которые не умеют радоваться за других, они

завистливы, совершенно не мечтают, видят жизнь только в серых красках. Все они интересуются сплетнями, не воспитаны, вся их жизнь обыденна» (Тулупченко Ю.); «Они – совокупность всего грязного и непристойного, противного и мерзкого. А. Грин описывает их как приземленных и циничных людей. Серость и обыденность – это то, что им присуще, они отторгают все то, что касается мечтаний, не верят в чудеса» (Хахова В.); «Они не способны испытывать радость, так как привыкли к тусклой и несчастной жизни. Каждый житель завидует другому из-за своей безрадостной участи, думая о том, что кому-то другому повезло больше» (Меркулов А.). Этот же студент считает главной чертой капернцев «тотальное невежество». Сумин Данила охарактеризовал их как «бесчувственных», а Тё Виктория – как «безнадёжных». Она же считает жителей Каперны «серой массой, которая, не имея своих мечтаний и больших целей, готова высмеивать и унижать тех, кто всем своим сердцем верит в мечту. Так было и с Ассоль. То общество глумилось и смеялось над ней. Ведь души их были пусты. У них не было места той самой мечте, которая бы приносила в их серую жизнь краски» (Тё В.).

Такую характеристику можно считать объективной, так как и в самом произведении отмечается, что в Каперне, если и рассказывают, и поют что-нибудь, то, как правило, это «истории о хитрых мужиках и солдатах с вечным восхвалением жульничества». Характерно и то, что «здесь ухаживали, ляпая по спине ладонью и толкаясь, как на базаре».

Из всех персонажей особое восхищение у студентов вызвал Артур Грэй, летящая душа которого переполнена великодушием, состраданием, добротой, жадой жизни и целеустремлённостью. Он представляется как многогранная сильная личность. Это определённо тот персонаж, который даёт надежду на возможность воплощения любых мечтаний и достижение целей. Это образ человека с несокрушимой верой, который предпочитает творить свою судьбу сам.

Литературовед В. Ковский небезосновательно считает, что данный герой хочет донести до читателей одну простую истину: «Предназначение человека на земле в том, чтобы "делать так называемые чудеса своими руками" и дарить их людям» [2, С. 58]. А вот отзывы студентов о внутреннем мире Грэя: «Его душа была настолько чувственной, что он даже в картине распятого Иисуса Христа видел боль и страдания. Он решил «вынуть» гвозди, и замазать их краской, и именно это действие, говорит о его кристально чистой душе. Поразительно то, что мальчик в повести Грина – идеален» (Кузнецов М.); «Он имел в себе добродушие и сострадательность к окружающим» (Тё В.); «Он щедр и широк душой для всех людей любых сословий. Он не делит людей на какие-то классы – великодушен. Мне кажется, А. Грин показал идеал мужчины» (Улыбашева С.).

Все это не случайно, потому как автор изначально хотел воплотить в Артуре свои представления «об идеальной личности будущего, гуманисте и альтруисте» [3, С. 99].

У студентов вызывает симпатии не только душевные качества героя, но и его практичность: «Тогда, в школе, встреча Ассоль и Грэя воспринималась без важного нюанса: капитан САМ воплотит мечту Ассоль в реальность. Я очень удивилась ночью, потому что все это время я думала, что корабль приплыл сам по себе» (Улыбашева С.); «Самое главное качество его, по моему мнению, умение воплощать свои желания в жизнь» (Шапетина А.).

Богатство сердца есть самая дорогая роскошь и привилегия. Ведь обладая такой душой, просто невозможно не иметь мечты. Такие люди как Артур полны страсти и любви к жизни. Руководствуясь этими чувствами, они задают направление своей мечте и точно осознают своё место в этом огромном мире. Для таких людей лучше умереть, чем жить без страсти. Мир был бы идеальным, если бы все люди походили на капитана Грэя. Это действительно тот образ, к которому должны стремиться люди, сбившиеся со своего жизненного пути. Ведь жизнь одна. Так почему бы её не прожить как Артур Грэй и стать капитаном собственной судьбы?

Есть люди, которые предпочитают творить. И Артур относится к этой категории. А

есть такие, у которых нет ничего, кроме веры. Такой в повести выступает Ассоль, так как была склонна уповать на чудо.

Главную героиню студенты видят хрупкой, добродушной, невинной и наивной: «Ассоль мечтательная, милая и невинная девушка, именно так я бы ее охарактеризовала в трех словах» (Хахова В.); «Она не похожа на других жителей Каперны» (Сумин Д.); «Она чиста и жизнерадостна. Даже не смотря на то, что её ровесники не играли с ней и грубо отзывались о ней и её отце, она всё равно оставалась сильной и способной радоваться каждому дню, не смотря ни на что» (Тё В.). Антон Меркулов выделяет в ней «скромность и чистоту» и далее продолжает свои размышления о героине так: «Несмотря на ненависть окружающих, Ассоль не таила злобу ни на одного из них, так как не только была превыше этого, но и, как мне кажется, не видела в этом никакого смысла, потому что ненависть порождает ненависть в то время, когда положительные качества человека меняют мир в лучшую сторону». И снова обратим внимание на то, что частные мнения студентов не только не противоречат, а звучат в унисон с характеристикой ученого-литературоведа: «Гриновская героиня – женщина в высшей степени поэтическая, сочетающая житейскую стойкость с детской непосредственностью и мудрой наивностью представлений...» [2, С. 75].

Внутренняя красота Ассоль гармонично сочетается с внешней. Она отличается чистотой души, и это качество делает её не похожей на других жителей Каперны, не способных на сострадание. Ассоль верит в лучшее вопреки грязному и пошлому окружающему миру. Но что означает эта вера на самом деле? Вот, что думают об этом студенты СГПИ: «Мне кажется, что через Ассоль писатель хотел показать, что следует верить в свою мечту, не отступать от неё. И тогда всё обязательно будет хорошо» (Тулупченко Ю.); «Героиня учит читателя самому главному, оставаться верным своей мечте до конца, несмотря ни на что, ведь именно вера и преданность к ней, помогут в её достижении!» (Хахова В.); «Конечно, образ Ассоль безусловно очень женственный, хрупкий, но характер ее слабый. Она осталась в своих мечтах, потому что посмотреть на жизнь вокруг трезвым взглядом было совершенно невыносимо и смерти подобно. Возможно, девушка, даже интуитивно понимала это. Но если говорят правду, что каждому воздается по его вере, то именно эта история и олицетворяет эти слова» (Шапетина А.).

Студенты считают: для того, чтобы мечта исполнилась, нужно верить в неё, несмотря ни на что, и не сдаваться. Отсюда следует, что вера – важная составляющая реализации желаемого. И Ассоль верила безоглядно. Но ведь какой бы сильной ни была вера, она обязательно должна подкрепляться действиями. Вот непереносимое условие исполнения мечты.

Но что если Ассоль всего лишь хотела убежать от жестокой реальности, ведь она так сурова и разбивает ей сердце, а вера в свою мечту снова собирает по кусочкам и помогает двигаться дальше. В повести именно эта вера и интересное стечение обстоятельств помогают её мечте осуществиться, но в жизни всё бывает иначе. Если не прикладывать усилия и ждать, когда мечта обрушится на вас сама, будто нечто должное, то можно надолго потеряться в своём воображении и ожидании, и потерянное вами время уже не вернуть, а когда вы это поймёте, то будет уже слишком поздно. Но все-таки, по мнению студентов, вера в свою мечту оказывается категорией самоценной самодостаточной: «Самое восхитительное то, что девочка продолжала верить, и никогда не отвечала грязью на грязь. Словами не передать, насколько сильна духом Ассоль. Эта вера в прекрасное... окупилась самым дорогим на свете – любовью» (Кузнецов М.). Любопытно, что и в этом аспекте студенты СГПИ оказываются солидарны с В. Ковским, который в своей книге провозглашает: «Божественное могущество заложено в самом человеке, единственной верой которого должна быть вера в мечту» [2, С. 59]. Напомним, что этот же литературовед главную заслугу Ассоль видел в том, что она пронесла «Мечту сквозь насмешки и издевательства, проявив колоссальную силу внутренней

сопротивляемости» [2, С. 59].

Конечно, «Алые паруса» больше напоминают сказку, потому что в действительности пассивное ожидание исполнения мечты не приведёт к положительному результату. Но все же необходимо учитывать и мнение Л. Михайловой, небезосновательно считавшей, что «не пассивность, а женственное ожидание счастья светится в Ассоль» [3, С. 104].

Повесть не только даёт надежду и веру в лучшее, но и напоминает о том, что мы сами можем сотворить чудо в своей жизни и в жизни других людей. И вот что думают по этому поводу студенты нашего вуза:

«Алые паруса» – одно из самых сильных произведений, которые я читал за последнее время. Оно душераздирающее... Заставляет всем сердцем погрузиться в чувства героев, в их судьбу, и на протяжении всего произведения тебя волнует его исход, а именно: сбудется ли мечта Грэя, случится ли чудо, которое предсказал Эгль девочке по имени Ассоль, и конечно же, на подсознательном уровне ты ждёшь счастливый конец» (Кузнецов М.); «Я не люблю произведения, в которых есть что-то идеальное. «Алые паруса» показались мне сказкой: в начале повести жестокой, а потом уже настоящей сказкой. Я думаю, что даже циничный человек прочитает повесть и скажет: «Такого не бывает, но я бы хотел, чтоб было». Я под впечатлением от прочитанного, потому что положительные моменты в книге перекрывают все отрицательные. Сейчас, в конце 2020 года, это произведение дало мне надежду. На налаживающуюся жизнь, на сказку, которую я сама себе могу создать» (Улыбашева С.); «Мне во время чтения было приятно просто думать, что настоящая вера в чудо способна это самое чудо породить. Но на самом деле, в жизни так обычно не бывает, поэтому после этой книги на душе остается радость за героев и маленькая грусть за себя» (Шапетина А.); «Эта повесть-феерия заставила задуматься о том, как нечто такое простое и одновременно почти недостижимое, как мечта может двигать нашей жизнью. Мне понравилась мысль капитана Грэя о том, что мы делаем чудеса своими руками. Наверное, это должен осознавать каждый, а не ждать что чудо произойдёт само собой или его сделает кто-то другой, когда творцы нашей жизни – это мы сами» (Тё В.).

Таким образом, данное произведение определяет место мечты в жизни человека, а также подводит к тому, что средства к достижению цели и пути реализации намеченного мы выбираем сами. Ожидание или действие? Выбор зависит только от нас.

Подводя итог изучению студенческих работ, мы можем прийти к заключению, что отдельные студенты СГПИ (не филологи), исходя из текста самого произведения, могут объективно охарактеризовать жителей Каперны, видя в них носителей негативных человеческих качеств. Из главных героев наибольшие симпатии вызывает у них Артур Грэй. Студенты выделяют не только несомненные его душевные свойства, но и целеустремленность, способность воплощать мечты в реальность. В характеристике Ассоль на первый план выносятся ее умение, не поддаваясь разъедающему влиянию среды, безоглядно верить в мечту, в чудо. И именно эта твердая вера, по мнению студентов, вознаграждает героиню заслуженным счастьем.

Немаловажным для нашего времени, когда молодые люди почти сплошь пренебрегают чтением художественной литературы, является то, что определенная часть студентов не только любит читать, но умеет анализировать, дает ясные, отчетливые характеристики персонажам, произведению в целом и – главное! – получает эстетическое наслаждение от прочитанного.

Список литературы

1. Варламов. А. Александр Грин. – Москва: Молодая гвардия, 2008. – 452 с.
2. Ковский В. Александр Грин. Преображение действительности. – Фрунзе: Илим, 1966. – 126 с.
3. Михайлова Л. Александр Грин. Жизнь, личность, творчество. – Москва:

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В СКАЗАХ П.П. БАЖОВА**

**STRUCTURAL-SEMANTIC AND WORD-FORMATION FEATURES OF
DIALECT VOCABULARY IN P.P. BAZHOV'S FAIRY TALE**

Толдина А.В.
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Научный руководитель: Луговая Е.А.,
доцент
Toldina A.V.
GBOU VO SGPI, Stavropol

Место диалектизмов в русском литературном языке, а также роль и значимость употребления их в художественных произведениях – одна из значимых задач как русского языкознания, так и литературоведения.

Леонид Леонидович Касаткин говорил о том, что «историческая диалектология изучает историю народного разговорного языка, воссоздает историю диалектов на основе сопоставления современных диалектных явлений и их территориального распространения» Аналогичную роль играют диалектизмы и в литературе: они помогают воссоздать «живой» образ, погрузиться в быт и особенности жизни людей, чья речь пронизана диалектизмами, которые берут начало из глубины веков.

Повествование в сборнике сказов «Малахитовая шкатулка» ведется от имени старика, «изробленного на огненной работе», который по условиям жизни не мог быть носителем литературного языка. Во всех сказках в целом представлен единый социально-психологический тип рассказчика: это человек из народа, прошедший трудный жизненный путь. В условиях полного бесправия и беззакония он, как и все люди его круга, всю жизнь находился на «расстоянии» с носителями литературного языка, не общался с ними. Настоящим рассказчиком мог быть только носитель диалекта, человек, знающий жизнь, о которой говорит изнутри. Поэтому без использования диалектных элементов невозможно было создать максимально реалистическую картину.

Павел Петрович Бажов осмысляет фольклорные сюжеты и мотивы с позиций современного ему мировоззрения и достигает высокого мастерства в воссоздании стиля народного сказа. А задача создания фольклорного колорита сказов не может быть решена без диалектных вкраплений. Язык фольклорных произведений представляет собою общенародный устно-литературный язык, сложившийся в результате многовековой традиции устной творческой передачи поэтических произведений. Он сохраняет в этой передаче все достижения речевой культуры народа.

Поставив своей задачей создание уральских сказов, Бажов строит их на фольклорном материале, хотя видит в нем лишь вспомогательное средство, подчиняет его своему замыслу. В понимании фольклора основным у Бажова было признание того, что уральский фольклор приходится собирать по крупинкам. При использовании фольклорного материала в сказках Бажов все же основное внимание уделяет не сюжету того или иного сказа, а отдельным местным словам и выражениям, которые представляются ценными для реализации замысла сказов. В «Малахитовой шкатулке» находят выражение не только основные моменты содержания фольклора (культ искусства у камнерезов и горщиков, культ силы и ловкости у рудобоев и рабочих «огненного труда»), но и народные формулы в виде образных слов и выражений, зачастую имеющие характер диалектизмов.

В работе писателя выбор того или иного слова, в том числе и диалектного, определяется тематикой произведения и способностью данного слова к максимальному воплощению содержания, замысла писателя.

Бажов является мастером изображения среды, быта посредством языков средств, он способен проникнуться умственной и психологической деятельностью, миропониманием, мировоззрением тех людей, чью жизнь он отражает в сказах. И способен донести до читателя это миропонимание, уклад жизни и психотип людей через старика-рассказчика, не обладающего русским литературным языком, но вобравшего в себя всю уникальность народа Урала.

В сказах Бажова множество диалектных слов, обозначающих лицо по положению в обществе, семье, основной черте: холостяжник, заединщик, незамужница. Труд, составляющий основу жизни жителей тех мест и героев сказов «Малахитовая шкатулка», представлен в диалектной форме довольно широко: каелка, забой («Медной горы Хозяйка»), заводы, полер навести, зарукавье («Каменный цветок») и т.д. Явление природы также находят отражения в сказах, но выражаются в диалектной форме крайне редко: парун, жарынь, звосияло («Медной горы Хозяйка»).

Взяв за основу четыре сказа П.П. Бажова: «Медной горы Хозяйка», «Малахитовая шкатулка», «Серебряное копытце», «Каменный цветок», мы провели подробный анализ структурно-семантических и словообразовательных единиц, используемых в данных сказах.

В сказе «Медной горы Хозяйка» представлены следующие типы диалектизмов:

- 1) Фонетические: слышь-ко;
- 2) Грамматические: расту («небольшого расту»), в синь впадают, только чугуноу порча, в осенях (по осени, осенью);
- 3) Лексические:
 - А) собственно лексические: парун, робить, погляд (просмотр), незнатко (нет, не заметно, здесь: не видно), кои (какие, которые), ноне (нынче), хезнуть (болеть, чахнуть);
 - Б) лексическо-словообразовательные: обробеть, воспарение (испарение), слюдка (слюда), забедно (обидно), оказать (показать), насмелился (осмелился), спортишь (испортишь), каелка (кайло), серяк (серый камень), чернеть (в значении чернота), малахитница (хозяйка малахита), огневается, обзарился;
 - В) лексико-фонетические: светуют, однем (одним), каелка, звосияло (засияло), ем (нём), долиной (длинной), от его (от него), каплют;
 - 4) Семантические: «на грудке руды» (на самом верху), артуть (ртуть, «артуть-девка»), желтяк (здесь: желтый камень), вихляться (пошатываться, но здесь: выкручиваться, темнеть), долить стала (стала прибывать, о воде);
 - 5) Этнографические: забой (арх., часть штольни в руднике, само место разработки промысла (В.И. Даль)).

Проанализировав состав диалектной лексики в сказе «Медной горы Хозяйка», мы выяснили, что частеречное соотношение диалектизмов таково:

Всего употреблено 37 диалектизмов, не считая диалектных форм и однокоренных слов, из них 16 существительных, что составляет 43%, 14 глаголов – 37,8%, 3 наречия – 8%, 3 местоимения – 8%, 1 числительное – 2,7%. Мы видим, что существительных, обозначающих лица, предметы и явления природы, примерно столько же, сколько и глаголов, обозначающих действия и состояния.

Также можно сделать вывод и о словообразовательном потенциале лексики: слов, образованных суффиксальным способом, шесть, а слов, образованных постфиксальным способом семь, одно слово образовано префиксально-постфиксальным способом, одно – сложением слов, что позволяет говорить о многообразии способов словообразования в диалектной речи в сказе Бажова «Медной горы Хозяйка».

В сказе «Малахитовая шкатулка» представлены следующие типы диалектной лексики:

1) Фонетический: ране-то, робята, вотчие (отчие), суседей, слышь-ко, надень-ко, встань-ко, одежда, прими-ко, ступай-ко, старичонко, худу-то, дай-ко, ну-ко, давай-ко, тонцы, позовите-ко;

2) Грамматический: с лица похудела, из бархату, статуй (м.р.), на музыках обучал, к осеням;

3) Лексический:

А) собственное лексический: нали (так что, даже), причтелось (пришлось), пословные (послушные), бассенькая (красивенькая), скуркался (ковырялся, скоблил), пых (проник, пробрался), попричтилось (приключилось, случилось), голбец (сундук), бадожок (палка, посох), обуточки (обутки - обувь), ширинка (отрезок ткани по ширине), коя (которая), заробить (заработать), али, айда (давай), обахмурить (поразить), впотай (в тайне), ремки (лохмотья), неочесливая (несчастливая);

Б) лексико-фонетический: впусе (впустую), всамделе, хитник (хищник, в значении: вор), сойкнул (ойкнул), однем, мЕстичко, сумлевайтесь, сахнули;

В) лексико-словообразовательный: выводить (наводить), наdevывала, буски, обсказал (рассказал), ослаба (послабление), подаренье, дивовались, бассенькая, гарусинка (гарус – пряжа), навздевать, нашивала (носила), пристрожить (бысть построже, проявлять строгость), изломай (сломай), куришечки (куры), незнамый (незнакомый), захватил (схватил), проходящий (прохожий), запоглядывала (поглядывала), спереду (вперед), доспрашивается, обмозолили, обзариться, надсмешку (насмешку), холостяжник, рассорка (ссора), сходственность (сходство), пировля (пир);

4) Семантический: зародилась (уродилась, в кого пошла), жаркий узор (яркий), заслуга (медаль, орден), зарезалась (прихватить часть чужой территории), умыл (потратил);

5) Этнографический: щегарь (горный мастер), ремье (тряпье), разосавок (что можно поставить на стол), пригревинка (завалинка, согретая солнцем), пожарна (место, где истязались рабочие), охлестыш (человек грязной репутации, бездельник, наглец);

6) Фразеологический тип: как собаке кипяток, хлеб за брюхом не ходит, в словах вертеться (пустомелить).

В сказе «Малахитовая шкатулка» употреблено 89 диалектизмов и устойчивых сочетаний, характерных для определенной местности, а всего в тексте встречается свыше 120 диалектных слов, многие из которых неоднократно повторяются, и их форм, а также однокоренных слов.

Процентное соотношение частеречной принадлежности диалектизмов таково: 33 существительных, что составляет 37 %, также 33 глагола – 37 %, 5 наречий – 5,6 %, 7 прилагательных и одно причастие – 9 %, 1 числительное, 1 предлог, 1 местоимение, 1 союз и одно междометие, что составляет по 1% на каждую часть речи, 2 частицы – 2,2 %, 3 устойчивых сочетания – 3,4 %.

Из анализа диалектной лексики сказа, мы видим, что П.П. Бажов большое внимание уделяет предметам быта, одежде, названиям лиц по профессии или семейному положению, явлениям жизни, процессам жизнедеятельности, внутренним переживаниям, т.е. тому, что важно для погружения в атмосферу сказа, что составляет основу образа героев и их поступков и действий. Сравнительно малую часть составляют служебные части речи, которые лишь помогают создать уникальный образ посредством прямой речи. Употребление фонетических диалектизмов в большей степени связано с особенностью уральских говоров, в них отражено «оканье» характерное для той местности.

Словообразовательный анализ показал, что диалектизмов, образованных суффиксальным способом, столько же, сколько и диалектизмов, образованных постфиксальным, то есть ни один из способов не превалирует. Таким образом, в словах уральского говора, которые Бажов тщательно отбирал для отображения народного колорита в сказах, нельзя выделить преимущественно один тип словообразования. Продуктивным мы считаем 2 способа: префиксальный и суффиксальный.

Использование диалектизмов в художественном произведении в соответствии с основной коммуникативной функцией языка также связано с тем, что автор, ссылаясь на нелитературный источник, пользуется определенным стилистическим приемом и тем самым создает особую стилистическую атмосферу в произведении.

Язык рассказов Бажова отличается изяществом формы и исключительной ясностью передаваемого содержания. Эти особенности языкового стиля в «Малахитовой шкатулке», наряду с другими средствами и приемами, достигаются благодаря мастерскому использованию стилистических особенностей диалектизмов, умелому, строгому отбору, разработанным приемам их включения в контекст.

Список литературы

1. Касаткин Л.Л. Русская диалектология. – М.: Академия, 2005. – 283 с.

УДК 378.1

ИЗМЕНЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В СССР ОТ И.В.СТАЛИНА ДО Н.С. ХРУЩЕВА

THE CHANGE IN ARTISTIC CULTURE IN THE USSR FROM J.V. STALIN TO N.S. KHRUSHCHEV

Усенко Елизавета Андреевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Usenko E.A
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: usenko_elizaveta@mail.ru
Научный руководитель: Герман Р.Э.,
доцент

Аннотация: В данной статье проводится анализ развития художественной культуры СССР в две разные эпохи: сталинскую и хрущевскую.

Abstract: This article analyzes the development of the artistic culture of the USSR in two different eras: Stalin's and Khrushchev's.

Ключевые слова: художественная культура, И.Сталин, Н.Хрущев, сталинизм, «оттепель».

Index terms: artistic culture, I. Stalin, N. Khrushchev, Stalinism, «thaw».

Актуальность выбранной темы заключается в значимости культуры как одной из составляющих сфер жизни общества – духовной, поскольку культура так же реагирует на различные изменения в обществе, особенно идеологические.

Иосиф Сталин воспринимал искусство лишь как инструмент политической деятельности. Исходя из этого, вся эпоха его правления стала периодом подчинения культуры государству. Было построено официальное искусство, а всё что в него не вписывалось, подлежало жесткому подавлению. В стране, где с каждым годом образованного населения становилось всё больше, требовался контроль литературных произведений, поэтому в 1928 году была создана Российская ассоциация пролетарских писателей (РАПП) [2,с.58]. Целью данной организации выступала борьба против старой интеллигенции при помощи государства.

В задачи РАПП также входило создание новой, чисто пролетарской культуры. То, что признавалось в культуре опасным, подлежало немедленному уничтожению. РАПП противостоял известным сатирикам, например, критики подлежали Михаил Зощенко и

Михаил Булгаков. Образцовым примером для РАПП выступал Максим Горький, который был признан истинно «пролетарским писателем». Как известно, М. Горький весьма холодно воспринял события февральских и октябрьских дней 1917 года. В своей деятельности периода гражданской войны он поддерживал старую интеллигенцию, критиковал методы большевиков и т.д. В 1921 году он уезжает за границу и возвращается в СССР лишь в 1928 году. В стране он получает весьма теплую встречу, ему выделяется особняк Рябушинского в Москве. В 1931 году был распущен РАПП и создан союз писателей, а Максим Горький становится председателем данного объединения [Там же. С.62].

В 1934 году на первом съезде советских писателей соцреализм провозглашается фундаментальным методом разработки творческих произведений. Исходя из этого метода деятели кинематографа, художники и писатели были обязаны касаться только тем, которые указывала партия. Нужно было показывать то, что было в идеале, а не то, что было в действительности [4, с. 34.]. Основными темами литературных произведений 1930-х годов выступали: революционные события, коллективизация, индустриализация и борьба с врагами народа.

Такой весьма резкий поворот политики в области культуры давал понять культурной интеллигенции, что периоду относительно свободного творчества пришел конец. Теперь деятелям культуры приходилось вносить свой вклад в выполнение пятилетки (путем мобилизации пролетариата на подвиги). Союз писателей, под руководством М. Горького и И. Сталина, создал основополагающие постулаты соцреализма. Теперь произведения искусства по своей форме были обязаны походить на лучшие образцы русского классического искусства, но в тоже время должны были доступны и понятны простым людям. Также в произведениях должна была присутствовать социалистическая окраска: прославление и воспевание трудовых будней, прославление трудовых подвигов рабочих и крестьян и т.д. [Там же. С. 36].

Классическая сюжетная линия многих произведений представлялась как участие молодого пролетария в классовой борьбе, рост его сознательной деятельности под чутким руководством главы партии, а после этого героическая гибель за страну и революционное дело. Литературное творчество с того момента стало пониматься как исключительно политическое дело, писатель же выступал как «инженер человеческих душ». Но это не означает, что обличительному делу пришел конец. Вполне допускалось изображение некомпетентного руководителя или даже взяточника, который в конечном итоге обязательно должен был быть побежденным простым представителем рабочего класса. На описание любви не накладывалось государственное вето, но простая человеческая любовь не должна была оттеснять самого главного – любви к своей родной стране [5, с.118.].

Авторы, которые не изъявляли желания входить в обновленные, весьма строгие этические и эстетические рамки, были подвергнуты травле и репрессиям. Некоторым деятелям культуры удалось избежать этих мер, например, М. Булгакову удалось избежать серьезных последствий после выхода в свет произведения «Дни Турбинных», в котором явно отмечались позитивные стороны белогвардейцев, некоторое время даже ставилось в МХАТе. Не без покровительства Сталина избежала плачевной участи и А. Ахматова, но ей было суждено пройти через серьезную травлю и арест сына. Серьезной критике подверглись такие деятели культуры как Сергей Эйзенштейн и Дмитрий Шостакович [Там же. С. 134].

Но естественно, существовали люди, которые пронесли на себе все тяготы того времени. Осип Мандельштам был подвергнут аресту за стихотворение «Мы живем, под собою не чуя страны». Всемирно известный режиссер Всеволод Мейерхольд подвергся аресту в 1939 году и после пыток и допросов был расстрелян. Даже лояльные деятели культуры не были защищены от репрессивного аппарата. Глава РАПП Леопольд Авербах, который также являлся дальним родственником Г. Ягоды, был арестован в 1937 году, а после этого подвергнут расстрелу [6,с. 43].

Великая Отечественная война внесла свои коррективы по отношению правительства к культуре. Советское общество, вставшее на защиту своей земли, испытывало огромный подъем патриотического чувства, которое отодвинуло на второй план идеи марксизма-ленинизма. Данные обстоятельства привели к уменьшению идеологического нажима на деятелей культуры. Теперь основным требованием цензуры стали обязательные патриотические мотивы в произведениях [7, с. 36]. После войны вновь стала проблема идеологических вопросов в государстве. Это направление возглавил А. А. Жданов. Им были выдвинуты дискуссии по определенным отраслям наук, которые привели к серьезной чистке инакомыслящих. В 1947 году состоялось обсуждение, касающееся философии, в 1950 были обсуждены вопросы языкознания, а годам позже и вопросы политэкономии [9, с.33]. И. Сталину и его правительству удалось внести весьма серьезные изменения в советскую культуру.

Новый импульс в развитии культуры дала хрущевская оттепель. С ее началом процесс преодоления сталинизма невольно затронул и культуру страны. Это, в свою очередь, привело к реставрации культурной преемственности и увеличению международных контактов. Для деятелей культуры государство предоставило определенные уступки, которые позволяли в какой-то степени отойти от соцреализма [8, с.154]. После И. Сталина было создано Министерство культуры СССР, усилилась роль творческих союзов [1, с.25]. Но перемены не происходили так скоротечно, как может быть, этого хотела творческая интеллигенция. По-прежнему доминировал принцип партийности в литературе и искусстве. Государство поставило перед интеллигенцией задачу правдивого отражения действительности и обличения культуры буржуазных стран.

Перемены коснулись и художников. В 1957 году учреждается Союз художников. Была проведена реабилитация искусства авангарда 1920-х гг. Стали проводиться выставки молодых художников, которые работали в нетрадиционном стиле [3, с.18]. Но к концу 1950-х годов произошел резкий поворот официальной власти к непримиримой политике в области культуры и искусства. В моменты встреч руководителей государства с различными творческими союзами, от первых звучали призывы перейти к активной деятельности на благо строительства коммунизма. В этих обстоятельствах главное лицо страны – Никита Сергеевич Хрущев, показывал свою некомпетентность и ультимативность при оценке произведений культурных деятелей. Определенным рубежом в этом отношении стало событие с Б. Пастернаком. В 1958 году за публикацию произведения «Доктор Живаго» (которое было запрещено в СССР) Б. Пастернак был удостоен Нобелевской премии по литературе. В СССР он был исключен из Союза писателей и вынужден отказаться от Нобелевской премии. В 1962 году состоялась выставка Академии художеств, которую посетил и Н. Хрущев, который весьма в категоричной форме высказался о работах, назвав их формальными и абстрактными [Там же. С.42]. Развитие культуры в период «оттепели» носит весьма противоречивый характер, особенно когда это касается вопросов свободы.

Таким образом, художественная культура периода эпохи сталинизма до хрущевской оттепели претерпела значительные изменения. В эпоху Сталина художественная культура имела жесткий мобилизационный характер (для активного выполнения пятилетних планов), отход от государственных постулатов грозил деятелям культуры репрессиями. Известны многочисленные случаи преследования интеллигенции, заканчивающиеся сроками заключения или расстрелами. В 1956 году, после XX съезда ЦК КПСС начался период десталинизации, который затронул и культуру. Прежде всего, это вылилось в ослаблении цензуры. Это коснулось литературы и выразилось в ослаблении цензуры в данной отрасли. Теперь было доступно более критическое освещение советской действительности. Произошло активное увеличение производства фильмов, в которых затрагивалась тема десталинизации (Г. Чухрай «Чистое небо»).

Развивались связи и с зарубежными странами (VI Всемирный фестиваль молодежи и студентов). Эпоха оттепели породило глубокий социокультурный поворот, который был

немыслим в период сталинского правления. Ослабление тоталитарного контроля государства, демократизация способов управления культурой «оживили» творческий процесс.

Список литературы

1. Аксютин, Ю.В. Хрущевская «оттепель» и общественные настроения в СССР в 1953-1964 гг. - М.: РОССПЭН, 2014. 174 с.
2. Борисов, Ю. С. Эти трудные 20-30 годы / Ю. С. Боросов. - М.: 2008. С.56-86.
3. Бородай, А.Д. Хрущев и молодое поколение художественной интеллигенции. Страницы истории. - М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2015. 75 с.
4. Голубков М.М. Утраченные альтернативы. Формирование монистической концепции советской литературы в 1930-е годы. М.: Правда, 1992. 199 с.
5. Громов, Е. Сталин: Власть и искусство / Е. Громов. - М.: ИНФРА, 1998. 494 с.
6. Красильщиков, А. В., Масс, Л. Ф., Соскин, В. Л. Культурная революцию и духовный процесс / А. В. Красильщиков, Л. Ф. Масс, В. Л. Соскин. - М.: 2006. 288 с.
7. Полевой В.М. Малая история искусств. Искусство XX века.1901-1945. М.: Искусство, 2011. 130 с.
8. Зубкова Е.Ю. Общество и реформы, 1945-1964. М., 1993. 392 с.
9. Чегодаева М. Художественная культура послевоенного десятилетия // Искусство. 1988. № 6. С. 30-36.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУРОРТОВ КАВКАЗСКИХ МИНЕРАЛЬНЫХ ВОД

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RESORTS OF CAUCASIAN MINERAL WATERS

Чернова А.Д.
Филиал СГПИ в г. Железноводске
Научный руководитель: Краснокутская
Л.И., доцент

Аннотация: Настоящая статья посвящена теме становления и развития курортов Кавказских Минеральных Вод. Авторы освещают особенности развития КМВ, вклад выдающихся личностей в процветание курортов, показывают значимость источников и оборудования здравниц с целью привлечения внимания и обозначения всеобщей значимости курортов края.

Ключевые слова: история развития курортов, вклад первооткрывателей, здравница, лечебница.

В истории первоначал каждого открытия в, любой отрасли будь то изобретение или новых земель стояли, как правило, неординарные личности. Они свято верили, что их дело нужно человечеству. Часто рискуя собственным здоровьем, порой ощущая угрозу жизни, они неудержимо шли к намеченной цели. Таковы практически полярники - первооткрыватели, челюскинцы, чкаловцы и многие другие. Спасали человечество от различных инфекций, открывали пенициллин, продолжали искать ответы на очередные вызовы времени и помогали победить очередную угрозу. Личности, которые дали новый шанс для продолжения счастливой, здоровой и мирной жизни. Невольно задумываемся над вопросом «какое место в этом ряду принадлежит первооткрывателям минеральных источников на Северном Кавказе XVIII - XIX вв.? Чем они могли рисковать, и что двигало

их мыслью, когда они шли к цели?»

Крайне сложно быть первооткрывателем в области истории. Ставим своей целью рассмотреть дело человека с позиции современности и донести знания до молодого поколения. 2020 год - это юбилейный год для Железноводска. Ему исполнилось 210 лет [1, с. 45].

Однако в истории города есть и другие отправные даты - 1819г., когда Главнокомандующий на Кавказе и в Грузии генерал А.П.Ермолов ввел впервые правило для посещения, вернее, лечения, на Железных Водах. Оздоровительные процедуры стали обязательными для всех посетителей Кавминвод [6, с. 54]. И уже спустя век, в 1920г. здесь уже поправляли здоровье генерал Н.Н.Раевский со своей семьей и поэтом А.С.Пушкиным.

Есть и другая дата, которую с уверенностью можно взять для начала истории Железноводска - 1842-1843гг., когда в бытность наместником Кавказа графа М.С.Воронцовым, знатока европейских курортов и также активного и продуктивного благоустроителя Кавказских курортов, из Кисловодской слободы в Железноводск было переведено до 30 семей «нижних чинов на правах военных поселян для охраны от горцев приезжающих на воды больных и предоставления последним приюта» [ГА Р СОА. Ф.2.Оп.62.Д.1741.Л.44.].

А может быть правильнее было отсчет истории развития Железноводска считать с 1845г. В ноябре этого года был Высочайше утвержден план для заселения местности у группы Железноводских ключей, а также предписано раздать места тем лицам «... кои обяжутся выстроить на них в установленный срок по фасадам и планам, одобренным начальством, дома и для поощрения допустить раздачу мест бесплатно и без взыскания пошлин» [ГА РСОА. Ф.2.Оп.62.Д.1770.Л.14 -18.].

Есть и еще одна дата - 1850г., когда опять же в эпоху М.С.Воронцова и не без целенаправленной политики укрепления позиций Российской империи на Северном Кавказе и стремлении целенаправленно развивать курорты Кавказских Минеральных Вод, военное поселение преобразовывается в казачью станицу [ГА РСОА. Ф.2.Оп.62.Д.1741.Л.44]. Необходимо было не только обеспечивать приезжающих на Воды, но и охранять, затерявшуюся в густом девственном лесу одну из уникальных лечебных местностей Кавказских Минеральных Вод - Железные Воды.

Однако сторонники урбанистики вполне могут настаивать на дате, связанную с присвоением городу статуса Железноводска именно города. И это стоило не малых усилий получить такой статус. Как известно надо было поменять станицу на слободу как предтечу города, дорасти до такого необходимого уровня благоустройства. Очевидно, что станица - это не лучшее соседство с курортом. Военные проблемы уходили на второй план. С трудом соблюдались, прежде всего, санитарно - эпидемиологические нормы, что могло привести к угрозе срыва курортного сезона, загрязнению источников. Из этого следует, развитие КМВ – многопланово.

В истории развития Кавказских Минеральных Вод особое место занимают первооткрыватели. Именно им принадлежит заслуга в открытии и признании курортов КМВ. К числу замечательных первооткрывателей принадлежит имя Фёдора Петровича Гааза (1780-1953), более известен как «святой доктор - филантроп». Святость его заключалась в особой любви к нуждающимся. В понимании того, что каждый человек нуждается в участии к себе.

Молодой доктор был приглашен в Россию в качестве домашнего врача семейства Репниных-Волконских, и после долгих уговоров, остался в Москве [1, с.7]. Ставший, спустя год, главным врачом Павловской больницы по указу императрицы Марии Фёдоровны, двадцатилетний врач, не предполагал, что ему предстоит открыть знаменитый русский курорт; что он будет награжден крестом Святого Владимира четвертой степени, что сгоревшая в огне Московского пожара 1812 книга « Мое путешествие на Александровские воды» (1811) его вновь увидит свет почти через 180 лет.

Этот труд представляет собой дневниковые записи. Ф.П. Гааз много внимания уделил описанию метеорологическим наблюдениям о Кавказских Минеральных Водах велись по четырём параметрам: температура воздуха, направление ветра, уровень атмосферного давления, осадки [1, с.5].

Изложение взглядов Ф. П. Гаазом о необходимости развития Кавказских Минеральных Вод, значительно расширяет наши представления об отношении отечественных медиков на лечение в условиях лечебных местностей начала XIX столетия. Свои серьезные наблюдения и обобщения он изложил в своей книге «Мое путешествие на Александровские воды». В ней уделил значительное место географическому местоположению Кавказских Минеральных Вод, климату и растительности района - все это положительно влияло на оздоровление организма. В течение своего пребывания на Кавказе он много трудился над изучением состава источников Кавказских Минеральных Вод.

Дал полную характеристику результатам химических исследований, опытам лечебного использования вод.

Как известно, что его поездка имела цель его собственного оздоровления после чахотки. Никаких научных целей, тем более целенаправленной командировки, московский врач не имел. Но как неравнодушный человек и, прежде всего, профессионал, имея покровительство от правительственного лица, он взял на себя труд: провести конкретные исследования. Для этих целей Ф.П.Гааз попросил себе группу больных, прибывших на Горячие Воды, делал им назначения и ежедневно учитывал динамику их самочувствия в зависимости от методов применения минеральных вод, погодных условий. Практически организовал экспериментальную площадку! Результаты такого труда, конечно, имели настоящую практическую значимость. И это практически в диких условиях.

Местом проведения была Горячеводская долина - местность у подножия горы Машук, откуда хаотично вытекали источники и были устроены по ходу их течения прямо выбитые в скале отрога горы ванны для лечения водами. Несколько ниже ванн были разбросаны палатки, калмыцкие кибитки, шалаши из камыша. Этот лагерь имел по всему периметру охрану из военных постов на случай нападения немирных горцев. Наиболее знатных или тяжелобольных посетителей курорта ежедневно привозили для принятия ванн за 5 верст из Константиногорской крепости и, тепло, укутав, увозили обратно.

Он подробно описывает историю открытия и изучения Вод отдельными исследователями свойств минеральных вод региона - учеными, химиками, медиками, военными. Особый интерес представляют его собственные наблюдения и личные оценки каждой их из групп источников Кавминвод и открытия, его научная одержимость.

В течение своего пребывания на Кавказе он исследовал источники Кавказских Минеральных Вод, в частности, же Кисловодска. Фёдор Петрович открыл источники Железноводска и первым сообщил о источниках Ессентуков, хотя и не придал им важного значения. Он предложил научно-обоснованный проект комплексного использования климатических и природных факторов Кавказских Минеральных Вод в лечебных и оздоровительных целях: «для человечества поистине достойно сожаления, что такие сокровища истекают в неизвестности, в пустыне и остаются бесполезными для тех, кои тщетно испытывали все лечебные пособия и для коих оставались они единым прибежищем».

Ф.П. Гааз много внимания уделил описанию метеорологическим наблюдениям о Кавказских Минеральных Водах, которые велись по четырём параметрам: температура воздуха, направление ветра, уровень атмосферного давления, осадки. [7, с. 39].

Во время посещения доктором Ф. П. Гаазом шотландской колонии Каррас им были подарены: барометр, флюгер и термометр. Также им была оборудована первая наблюдательная площадка на КМВ с целью наблюдения над природными условиями для выяснения лучшего времени [4, с. 27].

Летом 1810 года Ф. И. Гааз познакомился на водах с Измаил-Беем Атажуковым, который согласился быть проводником в поисках нового горячего источника, расположенного севернее горы Бештау. В книге, написанной в том же году, доктор с особой благодарностью отметил помощь, оказанную ему Измаил-Беем: «когда я второй раз приехал в Константиногорск, так он называет Константиновскую гору, то был приятно удивлен, узнав от черкесского князя Измаил-Бея о том, что позади Бештау действительно существует горячий источник, в котором он купался, и куда он милостиво согласился меня проводить» [7, с. 49].

У черкесов он пытается узнать имя каждой горы, но название у Железной никто не знал, и поэтому Гааз позволил назвать её по имени брата императора, великого князя Константина - Константиновской горой, как собственно, и источник открытой им воды. Такая традиция была им перенесена с европейских, где первоначально открытые географические открытия, новые точки на карте, называли именами первых лиц государства в момент их открытия.

Ф. Гааз искренне благодарен князю Измаил-Бею, который указал на местонахождение источника: «Я, как и все те, кто будет пользоваться этими водами, в неоплатном долгу перед князем за любезность и доброжелательность, с которой он вызвал нужных проводников и организовал экспедицию к ключам, которая и состоялась на следующий день 26 июля...» [7, с. 51-58].

На Константиновской горе, так Ф. Гааз, назвал гору, они не обнаружили следов, которые бы доказывали, что источник ранее использовался человеком. Известно его название не прижилось - гору называли по составу открытого им источника. Впоследствии и поселение у горы получило одноименное название. Поэтому именно открытию ключей Гааза мы обязаны получению нового лечебной местности на Кавказских Водах. Кроме того, ключи выходили на южную сторону, как и у Мечухи (Машука), что предвещало развитие новой курортной местности. Имея ограниченное количество химикатов, исследователь на месте смог доказать, что это новый тип воды не серный как предполагали, а железистый состав с высокой температуры. В описании

Фёдор Петрович Гааз впервые произвёл наблюдения над источником Нарзан на Кислых Водах. Обратил своё внимание на два новых источника в северо-восточной части Горячей горы - Михайловский отрог горы Машук. Из-за специфических компонентов, а именно повышенного содержания углекислоты, он получил название Кислосерного и стал самым популярным питьевым источником Пятигорского курорта.

Не менее важными оказались источники, которым Ф. П. Гааз изначально не придавал никакого значения, хотя впервые в истории курортов их лично описал. На вкус вода показалась Гаазу слишком солёной, и потому исследователь не посчитал нужным в должной мере исследовать эти воды. Однако впервые он указал на их наличие чем открыл для будущих исследований, которые более фундаментально будут проведены в 1825г., спустя три десятилетия. Но именно они, как оказалось позднее, стали известные всему миру как Ессентукская минеральная вода [2, с. 14 -15].

Фёдор Петрович Гааз, также не упускал без внимания экологию региона. Он видел необходимость в озеленении края. Для доктора-исследователя казалось не объяснимым, каким образом столь целебный край оказался без густых лесов, там, где им впервые был открыт ключ с большим содержанием железа. Он составил перечень растений, расположенных по времени их цветения.

Этот богатейший вклад стал очень важным в развитии Отечественной ботаники. Он предлагал переселить в другие места, находившиеся вблизи лечебных мест, местные селения поскольку они использовали насаждения для хозяйственных нужд, вырубали естественный лес на горе Бештау, загрязняли почву хозяйственной деятельностью.

Доктор считал, что местность края должна быть с немалым количеством деревьев, для большего удобства посетителей. В первую очередь, Ф. П. Гааз предлагал осуществить посадку аллеи от Константиногорска до Мечухи. По мнению Фёдора Петровича замена

густого кустарника на деревья, образующих галерею от горячего ключа до Елизаветинского источника, сделало бы это место самым привлекательным на КМВ.

На Кислых Водах таких предложений не последовало от него, так как ландшафт местности представлял собой сочетание холмов, пригорков, пологих склонов, рек и водопадов.

Врач-исследователь одним из первых предложил воду основного минерального источника и воду тёплого источника №22 отвести к подошве горы Машук, что позволило бы создать бассейн, который являлся бы баней для больных. Это было необходимо, так как воды серного источника были слишком горячими. Благодаря этим мерам вода основного источника стала более доступна нуждающимся в ней.

Доктор Гааз подробно изучил химический состав Александровских вод. Осадок семи исследованных им ключей он передал профессору Реуссу, который проделал с ним скрупулёзную работу. Осадок вод Мариинского источника имел в составе большое количество сульфата калия. Это подтвердилось первым же опытом профессора. Он подметил, что раннее сульфат калия не был обнаружен в минеральных водах. Эта соль оказалась новым дополнением к минеральным водам. Доктор Ф.П. Гааз неоднократно проводил анализ химического состава Александровских вод, чтобы убедиться в качестве Александровских минеральных вод, в том числе и вод у горы Железной.

Исследовав, историю открытия Железных Вод и изучая судьбоносные даты в развитии Железноводска, мы присоединяемся к самой первой из них, с которой началось открытие уникальных источников у горы Железной. А также считаем необходимым внимательно относиться к вехам развития лечебной местности и к памяти личностей, которые увидели большие перспективы в их развитии.

Список литературы

1. Черноситова Т. Л. Доктор Гааз - М.: Юридическая литература, 1989.-С.8-9.
2. Коваленко А. // Мужской характер. - 2005.- С. 34-35 .
3. Ф.П. Гааз на Северном Кавказе // <http://zhel-muzei.stv.muzkult.ru/m6/?two>
4. Из замечания главного доктора Павловской больницы Москвы Фёдора Гааза – о целебных свойствах минеральных источников близ Константиногорской крепости и необходимости строить при них ванны и больницы 1810.
5. Курорты Кавказских Минеральных Вод – национальное достояние: становление и развитие (1803-2003). // Под редакцией академика РАМИ Ю. А. Шевченко. - М.: Б.И., 2004.-320с.
6. Краснокутская. Л. И. Иноземцево. Страницы истории (1802-2002). Научно-информационное издание. – Пятигорск, 2002. – 92 с.- с.
7. Доктор Гааз. /Составитель Ю.Г.Куликов. Перевод с французского Т.Л.Черноситовой. - Ставрополь: Ставропольское книжное издательство, 1969. - 350 с.

УДК 37.091.3

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

THE PROBLEM OF THE FORMATION OF HISTORICAL CONCEPTS IN THE SCHOOL HISTORY COURSE

Чернуха Татьяна Николаевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Chernukha T. N.
Stavropol State Pedagogical Institute
Stavropol

Аннотация. Автор рассматривает формирование исторических понятий в школьном курсе истории и его основные проблемы. В работе представлены варианты проблем и методические разработки их решения ведущими методистами в области педагогики. В итоге представлены последствия решения методологических проблемы по формированию понятий.

Abstract. The author examines the formation of historical concepts in the school history course and its main problems. The paper presents variants of the problem and methodological development of their solution by leading methodologists in the field of pedagogy. As a result, the consequences of solving methodological problems on the formation or the concept.

Ключевые слова: История, методология, определение, понятие, представление, проблема, школа, учитель.

Index terms: History, methodology, definition, concept, ideas, problem, school, teacher.

В общей системе изучения и познания истории, формирование понятий и их определение, играет важное место в курсе истории. Без овладения системой исторических понятий, учениками не будет достигнуто познание исторических событий и науки истории в целом.

Исторические понятия выступают стержнем системы научных знаний. Овладение понятиями предполагает усвоение обучающимися наиболее важных, специфических признаков исторических событий и фактов, которые неразрывно связаны с событием[3, С.113].

При анализе совершаемых ошибок, было выделено то, что большая часть учеников совершает одну типичную ошибку чаще всего. Речь идет об выделение специфичных признаков понятия. Зачастую, ученик, раскрывая определение, приводит только общие признаки понятия, не раскрывая самой сути исторического термина. Ведущие методисты и психологи в области педагогики сводят данную проблему к процессу формирования исторического представления. Проблема исторического представления состоит в том, что оно формируется не только на уроках истории под тщательным контролем педагога, но под влиянием внешних факторов, таких как СМИ, интернет и т.д. Историческое представление, которое возникает у школьника, оказывает очень сильное воздействие на его представление о тех или иных событиях, личностях и понятиях[4, С. 87-88]. Таким образом, перед педагогом ставится важная задача составлять и проводить урок в таком русле, чтобы ученик мог понимать, какая полученная им информация является грамотной и правильной, а какая неполной или вовсе ложной. Проблема исторического представления еще состоит в том, что не все исторические понятия можно хорошо представить, как обладающие присущими только им признаками. В ходе изучения таких понятий стоит выделять все признаки и тщательно раскрывать определения, чтобы учащимся было легче понимать их значение и соотносить с определенным событием или эпохой.

Вторая проблема по формированию исторических понятий, которая ставится перед педагогикой, это своевременное введение и изучение понятий. Проблема формирования понятий в начальном обучении истории рассматривалась методистами И. В. Гиттис и В. Г. Карцовым[9, С. 76-83]. Они отмечали, что уже на начальном этапе обучения истории необходимо не только накопление фактов и образов, но их первичное обобщение и систематизация. В ходе изучения школьного курса истории складывается огромная терминологическая база, которую учащийся должен изучить для полного представления истории. По мере изучения материала учащийся с помощью учителя изучает понятия, выделяя их признаки, и составляет определения. На практике же мы сталкиваемся с тем,

что из-за ограниченного временного промежутка и выделения недостаточного количества часов на изучение той или иной темы, педагог вынужден уделять понятиям второстепенную роль или вовсе убирать их из хода урока.

В итоге получается, что часть определений освоена не полностью или неграмотно, а другая часть и вовсе «растворилась». Таким образом, перед педагогом встает очень сложная задача по составлению урока таким образом, чтобы работа над историческими определениями присутствовала на каждом уроке. Работа с определениями может проводиться абсолютно на каждом этапе урока, главное, чтобы работа с ними велась системно и грамотно.

Терминологической проблемой является то, что учащиеся зачастую не понимают значимость вводимых понятий и важность их определения для изучения курса истории. Данная проблема возникает из того, что педагог при работе с терминами раскрывает их сам, не включая в работу учащихся. Иногда эти определения трактуются таким образом, что ученик не понимает их сути из-за того, что педагог, имея более основательную научно-историческую базу, сталкивается с только формирующимся историческим развитием учеников[10, С. 391-394]. В конечном счете, это приводит к тому, что ученик считает не важным изучение определения, а термины воспринимаются как непонятные и ненужные слова. И как итог, это приводит к терминологической неграмотности ученика и его непониманию важности устранения этой проблемы.

В методической литературе разработаны рекомендации по решению проблем и грамотному формированию исторических понятий. Большой вклад в решение данного вопроса внес А. А. Вагин[1]. Методистом были разработаны специальные этапы, благодаря которым происходит работа с историческими понятиями таким образом, чтобы у учеников создалась целостная картина исторического явления. Последовательность этапов представлена следующим образом[1, С. 213-214]: 1) выделение существенных признаков и отделение их от общих; 2) грамотное определение исторического понятия; 3) применение полученного определения в контексте изучаемой темы с помощью упражнений, проблемных заданий, игр и т.д.; 4) использование полученных знаний в последующем изучении курса истории.

Главным методом для работы с историческими понятиями А. А. Вагин считал метод индукции. С помощью метода индукции работа с терминами проходит правильно: от выделения и раскрытия отдельных признаков понятия на конкретном событии к введению понятия на общеисторический уровень. Следует отметить, что методистами Л.Н.Боголюбовым, Н.Г. Дайри, И.Я. Лернером был выделен и дедуктивный путь раскрытия понятий[7, С. 199-203]. Дедукция дает школьникам возможность проявить большую самостоятельность в умении оперировать понятием. Позднее введение понятия приводит к тому, что знания учащихся делаются разрозненными и бессистемными. Обилие фактов и недостаток их обобщения оставляют знания на уровне представлений.

Работа с историческими понятиями важна в курсе истории, т.к. она помогает учащимся усвоить тот огромный пласт информации, который предусмотрен школьной программой по курсу истории.

Каждый прием подбирается индивидуально педагогом с опорой на тему и индивидуальные особенности учащихся. Особенностью при формировании исторических понятий в курсе истории является тот факт, что у учащихся в этом возрасте происходит переход мышления с наглядно-действенного на абстрактно-логическое. Это в свою очередь позволяет педагогу разнообразить приемы и средства по формированию исторических понятий. На протяжении всего курса истории педагог должен осуществлять активную работу с историческими понятиями и их грамотным определением [2, С. 250 - 251].

Исторические понятия являются важным элементом в преподавании курса истории. В первую очередь, они важны для правильного и полного понимания исторических событий. Не менее значимым является тот факт, что в Едином государственном экзамене

(ЕГЭ) есть много заданий на проверку того, как ученики умеют работать с понятиями. К сожалению, статистика показывает, что многие ученики 11-х классов не справляются с данным видом работы, что говорит об их неспособности работать с историческими определениями. Чтобы этого избежать, учитель должен с самого начала курса истории уделять терминам важное место, не «выбрасывая» их из общего материала. Учащиеся в свою очередь должны выработать в себе системность и самостоятельность при работе с понятиями и их грамотному определению[8, С. 51-58].

Анализ современного состояния теории и методики обучения истории, диагностирование практической деятельности педагогов по формированию исторических понятий показывает, что в данной области существует ряд противоречий теоретического и практического характера между: требованиями к знаниям и умениям учащихся по основным содержательным линиям исторического образования и отсутствием методически выверенных систем формирования исторических представлений школьников; потребностью в повышении профессиональной компетентности учителей, преподающих историю, и отсутствием комплексной научно-методической системы формирования исторических понятий у школьников; нарастанием инновационного движения в историческом образовании, проявляющегося в создании нового типа школ, учебных программ и учебников по истории и недостаточностью научно-методического обеспечения этого процесса.

Таким образом, проблема формирования исторических понятий – одна из важных проблем, с которой сталкивается учитель, преподавая курс истории. Выявленные противоречия свидетельствуют о существовании проблемы реализации в преподавании истории психолого-педагогических теорий формирования представлений у школьников на методическом уровне, необходимости научной разработки комплексной методики формирования исторических понятий у учащихся и ее применения в практике.

Список литературы

1. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М., 1972. – 316 с.
2. Волкова Т.И. Методика работы с историческими и обществоведческими понятиями. – М., 2011. – 287 с.
3. Вяземский, Е. Е. Стрелова, О. Ю. Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства. – М., 2000. – 160 с.
4. Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. Теория и методика преподавания истории. – М., 2003. – 384 с.
5. Желтое В., Токин В. Опыт методики элементарного курса русской истории. – М., 1913. – 170 с.
6. Знаменский С. Ф. К постановке истории как предмета начального обучения // Педагогическая академия в очерках и монографиях. Методы первоначального обучения. – М., 1910 – 213 с.
7. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Практикум по методике преподавания истории в школе. – М., 2000. – 272 с.
8. Саплина Е.В. Как сделать эффективным урок истории // Преподавание истории в школе. – 2001. – №4. – С. 51-58.
9. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений.– М., 2000. – 240 с.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М., 1968. – 557 с.
11. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: новая технология лично-ориентированного исторического образования. – Ростов-на-Дону, 2007. – 475 с.

Метапредметный подход в формировании лексического навыка на уроках иностранного языка

Meta-subject approach in the formation of lexical skills in foreign language lessons

Чуйкова Дарья Вадимовна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Chuykova D.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: dariachuykova_2000@mail.ru
Научный руководитель: Боброва Т. О.,
доцент

Аннотация: Целью статьи является анализ применения метапредметного подхода в процессе развития лексических навыков при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. В статье приведены задания для развития лексических навыков на каждом из этапов его формирования, и указаны соответствующие УУД, которые параллельно развиваются при обучении иноязычной лексике.

Abstract: The purpose of the article is to analyze the application of the meta-subject approach in the process of developing lexical skills in teaching a foreign language in secondary school. The article presents tasks for the development of lexical skills at each stage of its formation, and indicates the corresponding universal learning activities (ULA) that are developed in parallel in teaching foreign language vocabulary.

Ключевые слова: метапредметность, лексический навык, универсальные учебные действия (УУД).

Index terms: meta-subject, lexical skill, universal learning activities (ULA).

В современном мире общество ставит главной целью воспитать личность, которая должна быть полностью готова к жизни в постоянно меняющемся мире, что включает в себя такие умения, как способность критически мыслить, определять проблему, формулировать цели и задачи, продумывать план деятельности, отбирать соответствующие средства и методы для достижения нужного результата, уметь анализировать итоги, осуществлять коррекцию и самокоррекцию. По сути, речь идет о личности с приставкой «само-», т.е. о личности самообучающейся, саморазвивающейся, самоорганизующейся, самокорректирующейся и так далее.

Важным инструментом современного образования для воплощения в реальность идеи воспитания личности, способной адаптироваться к меняющимся реалиям жизни, справляться с возникающими преградами, осознанно выбирать и занимать значимую позицию в социуме, является метапредметный подход.

Целью данной статьи является анализ применения метапредметного подхода в процессе развития лексического навыка при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе.

Формирование метапредметных результатов – одно из основных требований, которые определены ФГОС [5, с.5]. Метапредметный подход направлен на объединение разобщенных знаний школьника по отдельным предметам в целостный образ устройства мира. В этой связи важно отметить, что иностранный язык изначально является метапредметом, что предполагает благодатную почву для формирования метапредметного мышления. Через обучение иноязычной лексике, которая относится почти ко всем

областям жизни, учащиеся познают языковую грамматику, совершают математические алгоритмы на иностранном языке, изучают культуру, историю и традиции страны изучаемого языка, имеющих, в свою очередь, связь с уроками истории, географии, искусства.

Таким образом, учащиеся должны обладать набором универсальных учебных действий (УУД), направленных на то, чтобы «научить человека учиться». УУД делятся на: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Личностные УУД – это действия, обеспечивающие становление ценностно-смысловой ориентации у учащихся, что способствует определению личности в системе общественных отношений и построению успешного межличностного взаимодействия. Регулятивные УУД – это действия, которые обеспечивают процесс организации и коррекции деятельности через такие операции, как целеполагание, планирование, прогнозирование, коррекция, оценка, самооценка, саморегуляция. Познавательные УУД – общеобразовательные действия, нацеленные на такие умения, как самостоятельное определение познавательной цели, поиске и отбор нужной информации, смысловое чтение, моделирование. Коммуникативные УУД – действия, которые обеспечивают умение устанавливать социальные контакты, вступать в коммуникацию, адекватно использовать языковые и речевые средства для эффективного вербального взаимодействия [2, с.15].

Обучение иностранному языку – многоаспектный процесс, который включает целый ряд навыков и умений. Овладение лексическим навыком имеет системное значение, потому что он является компонентом любой речевой деятельности, и без него невозможна коммуникация на иностранном языке.

Важно подчеркнуть, что одно только умение назвать соответствующий эквивалент иностранного слова в родном языке еще не является сформированным лексическим навыком. Прочный лексический навык подразумевает сформированные синтагматические и парадигматические связи, знание правил словообразования и норм употребления лексических единиц в соответствии с грамматической и стилистической структурой высказывания.

Лексический навык – довольно сложный феномен, в структурном строении которого выделяются два уровня: рецептивный и продуктивный. Первый навык развивается в процессе аудирования и чтения, и предполагает способность распознать лексические единицы через разнообразные каналы восприятия, а второй означает способность самостоятельно употреблять нужную лексическую единицу в соответствии с коммуникативной задачей устно или письменно [1, с. 59].

Процесс развития лексического навыка состоит из нескольких этапов: восприятие слова, понимание значения (семантизация), запоминание и использование в речи. Одновременно на каждом из указанных этапов происходит формирование УУД разных видов в рамках метапредметного подхода.

Процесс развития лексических навыков иностранного языка должен быть направлен на осознанное формирование словарного запаса учащихся, что предполагает, прежде всего, сравнение объема значений иностранных слов со словами родного языка, а также работу по выделению общего различного на внутриязыковом уровне. Кроме того, учащиеся должны осознать такие аспекты, как совместимость слов с другими словами, способы словообразования и роль изучаемого слова в различных фразеологизмах и устойчивых выражениях. Такая работа имеет важнейшее значение для правильного усвоения лексических единиц, что способствует эффективному их использованию в речевой практике [3, с.102].

Практическая направленность изучения иностранного языка предопределяет значительную долю тренировки в процессе развития лексических навыков посредством лексических упражнений, которые можно разделить на две большие группы: языковые (формирующие лексический навык) и речевые (формируют умение использовать этот

навык в ситуации общения, умение мыслить). Языковые упражнения применяются на этапе совершенствования лексического навыка, с помощью различных форм работы, как устных (индивидуально, в парах, в группе), так и письменных (кроссворды, чайнворды, составления слов из букв и слогов, заполнения пропусков и др.) [4. с.77]. Условно-коммуникативные упражнения, формируют продуктивный лексический навык.

Осмысленное запоминание является активной работой мышления, включающую установление причинно-следственных отношений, анализ, синтез, индуктивные и дедуктивные умозаключения, например, задания на нахождение синонимов, антонимов, омонимов, на выделение слов определенной части речи, на нахождение лишнего слова в цепочке слов, расстановка лексических единиц в градационном, в иерархическом порядке, поэтому система лексических упражнений должна быть основана на мыслительных процессах, носящих метапредметный характер [6, с.158].

Анализ применения метапредметного подхода в процессе формирования лексических навыков показал, что в ходе обучения иноязычной лексике развиваются все виды УУД, которые, в свою очередь, состоят из различных операций, что проиллюстрировано на Рисунке 1.

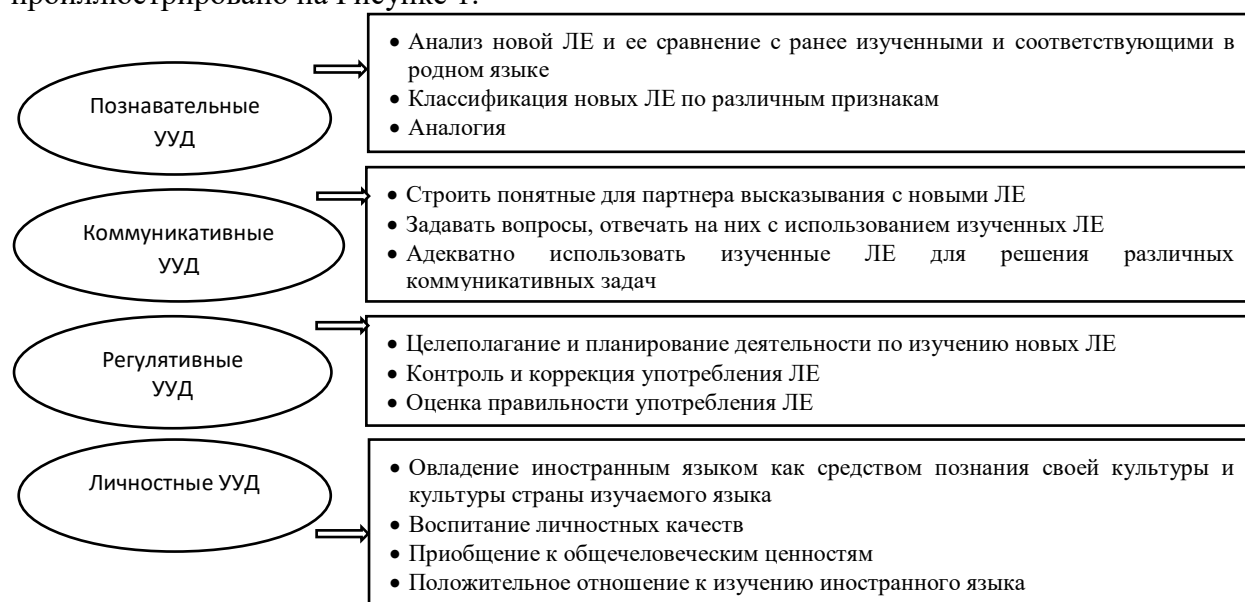


Рисунок 1. Составляющие различных видов УУД при формировании иноязычного лексического навыка

В Таблице 1 приведены задания для развития лексический навыка на каждом из этапов его формирования, и указаны соответствующие УУД, которые параллельно развиваются при обучении иноязычной лексике.

Таблица 1 – Метапредметные задания, одновременно формирующие иноязычный лексический навык и различные виды УУД

Этапы (стадии) формирования навыка	Метапредметные задания	Формируемые УУД
1. Семантизация новых (ЛЕ) 1). Переводная	а) перевод слова; б) перевод-толкование, при котором учащимся сообщаются сведения о совпадении (или расхождении) в объеме значения	Познавательные УУД Коммуникативные УУД Личностные УУД Регулятивные УУД
2). Беспереводная	а) демонстрация предметов, жестов, действий, картин,	

	рисунков, диапозитивов и т.д.; б) раскрытие значений слов на иностранном языке через: определения (дефиниции), перечисления; семантизация с помощью синонимов или антонимов; определение слова на основе контекстуальной догадки; определение значения слова на основе его внутренней формы	
2. Тренировка и усвоение новых ЛЕ (ситуативный этап) 1) Упражнения, нацеленные на запоминание слова (образа, аналогии)	- назвать изображенные на картинке предметы, соответствующие ситуации или теме; - исключить лишнее; - дополнить предложения, заполнить пропуски; - подобрать однокоренные слова, синонимы и антонимы; - проговорить слово на определенный мотив, запомнить по ассоциации.	Познавательные УУД Коммуникативные УУД Личностные УУД Регулятивные УУД
2) Упражнения, нацеленные на построение сочетаний	- подбор глаголов, которые можно использовать с данными существительными; - подбор пары, сочетания из разбросанных слов; - распространение предложения; - характеристика героя прилагательным	
3. Применение новых ЛЕ (вариативно-ситуативный этап) 1) Подготовительные (предречевые) упражнения	- усваивается форма и значение лексических единиц, а также действия с ними как компонентами речевой деятельности. - ответить на вопросы; - поставить вопросы к выделенным словам/написать вопросы, ответами на которые могут быть данные слова или выражения; - закончить следующие предложения; - соединить разрозненные предложения в связный текст; - подобрать или придумать заголовок к картинке; - дать дефиницию слова.	Познавательные УУД Коммуникативные УУД Личностные УУД Регулятивные УУД
2) Речевые упражнения	- прокомментировать пословицу; - сравнить героев, животных,	

	басни, сказки, города, страны и т.д.;	
	- составить рассказ с данными словами;	
	- описать картинку.	

Таким образом, можно сделать вывод, что в процессе формирования и развития лексического навыка, мы опираемся на метапредметные умения и формируем у учащихся личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные УУД. Поэтому метапредметный подход необходим в контексте современного образовательного стандарта, а в изучении иностранного языка метапредметность не только необходима, но и неизбежна, и такой подход приобретает особое значение на уроках иностранного языка.

Список литературы

1. Бронская В. С. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников // СИСП. 2011. № 4. – 110 с. – С.59.
2. Громыко Н.В. Метапредмет «Знание» // учеб. пособие для учащихся ст. кл. / Н. В. Громыко. – М. : Пушк. ин-т, 2001. – 539 с.
3. Корндорф Б.Ф. Методика преподавания английского языка. – М.: Просвещение, 1958. – С.102.
4. Марчан Н. Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики / Н. Б. Марчан // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 77.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. / А. Н. Щукин. – Москва: Омега-Л, 2010. – С.158.

УДК 433

ТВОРЧЕСТВО СОВЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-ДИССИДЕНТОВ

THE WORK OF SOVIET DISSIDENT WRITERS

Шаликашвили Екатерина Николаевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Shalikashvili E.N.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: ariel-222@mail.ru
Научный руководитель: Булыгина Т.А.,
профессор

Аннотация: В статье предпринята попытка системного исследования литературной деятельности диссидентов. Автор осмысливает литературно-публицистические работы писателей не только как способ борьбы с советским режимом, но и как способ творческого самовыражения. Рассматриваются различные формы проявления литературного творчества, такие как журналы, мемуарная литература, романы и рассказы. Проанализированы произведения В.К. Буковского, В.Н. Войновича и А.И. Солженицына.

Abstract: The article attempts a systematic study of the literary activities of dissidents. The author interprets the literary and journalistic works of writers not only as a way of fighting

the Soviet regime, but also as a way of creative self-expression. Various forms of literary creativity are considered, such as magazines, memoir literature, novels and short stories. The works of V. K. Bukovsky, V. N. Voinovich and A. I. Solzhenitsyn are analyzed.

Ключевые слова: диссидентство, литература, мемуары, культура, писатели-диссиденты, политическое самосознание.

Index terms: dissidence, literature, memoirs, culture, dissident-writers, political identity.

С середины 1950-х годов и почти до конца 1970-х все внимание было сосредоточено на противостоянии власти и общества в сфере культуры. Именно там разворачивались главные события общественной жизни, определившие становление и дальнейшее развитие независимой общественности в СССР. Знаком эпохи становились новые смелые театральные постановки, литературно-критические баталии в журналах, художественные выставки, возвращение запретных и полузапретных ранее имен на страницы советской печати. Серьезные и небезуспешные усилия многих деятелей культуры расширить рамки дозволенного в литературе, живописи, театре, кино сыграли огромную роль в становлении гражданского самосознания в советском обществе □5, с. 5□.

Литераторы того времени продвигали новые идеи и взгляды, а литературное слово играло решающую роль в политических изменениях. Так как диссиденты, будучи ограниченными властью в возможности осуществления своих гражданских прав, расценивали устное и письменное слово как ключевой метод борьбы. Самиздатовская культура и громкие судебные процессы над А.Д. Синявским, Ю.М. Даниэлем и И.А. Бродским немало способствовали формированию и появлению на свет движения «за права человека». Писатели оказались самыми упорными критиками советского режима.

Самое примечательное явление советской культуры – это чтение. Оно очень ценилось и привлекало людей тем, что публичных мест, где можно открыто выражать себя или дискутировать, было немного, а обратившись к литературе, человек мог воплотить свои самые смелые писательские инициативы, найти ответы на важные вопросы его жизни. Литературные образы были языком элиты – и интеллектуальной, и властной. Именно поэтому власть внимательно следила даже за малотиражными изданиями, потому что знала – правду в них будут вычитывать внимательнее, чем в массовых тиражах «Правды» □14, с. 50□.

Именно в литературной среде возникают первые попытки коллективной независимой творческой инициативы. Например, неофициальные поэтические собрания молодых литераторов, которые читали свои произведения в своеобразном клубе под открытым небом, стихийно возникшим в 1958 году под сенью памятника Владимира Маяковского в Москве. Затем в 1964 году на смену разогнанной «Маяковке» приходит первое независимое и, разумеется, не признанное никакими официальными инстанциями литературное объединение СМОГ. В 1959 году журналист Александр Гинзбург открыто составляет машинописный поэтический альманах «Синтаксис», ставший первенцем самиздатской периодической печати. Еще раньше писатели, не желающие, «пробивать» свои произведения через цензуру, открывают для себя возможности «тамиздата» и начинают публиковаться за рубежом, как тайно, под псевдонимами, так и открыто □5, с. 21□.

Термин самиздат («самоиздаваемый») был придуман как противопоставление госиздату («издаваемый государством»), это слово проставлялось на каждой официальной публикации. Самиздатская литература, которую обычно рассматривают как основу всего диссидентского движения, не только росла в объеме в начале 1960-х годов, но и становилась все более политизированной. Самиздат охватывал широкий спектр неофициально распространяемых материалов и принимал различные формы: политические трактаты, религиозные тексты, романы, стихи, речи и музыку. Самиздат был, по словам Соломона Волкова, «одним из основных резервуаров интеллектуальной

оппозиции» советской власти □3, с. 180□.

Писатель Владимир Буковский кратко охарактеризовал весь процесс: «Самиздат: я сам пишу, сам редактирую, цензурирую сам, публикую сам, сам распространяю и сам провожу тюремное заключение» □1, с. 126□.

Важно отметить, что это было явление, уходящее корнями в хрущевскую эпоху. Именно при Н.С. Хрущеве самиздат приобрел известность в Советском Союзе, поскольку производство материалов, не соответствующих официальной идеологии, больше не каралось смертной казнью.

Александр Ильич Гинзбург, которого часто считают пионером самиздата, выпустивший три тома своей антологии «Синтаксис» с произведениями московских и ленинградских поэтов (среди которых наиболее заметны Булат Окуджава, Белла Ахмадулина и Иосиф Бродский) без цензуры, был арестован при подготовке четвертого выпуска в июле 1960 года. После ареста А.И. Гинзбурга другие участники чтений на площади Маяковского тоже издавали журналы: Виталий Скуратовский и Анатолий Якобсон изготовили «Коктейль» – еще один самиздатовский журнал, Юрий Галансков составил альманах «Феникс», а Владимир Осипов создал «Бумеранг». Побуждаемый успехом властей в прекращении митингов, Михаил Каплан в первой половине 1962 года выпустил два тома «Сирен» – в обоих преобладали произведения людей, которые читали свои работы на площади Маяковского.

Наиболее распространенным жанром в наследии диссидентов выступают мемуары (библиотека общества «Мемориал» насчитывает около трехсот единиц мемуарной литературы). А.Т. Марченко в своем произведении «Мои показания» □6□ (1969) рассказывает о положении политзаключенных в советских тюрьмах, В.К. Буковский в «И возвращается ветер...» □1□ (1978) – об использовании психиатрии в репрессивных целях, Ю.Ф. Орлов в книге «Опасные мысли» □7□ (1990) – о противостоянии правозащитников советской системе, А.И. Солженицын в очерках «Бодался теленок с дубом» □12□ (1975) повествует историю своих взаимоотношений с редакцией «Нового мира», П.Г. Григоренко «В подполье можно встретить только крыс...» □4□ (1981) – об обращении ярого коммуниста в диссиденты и т.д. □9, с. 21□.

Автобиографическая книга Владимира Буковского «И возвращается ветер...» – является одной из многочисленных авторских свидетельств той эпохи. Изданная в 1978 году в Англии, книга весьма показательна для оценки диссидентской модели мира. В произведении представлен биполярный мир, состоящий из двух враждующих лагерей – «свой» и «чужой», оценивающийся с этической точки зрения. «Чужой» – это лагерь врагов, лживый и враждебный естественной потребности человека в выражении правды. «Свой» – это внутренний мир духовно свободного человека, не допускающего компромиссов. Конфликт между ними представляется неизбежным и неотвратимым. Автобиография диссидента – это не рассказ о личной судьбе, а панорама жизни народа и страны через призму частной биографии. Герои книги выбираются не на основании личных симпатий или дружеских связей, а по их значимости в общественно-политической деятельности: с одной стороны, «свои», объединенные борьбой, – А.С. Есенин-Вольпин, П.Г. Григоренко, политзаключенные в тюрьмах и психбольницах; с другой – многочисленные «чужие» – следователи, агенты КГБ, психиатры и так далее. Тактика «своих» сводится к парадигме протеста: участие в уличных акциях и демонстрациях, составление/подписание писем протеста, неподчинение распоряжениям КГБ, отказ сотрудничать со следствием, составление жалоб, голодовки, привлечение внимания западных СМИ и проч. Со своей стороны «чужие» действуют в соответствии с парадигмой репрессий: вызов на допрос/беседу в КГБ, увольнение с работы, исключение из вуза, арест, суд, тюрьма/лагерь, психбольница и как итог – высылка инакомыслящего из страны.

В. Буковский стремится дать комплексный анализ действительности, он говорит нам, что в Советском Союзе все давным-давно прогнило и пытается убедить читателя в

невозможности улучшения строя: во внутренней политике – партийная номенклатура боится реформ; в искусстве – настоящая художественная жизнь, ограниченная системой управления, реализуется в подпольных выставках художников, чтении стихов у памятника В.В. Маяковскому, самиздате; в экономике – КГБ борется с экономическими преступлениями, пытается подавить стихийно развивающийся частный капитал – противостояние государственной собственности, а в медицине существует концепция профессора А.В. Снежевского о вялотекущей шизофрении.

В. Буковский выстраивает такую концепцию взаимоотношений личности и государства, по которой главной функцией государства является истребление непокорных, лучших граждан отечества. По мнению автора, существуют лишь две модели поведения: служение режиму или сопротивление ему. Он убежден: борьба с режимом – единственно возможная для честного человека модель личного поведения. Политическая система, где ложь возведена в главный идеологический принцип, нравственно обречена и исторически бесперспективна [10, с. 135].

Другим знаменитым литератором из числа диссидентов является Владимир Николаевич Войнович, который в 1968 году осудил преследование властями А. Гинзбурга и Ю. Галанскова, тогда ему объявили выговор в Секретариате Союза писателей, а в 1969 году он опубликовал за границей свой «роман-анекдот» – «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина» [2], где в сатирической форме была представлена советская действительность. В этом произведении автор стремится показать призрачность утопии построения коммунизма в СССР через описание абсурдности советской жизни, которая делает из «естественных людей» деградирующих существ, уподобляющихся животным [8, с. 58]. С первых страниц В. Войнович критикует мифы о процветании советского государства: миф о колхозной системе, миф о Советской Армии, миф о необходимости классовой борьбы, миф о И.В. Сталине как об отце народов и т.д. Все советское представляется автором глупым, ироничным и унижительным, в особенности плеяда отвратительных и лживых представителей советской власти, истребляющих собственный народ и самих себя.

Другой выдающейся фигурой в мире диссидентской литературы стал Александр Исаевич Солженицын. В период с 1968 по 1976 года он сумел занять ключевые позиции в двух мирах – литературы и политики, выражая боль своего многострадального народа и бросая вызов автократическому правительству одной из двух мировых сверхдержав. А.И. Солженицын ворвался на национальную и международную сцену в ноябре 1962 года, когда в журнале «Новый мир» был опубликован рассказ «Один день Ивана Денисовича» [13]. Он стал важнейшим после исторической речи Н.С. Хрущева на XX съезде КПСС событием в стране. Это обманчиво простой рассказ, лишенный событийного сюжета, описывает обычный день из жизни заключенного ИЦ-854 Ивана Денисовича Шухова, человека по-своему счастливого, сумевшего прожить один день из бесчисленных лагерных дней. Солженицынский Шухов стал в эпоху послесталинской оттепели главным символом исторической правды о несвободном прошлом страны строителей коммунизма. Следом еще три рассказа писателя увидели свет в Советской России, из которых самый запоминающийся «Матренин двор», затем после отказа в публикации «Ракового корпуса» и «В круге первом» А. Солженицын становится самиздатовским автором. Оба этих полуавтобиографических романа весьма критически иллюстрировали советскую систему.

У А.И. Солженицына также была своя уникальная политическая программа. В то время как большинство советских диссидентов сосредоточили внимание на необходимости соблюдения основных прав человека, к началу 1970-х годов А.И. Солженицын начал уделять внимание вопросам морали. Он считал, что русский народ может быть спасен только отказом от большевистских идей и возрождением того, что он считал уникальным набором моральных ценностей, выработанных в России на протяжении веков под влиянием православного христианства. Так, например, в трех эссе сборника статей «Из-под глыб» он восхваляет Русскую Православную Церковь.

Самым главным в его литературной биографии является публикация монументального труда «Архипелаг ГУЛАГ» □11□ в 1973 году на Западе. Он, безусловно, стал самым осуждающим Советский Союз произведением. В нем с ужасающими подробностями описывались испытания, которым подвергались заключенные: от ареста до жизни в лагерях, включая систематическое применение пыток и бесчеловечное обращение. А. Солженицын утверждал, что организованное использование государственного террора было неотъемлемой частью советского коммунизма с самого начала, и что И.В. Сталин только расширил систему, созданную В.И. Лениным.

А.И. Солженицын никогда не скрывал свою идеологическую оппозиционность и открыто ее декларировал. Он написал властям целый ряд открытых писем: Письмо IV Всесоюзному съезду Союза советских писателей (1967), Открытое письмо Секретариату Союза писателей РСФСР (1969), Письмо вождям Советского Союза (1973). В дополнение к этому бурное негодование властей вызывали и острые публицистические статьи писателя: он создал цикл публицистических статей, которые предназначались для философско-публицистического сборника «Из-под глыб»: «На возврате дыхания и сознания», «Раскаяние и самоограничение как категории национальной жизни», «Образованщина», «Жить не по лжи!» (1974), в которых изобличались идеи социализма.

Александр Исаевич Солженицын стал тем человеком, который открыл для советского читателя лагерную тему, продолжив тем самым разоблачение сталинской эпохи. Он был первым среди тех, кто открыто заговорил о массовых репрессиях и терроре в нашей стране.

Таким образом, роль литераторов в становлении и развитии диссидентского движения трудно переоценить. Они были одними из немногих, кто отважился вступить в бой с советской властью. Они сумели обличить психологию времени в художественную форму. Писатели-диссиденты первыми открыли завесу тайны над тем, о чем знали многие, но боялись рассказать. Именно они сделали шаг в сторону правдивого освещения проблем общества и отдельно взятого человека. Однако во многом лейтмотивом выступлений литераторов из числа диссидентов были не столько политический протест, сколько борьба за свободу творчества и самовыражения.

Список литературы

1. Буковский В.К. «И возвращается ветер...». Письма русского путешественника. – М.: ИПФ «Оригинал», 1990. – 464 с.
2. Войнович В.Н. Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина. – М.: ЭКСМО, 2003. – 542 с.
3. Волков С. Волшебный хор: История русской культуры от Толстого до Солженицына. – М.: Эксмо, 2008. – 347 с.
4. Григоренко П.Г. В подполье можно встретить только крыс...: Воспоминания. – М.: Просветительско-изд. центр «Звенья», 1997. – 638 с.
5. Даниэль А.Ю. Очерк истории правозащитного движения в СССР и России // Правозащитное движение в России: коллективный портрет. – М.: ОГИ, 2004.
6. Марченко А.Т. Мои показания. – М.: О.Г.И., 2005. – 304 с.
7. Орлов Ю.Ф. Опасные мысли. Мемуары из русской жизни. – М.: Моск. Хельсинк. группа, 2006. – 314 с.
8. Покотыло М.В. Роман В.Н. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина»: специфика негативной квазиутопии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – N 1(4). – С. 56-62.
9. Серебрякова Е.Г. Литературно-публицистическое наследие диссидентов как объект культурологического исследования // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – N 3(19). – С. 17-25.
10. Серебрякова Е.Г. Мир глазами диссидента (по книге В. Буковского «И

возвращается ветер...» // Управленческое консультирование. – 2012. – N 4. – С. 132-138.

11. Солженицын А.И. Архипелаг ГУЛАГ, 1918-1956 гг.: Опыт худож. исслед.: в 3 т. – М.: Сов. писатель: Новый мир, 1989.

12. Солженицын А.И. Бодался теленок с дубом: Очерки литературной жизни. – М.: Согласие, 1996. – 688 с.

13. Солженицын А.И. Один день Ивана Денисовича: рассказы 60-х гг. – СПб.: Азбука, 2000. – 349 с.

14. Шубин А.В. Диссиденты, неформалы и свобода в СССР. – М.: Вече, 2008. – 382 с.

УДК 34

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

PROBLEMS OF CIVIL SOCIETY FUNCTIONING IN THE RUSSIAN FEDERATION

Шкатулова Татьяна Васильевна
ГБОУ ВО СГПИ, г. Ставрополь
Shkatulova T.V.
Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol
E-mail: shkatulova.tatyana@yandex.ru
Научный руководитель: Володькова Е.Н.
доцент

Аннотация: В данной статье на основе теоретических обобщений и практики конституционно-правового регулирования деятельности институтов гражданского общества рассматривается вопрос о проблемах их становления и функционирования в России. Подчеркнута взаимосвязь исторического прошлого страны и его влияния на развитие гражданского общества. Автор подчеркивает, что инициатива развития гражданского общества должна исходить от свободной и ответственной личности при минимальном вмешательстве со стороны государства.

Abstract: In this article, on the basis of theoretical generalizations and the practice of constitutional and legal regulation of the activities of civil society institutions, the question of the problems of their formation and functioning in Russia is considered. The interrelation of the historical past of the country and its influence on the development of civil society is emphasized. The author emphasizes that the initiative for the development of civil society should come from a free and responsible individual with minimal interference from the state.

Ключевые слова: гражданское общество, правовое государство, институты гражданского общества, права человека, правовая культура, ответственность.

Index terms: civil society, the rule of law, civil society institutions, human rights, legal culture, responsibility.

Проблема становления, развития и функционирования гражданского общества в России занимает важное место в современных научных изысканиях и исследованиях. И это неудивительно. Россия за последние 30 лет прошла сложный путь своего преобразования из государства социалистического с единой идеологией к иному государству с плюралистическими тенденциями [1; 368].

В послании Президента России 4 декабря 2014 года президент В.В.Путин заявил: «Главное сейчас - дать гражданам возможность раскрыть себя. Свобода для развития в

экономике, социальной сфере, гражданских инициативах - это лучший ответ, как на внешние ограничения, так и на внутренние проблемы. И чем активнее граждане участвуют в обустройстве своей жизни, чем более они самостоятельны, как экономически, так и политически, тем выше потенциал России» [9].

Государство в российской традиции трактовалось как совокупность граждан, проживающих на определенной территории и объединенных единой политической властью. Понимание отношений между гражданином и российским государством можно выразить следующими словами: «Человек практически всегда в истории России был винтиком государственной машины» [5; 67]. Интересы человека всегда должны были быть подчинены интересам государства. Если обратиться к истории Российской империи, то можно заметить отношения подчинения между государем и гражданами. В царских указах можно увидеть такие подписи «Государь всея Руси», «Хозяин земли русской». Данные словосочетания подчеркивали доминирующее положение Императора, его интересов и интересов государства над интересами подданных. Сложился так называемый архетип «господства – подчинения» [5; 68-69].

Современные реалии ставят новый вопрос: «Каково соотношение между государством и обществом, между государством и человеком (гражданином)?». Механизм осуществления государственного управления стоит в числе актуальных вопросов в России. «...В ряду наиболее важных политических основ конституционного строя существенное место занимает конституционная возможность граждан России эффективно участвовать в управлении делами государства» пишет М.А. Липчанская [7; 75]. Сегодня государство понимается как институт, призванный учитывать общие интересы и выполнять общие дела. Общество выступает в качестве совокупности активных граждан, несущих потенциал стране. Потенциал находится именно в самих гражданах [7; 78-79].

Говорить об эффективном функционировании институтов гражданского общества представляется слишком преждевременным. Существование этих институтов – явление, исходящее сугубо от власти, «сверху», нежели от граждан «снизу». Конституция Российской Федерации провозгласила права и свободы человека, поэтому представляется, что именно этот основной закон РФ выступает в качестве юридического основания создания и функционирования институтов гражданского общества. Российская Федерация – Россия есть демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления. Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства [6].

Юридическая основа функционирования институтов гражданского общества сложилась, однако остается немало проблем в их развитии. Процесс становления гражданского общества в России начался значительно позже, нежели в Западной Европе и США. Многие историки склонны считать, что «эпоха великих реформ» Александра II стала первым этапом в развитии гражданского общества в России. Земская реформа 1864 г. позволила создать органы местного самоуправления. Земства занимались вопросами здравоохранения, образования, дорог и другими. Но подлинным воплощением идеи гражданского общества можно считать 1905 год. «Высочайший Манифест об усовершенствовании государственного порядка» провозгласил создание политических партий, т.е. утвердился плюрализм. К тому же, были даны права и свободы гражданам, которые были ранее их лишены, также избирательное право женщин [11; 142].

Общество долгое время само было не готово к переменам в политической и социальной жизни. В период советской власти идеи гражданского общества не развивались, а после распада Советского Союза появились проблемы экономического развития: дефицит государственного бюджета, рост инфляции и др., что привело к кризису во всех сферах жизни общества.

В России исторически сложилось дистанцирование, некая отчужденность между властью и гражданами. Как результат – низкая правовая культура и правовое сознание

граждан, а со стороны государственной власти – ограничения самостоятельной деятельности общества, контроль над основными формами самовыражения граждан [10; 520].

Как отмечалось ранее, Президент Российской Федерации неоднократно подчеркивал возможность развития институтов гражданского общества в России, уделяя внимание совершенствованию законодательной базы, росту самосознания граждан и их политической активности, решению проблемы бедности, защите прав и свобод человека и гражданина. Но упущенные возможности, а самое главное, время уже не вернуть.

В современной России одним из важных институтов гражданского общества выступает Общественная палата РФ. Она была создана еще в 2005 г. и продолжает свою деятельность по сей день. Общественная палата занимается вопросами согласования интересов граждан, общественных объединений, органов государственной власти и местного самоуправления, также решает вопросы в различных сферах жизни общества. Она занимается проблемами экономического и социального развития, защитой прав и свобод гражданина, принципов демократии и дальнейшего развития правового государства. Примечательно, что Общественная палата получает государственное финансирование, то есть данный орган создан по инициативе «сверху» [4; 101-102].

Современное развитие институтов гражданского общества в России сопровождается некоторыми проблемами:

Во-первых, российский социум на сегодняшний день переживает глубокое разделение на бедных и богатых. Это связано с разным уровнем жизни граждан в регионах страны. Наиболее развитые регионы – Москва и Московская область, Санкт-Петербург. Разница между уровнем доходов бедных и богатых в 2019 г. составляла 13 раз. Однако, в связи с последними событиями, связанными с повышением цен на продукты, ЖКХ и отсутствием возможности получения достойной заработной платы уровень бедности в России только растет [2; 210].

Во-вторых, происходит кардинальное изменение ценностей внутри общества. Рост недоверия к власти, отсутствие солидарности, уважения к человеку, его жизни, чести и достоинству приводит к разобщению граждан, к еще большему проявлению нежелания участвовать в каких-либо добровольных объединениях и организациях [8; 37].

В-третьих, недостаточное развитие среднего класса в России. Критерии отнесения человека к среднему классу в России значительно отличаются от таковых в Европе. Человек, имеющий заработок в 2,5 раза больше прожиточного минимума в России уже относится к среднему классу. Такое экономическое состояние представителей среднего класса не может обеспечить нормальное развитие экономики внутри страны, ВВП на душу населения. В конечном итоге, это приводит к дестабилизации в обществе и государстве [8; 39].

И наконец, уровень доверия граждан к политикам недостаточно высок, многие скептически относятся к возможности влияния на политические решения. В декабре 2020 года уровень доверия к президенту РФ упал до 66% по результатам исследования ВЦИОМ. Граждане перестают видеть необходимость в участии в выборах, референдумах, в целом, в политической жизни страны.

На сегодняшний день представляется возможным два пути решения проблем функционирования институтов гражданского общества. Первый путь представляет собой повышение уровня правосознания граждан. Это должно сопровождаться развитием свободной и ответственной личности, способной оценивать общественно-политическое, экономическое положение в стране. Следует отметить, важной составляющей данного процесса является повышение ответственности на всех уровнях. Именно это становится залогом повышения эффективности строительства гражданского общества в России [3; 89].

Второй путь немаловажен. Меры должны исходить из самого государства. Как известно, гражданское общество неразрывно связано с правовым государством. Для

обеспечения развития институтов гражданского общества необходимо развивать частную собственность, рыночные отношения, плюрализм политических мнений, укреплять в массовом сознании гражданские ценности и идеалы. В конечном итоге, должно быть закреплено равновесие между гражданином, обществом и государством.

Список литературы

1. Авакьян С.А. Конституционное право России: учебное пособие для студентов вузов / С.А.Авакьян – М.: Норма : ИНФРА-М, 2014. - 22 см.
Т. 1. - 2014. - 863 с.
2. Актуальные проблемы становления гражданского общества в России: материалы региональной научно-практической конференции, 14-15 ноября 2006 года / Валитов О. К. и др. - Нефтекамск : РИЦ БашГУ, 2006. - 254 с.
3. Баранов П.П. Институты гражданского общества в правовом пространстве современной России : диссертация ... кандидата юридических наук : 23.00.02. - Ростов-на-Дону, 2003. - 145 с.
4. Вопросы и проблемы становления гражданского общества в России : сборник научных статей / М-во внутренних дел Российской Федерации, Дальневосточный юридический ин-т: Осадчий А. А. и др. - Хабаровск : Дальневосточный юридический ин-т МВД РФ, 2009. - 220 с.
5. Кабышев В.Т. Человек и власть: конституционные принципы взаимоотношений // Личность и власть. Межвузовский сборник научных работ. - Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ВШ МВД РФ, 1995. - С. 67-75.
6. Конституция Российской Федерации (Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года) // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Офиц. сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 25.02.21)
7. Липчанская М.А. Правовые основы институционализации Общественной палаты Российской Федерации в гражданском обществе современной России // Конституционное развитие России: Межвузовский сборник научных статей. – Саратов: Изд-во ФГБОУ ВПО «Сарат. гос. юр. акад.», 2013, №13. - С. 75-82.
8. Мамут Л.С. Государство в ценностном измерении / Л. С. Мамут; Ин-т государства и права РАН. - М. : Норма, 1998. - 45 с
9. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации. 4 декабря 2014 // URL: kremlin.ru (дата обращения: 25.02.21).
10. Проблемы общей теории права и государства: учебник / под ред. В.С. Нерсесянца – М.: Норма: ИНФРА-М, 2010. - 815 с.
11. Эбзеев Б.С. Личность и государство в России: взаимная ответственность и конституционные обязанности / Б. С. Эбзеев. – М.: Норма, 2007. - 383 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ I «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Аникеева Ксения Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ.....	4
Баев Андрей Яковлевич	ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОТРЕБНОСТИ В САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ ПЕРВОГО КУРСА.....	7
Бакума Анжелика Сергеевна	КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	11
Башмаков Александр Анатольевич	САМООБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВИД НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	15
Бойко Леонид Александрович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В ШКОЛЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ.....	17
Васильева Екатерина Алексеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	21
Волкова Валентина Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ АГРЕССИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	24
Гальцева А. Д.	МЕТОДЫ И ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ПРИОБЩЕНИЮ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ К СИСТЕМЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ.....	27
Гереева Мадина Магомедовна	СУЩНОСТЬ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ.....	30
Глушко Марина Владимировна	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ИСКУССТВА.....	32
Грушкина Татьяна Андреевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	35
Даниелян Алина Арменовна	РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	38
Дегтяренко Анастасия Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦОР КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ.....	41
Демченко Софья Юрьевна,	МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	44
Степанян Анна Хореновна		
Дроботов Андрей Максимович	КИТАЙСКАЯ ТЕОРЕМА ОБ ОСТАТКАХ В MAPLET ВЫЧИСЛИТЕЛЕ.....	47

Еременчукова Екатерина Викторовна Ерёмин Вадим Сергеевич	ОБЫЧАИ И ТРАДИЦИИ ГОРСКИХ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ.....	52
	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	56
Запорожцева Анастасия Андреевна	ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТИ С MAPLE: ПОДБРАСЫВАНИЕ МОНЕТЫ.....	58
Исаева Виктория Дмитриевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА ТЕЛЕСНО-ПЛАСТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ НА УРОКЕ ХОРЕОГРАФИИ.....	61
Каменева Тамара Витальевна	ЛИНЕЙНОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	65
Коровай Анна Вячеславовна Кочурова Нелли Олеговна	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	68
	МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ РОЛИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОЗДАНИИ АТМОСФЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ.....	72
Кубанова Амина Ильясовна, Шинкарёва Виолетта Игоревна	УРОКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	76
Кубрякова Анастасия Андреевна	АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ДЕТСКОМУ САДУ.....	79
Лиджаева Вероника Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ И СОХРАНЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ.....	82
Лозовская Эмилия Робертовна	ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩИМ.....	85
Макарьева Полина Александровна	РОЛЬ СЕМЬИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА.....	88
Маяков Александр Олегович	АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ НА ТЕРРИТОРИИ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ.....	91
Михайлюк Артем Федорович	КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БАСКЕТБОЛУ.....	95
Подлабошников а Вера Дмитриевна	ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБЖ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РФ.....	99
Польшакова Анна Александровна	ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	102
Рыбкина А. П.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО	

	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА КАК СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ДОШКОЛЬНИКА.....	105
Савенкова Дарья Александровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА...	108
Салий Вероника Сергеевна	ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ РАЗНОУРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ.....	111
Скуратова Марина Алексеевна	СООТВЕТСТВИЕ АНАТОМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОРГАНОВ РЕЧИ И ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА.....	115
Слизская Ольга Валерьевна	ВСЕРОССИЙСКАЯ ПРОВЕРОЧНАЯ РАБОТА ПО МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	118
Сухонослова Анна Александровна	ПРОФИЛАКТИКА СПОРТИВНОГО ТРАВМАТИЗМА: МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	121
Тишкова Анастасия Сергеевна	АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	123
Торосян Диана Сааковна Тычинская Анна Александровна	ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	127
Усманова Роксана Ринатовна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	130
Федюшкина Анна Владимировна	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ В XXI ВЕКЕ.....	134
Целовальникова Анна Андреевна	ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ.....	136
Цыганкова Юлия Сергеевна Чалова Алина Сергеевна	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, АДАПТИВНОГО СПОРТА.....	141
Чукарина Дарья Олеговна Шакирова Кристина Александровна	ПРИНЦИП ИНТЕГРАЦИИ В МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	144
Яковлева Евгения Александровна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.....	146
	ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НОО.....	149
	ВЛИЯНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ВЕДУЩИХ АДАПТАЦИОННЫХ СИСТЕМ.....	152
	ДЕТСКОЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА.....	157
СЕКЦИЯ II «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»		
Аветисян Е.В.	ОВЛАДЕНИЕ НАВЫКОМ ПИСЬМА УЧАЩИМИСЯ С ПРОГРЕДИЕНТНОЙ ДИНАМИКОЙ ДИСГРАФИИ.....	160
Амирасланова М.Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИМАГОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К	

	ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	163
Антонова Виктория Ивановна	ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	167
Ахтырская Елена Александровна	ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОНИМАНИЯ РЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР II-III УРОВНЯ.....	170
Ахтырская Елена Александровна	ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НЕДОСТАТКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	173
Ахтырская Елена Александровна, Матвеева Александра Петровна	ПРИМЕНЕНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	176
Бабичева Екатерина Сергеевна, Максимова Наргиза Альбертовна, Шелухина Анна Игоревна	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОУВЕЛИЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ.....	180
Бабыкина Виктория Сергеевна Бендина Светлана Владимировна Болотина Ю.С.	ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	184
	ВЛИЯНИЕ ЛЕГКОАТЛЕТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА.....	187
	ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	190
Бондарева Юлия Захаровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ РАЗВИТИЮ ВЗАИМОПОМОЩИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	193
Борозенец Дмитрий Васильевич	КИНОТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	198
Букреева Кристина Федоровна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО ПОТЕНЦИАЛА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ.....	201
Букреева Кристина Федоровна	АНАЛИЗ ВТОРИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	204
Буланкина Татьяна Михайловна	ОЦЕНКА ВЫПОЛНЕНИЯ САНИТАРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К ВЕСУ ШКОЛЬНЫХ ПРИНАДЛЕЖНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	207
Гиренко Анна Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОЦЕНКЕ СОБСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ	

	ЗАНЯТИЯХ.....	210
Гоева	ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ И	
Александра	БУДУЩЕГО РЕБЕНКА НА ЭТАПЕ ПРЕНАТАЛЬНОГО	
Романовна	ОНТОГЕНЕЗА.....	214
Головки Алина	ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С	
Викторовна	РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ.....	217
Гончаров Артем	ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С	
Сергеевич	МЕРЦАТЕЛЬНОЙ АРИТМИЕЙ ИЛИ ПОРОКОМ СЕРДЦА	220
Данелян Мариам	СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ	
Левонян	У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ.	223
Долгошеева	ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С	
Арина	ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	226
Александровна,		
Сорокина Инна		
Андреевна		
Егорова Диана	АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИНТЕРА	
Сергеевна,	БРАЙЛЯ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ	
Ткаченко Дарья	ЗРЕНИЯ.....	229
Ивановна,		
Чернова		
Анастасия		
Андреевна		
Елгишиева	РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ	
Арувхан	МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ	
Вазирхановна	ОТСТАЛОСТЬЮ.....	234
Ермакова	ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У	
Анастасия	МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ	
Валентиновна	ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К	
	УСЛОВИЯМ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	237
Злыднева	РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА ГЕМИПАРЕТИЧЕСКОЙ ФОРМЫ	
Александра	ДЦП.....	241
Владимировна		
Иванова	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ	
Виктория	ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	244
Романовна		
Игнатян София	ДИСГРАФИЯ: ПУТИ ЕЁ КОРРЕКЦИИ В МЛАДШЕМ	
Геворговна	ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	247
Касаева Алина	ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У	
Алексеевна	ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С	
	НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТА.....	250
Качура Л.А.,	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ	
Ткаченко В.А.,	ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УСТРОЙСТВ РАСПОЗНАВАНИЯ РЕЧИ В	
Шевцова П.В.,	ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ	
	СЛУХА.....	255
Козлова Ясна	СОВРЕМЕННОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:	
Сергеевна	ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ.....	258
Костыря	АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У	
Светлана	ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С	
Андреевна	НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ	
	ЗАНЯТИЯХ.....	262
Кузнецова	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ,	
Мария	ВОСПИТЫВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С	

Дмитриевна	ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ.....	265
Леоненко Валерия Николаевна	ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	269
Лыкова Елена Владимировна	ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОДУКТИВНЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	273
Мелихова Виктория Игоревна	РОЛЬ СКРЫТЫХ СЕМЕЙНЫХ СЦЕНАРИЕВ В ПСИХИЧЕСКОМ И РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА.....	276
Мещеряков Дмитрий Николаевич	КОНСУЛЬТАТИВНАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАС.....	280
Минакова Анна Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ДИСФОНИИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	283
Минасян Анна Оганесовна	ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	286
Михайличенко Полина Сергеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	290
Мухтарбекова Гулизахон Умаржон кизи, Сулаймонова Дурдонахон Равшан кизи Нечаева Анастасия Юрьевна Ожерельева Анастасия Геннадьевна Пальчикова Н.А	АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ АУДИОКЛАССА В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	294
	РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	297
	СПЕЦИФИКА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	301
	ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	306
Петригина Юлия Викторовна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАС.....	308
Расламбекова Софья Александровна, Кофанова Екатерина Валерьевна, Истомина Лина Александровна Сивак С.С.	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ КОМПЛЕКСОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ АБИТУРИЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	312
Тамбовцева	ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ВИРТУАЛИЗИРОВАННОМ МИРЕ.....	314
	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОСОДИЧЕСКИХ	

Валерия Александровна Тарасенко Олеся Андреевна	КОМПОНЕНТОВ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ....	317
Тимченко Н.Н.	ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	321
Ткачёва Алевтина Витальевна	ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	324
Третьякова Злата Алиевна	К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ГЕМОЛАКРИИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	328
Усатова Александра Васильевна	ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ.....	330
Федиско Дарья Дмитриевна, Коробейникова Анастасия Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС.....	336
Царицан Валерия Денисовна Чемеркина Татьяна Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММ ЭКРАННОГО ДОСТУПА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	339
Шеститко Светлана Алексеевна, Шарова Анна Ивановна	ВЛИЯНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	343
Щербаков Роман Алексеевич, Калинин Даниил Дмитриевич	КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ УСТНЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА.....	346
	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДУКЦИОННЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	350
	АЛКОГОЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В РОССИИ, КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ.....	353
СЕКЦИЯ III «СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ»		
Алексеева Алена Александровна	АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В.В. БАБАЙЦЕВОЙ В ЧАСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТАРОСЛАВЯНСКОЙ ЛЕКСИКИ.....	355
Асташкина Виолетта Александровна, Гордейчук Валентина Вадимовна	ФИЛОСОФИЯ ДИЗАЙНА.....	359
Балаян Анна Грачяевна	МАРТИН ЛЮТЕР: К ВОПРОСУ О ПОЛОЖЕНИИ ЕВРЕЕВ.....	361
Васильева Ольга Олеговна	ЭВОЛЮЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Н.С. ГУМИЛЕВА.....	364

Гейко Ирина Дмитриевна	ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА.....	368
Гончаров Артем Сергеевич	КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ КУЛЬТОВО-РИТУАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ГОТСКОГО ЯЗЫКА (НА ОСНОВЕ БИБЛИИ ВУЛЬФИЛЫ).....	372
Гончаров Артем Сергеевич	«РОЗА – ЭТО РОЗА, ЭТО РОЗА – ЭТО РОЗА». ЯВЛЯЮТСЯ ЛИ УНИВЕРСАЛИИ СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯМИ РАЗУМА С ПОЗИЦИИ КРИТИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА?.....	378
Диденко Елизавета Владимировна	К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ И ЛОГОПЕДИИ.....	382
Задорова Алена Александровна Золин Данил Сергеевич	ОБ ОДНОЙ ИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ОМОФОНИИ.....	385
	МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	388
Кишмахова Ларина, Ирхина Александра, Нартова Валерия	ФИЛОСОФИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ.....	391
Ковязина Кристина Игоревна	ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	394
Колесникова Виктория Сергеевна	РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	397
Кудряшова Анна Константиновна	СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА МАЛОЙ РОДИНЫ В ЛИРИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ В.В. НАБОКОВА И И.А. БРОДСКОГО.....	402
Магомедова Зарема Салихбековна	ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО В РАССКАЗЕ И.А. БУНИНА «ГОСПОДИН ИЗ САН-ФРАНЦИСКО».....	406
Михайленко Валентина Романовна	СЛОВАРЬ РЕГИОНИМОВ КАВМИНВОД КАК ОБЪЕКТ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ.....	410
Мишенина Анна Сергеевна	МЕТОДЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	414
Новик Екатерина Сергеевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ПРОСМОТРОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	416
Овсянникова Виктория Васильевна	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	421
Петренко В.А. Попова Наталья Владимировна	ИНДИВИДУАЛИЗМ: ИСТОКИ В ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ.....	425
	СОДЕЙСТВИЕ ГРАЖДАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ АРМИИ И СОЗДАНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПОМОЩИ ФРОНТУ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ.....	428
Реутова Галина	ПОЛИТИКА Н.С. ХРУЩЕВА В АГРАРНОМ СЕКТОРЕ	

Сергеевна	ЭКОНОМИКИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ.....	432
Саркисян Флора	ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ	
Витальевна	ДЛЯ РАЗВИТЫХ И РАЗВИВАЮЩИХСЯ ГОСУДАРСТВ.....	436
Семенова Залина	ОБРАЗ КАВКАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ А.С. ПУШКИНА И М.Ю.	
Магомедовна	ЛЕРМОНТОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ОДНОИМЕННОЙ ПОЭМЫ «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК»).....	439
Симоненко	ЯВЛЕНИЕ ЛАКУНАРНОСТИ В МЕТОДИКЕ	
Марина	ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	443
Сергеевна		
Сорокина	АТАКА МЕРТВЕЦОВ.....	447
Ксения		
Алексеевна		
Сотникова	СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ,	
Алина Сергеевна	ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ..	450
Столярова Елена	ПРОБЛЕМА МАНИПУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ	
Евгеньевна	СОЗНАНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ СМИ.....	454
Сухарева Мария	ХУДОЖЕСТВЕННАЯ СПЕЦИФИКА ВОПЛОЩЕНИЯ ОБРАЗА	
Александровна	ЖЕНЩИНЫ-СНАЙПЕРА В РАССКАЗЕ В.И. СЛЯДНЕВОЙ «СЕРАФИМА».....	457
Тё Виктория	ВОСПРИЯТИЕ И ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ВТОРОГО КУРСА	
Леонидовна	СГПИ ПОВЕСТИ А. ГРИНА «АЛЫЕ ПАРУСА».....	459
Толдина А.И.	СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И	
	СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ	
	ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В СКАЗАХ П.П. БАЖОВА.....	464
Усенко	ИЗМЕНЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В СССР ОТ	
Елизавета	И.В. СТАЛИНА ДО Н.С. ХРУЩЕВА.....	467
Андреевна		
Чернова А.Д.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КУРОРТОВ КАВКАЗСКИХ	
	МИНЕРАЛЬНЫХ ВОД.....	470
Чернуха Татьяна	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ	
Николаевна	В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ.....	474
Чуйкова Дарья	МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ	
Вадимовна	ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО	
	ЯЗЫКА.....	478
Шаликашвили	ТВОРЧЕСТВО СОВЕТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-ДИССИДЕНТОВ...	482
Екатерина		
Николаевна		
Шкатулова	ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО	
Татьяна	ОБЩЕСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	487
Васильевна		