



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru



№ 7(9)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2017



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам IX международной заочной
научно-практической конференции*

№ 7 (9)
Июль 2017 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2017

УДК 159.9+37

ББК 74+88

Н34

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

Н34 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам IX междунар. заочной науч.-практ. конф. – № 7 (9). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. – 90 с.

ISSN 2542-1263

Сборник входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2017

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Теория и методика обучения и воспитания	5
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЕ И ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ Воропаева Марина Леонидовна Крылова Татьяна Леонидовна	5
ЧТЕНИЕ ТЕКСТА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ) Горбачева Елена Сергеевна	11
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ Блинова Татьяна Леонидовна Семенова Ирина Николаевна Потапенко Наталья Петровна	19
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ О ПРЕДПОЧТЕНИЯХ ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ В ОТНОШЕНИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РКИ Сенцова Валентина Андреевна	24
СПЕЦИФИКА ВВЕДЕНИЯ КОМПЬЮТЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Тихонова Ольга Александровна	30
ГУМАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА Федорина Юлия Сергеевна	34
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗАЩИТНИКАХ РОДИНЫ У ДЕТЕЙ 7 ГОДА ЖИЗНИ Усова Нелли Ильинична Филиппова Елена Васильевна	38
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ Чекашкина Татьяна Юрьевна	44

ИГРА, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ В ГРУППАХ РАННЕГО ВОЗРАСТА Барсукова Светлана Николаевна	48
Раздел 2. Психология	54
2.1. Коррекционная психология	54
ВЛИЯНИЕ ВЕСТИБУЛЯРНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ Реброва Ольга Александровна	54
2.2. Общая психология, психология личности, история психологии	60
ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПСИХОЛОГЕ-ПРОФЕССИОНАЛЕ Тихомирова Ирина Викторовна Мусяенко Ольга Александровна	60
2.3. Педагогическая психология	66
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ Барышникова Елена Викторовна	66
ОБЩЕНИЕ С РОДИТЕЛЯМИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Серебрякова Татьяна Александровна Вилкова Татьяна Владимировна	71
2.4. Психология развития, акмеология	78
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РИСОВАНИИ Афанасьева Марина Анатольевна	78
2.5. Социальная психология	84
ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ С ПОЗИЦИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА Филимонова Анна Вячеславовна	84

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЕ И ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Воропаева Марина Леонидовна

*учитель начальных классов, МАОУ «ОК «Лицей № 3»,
РФ, Белгородская область, г. Старый Оскол*

Крылова Татьяна Леонидовна

*учитель русского языка и литературы,
РФ, Белгородская область, г. Старый Оскол*

Аннотация. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с развитием у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития. Это предполагает поиск новых форм и методов обучения.

Ключевые слова: творческие способности, проектная и исследовательская деятельность, педагогические технологии.

Опыт работы по теме «Организация исследовательской и проектной деятельности в урочное и внеурочное время как средство формирования творческих способностей младших школьников» приобретает особую актуальность. Ведущая педагогическая идея заключается в создании условий для формирования творческих

способностей у младших школьников посредством организации исследовательской и проектной деятельности. Диапазон опыта представлен единой системой урочной и внеурочной деятельности. У младших школьников ярко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает жажду знаний, стремление к открытию новых знаний, активному умственному труду, самопознанию. Творчество – это процесс деятельности, который создает новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового. Результат творчества невозможно прямо вывести из начальных условий. Е.Н. Степанов предложил в практике обучения и воспитания творческих способностей в школе опираться на следующие критерии [4, с. 42]: чувство новизны, способность преобразовать структуру объекта, направленность на творчество, критичность. Исходя из этого, можно определить основные направления в развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста: развитие воображения, развитие качеств мышления, которые формируют творчество. Именно они должны проявляться и формироваться у детей младшего школьного возраста в процессе творческой деятельности [4, с. 139]. Организм ребенка восстанавливается физически и духовно благодаря приобщению к творчеству и проявлению личности в творчестве [2, с. 54]. А.В. Леонтович определяет *исследовательскую деятельность учащихся* как образовательную технологию, использующую в качестве главного средства *учебное исследование* [3, с. 4]. Авторами опыта разработаны и апробированы на практике:

- система уроков исследовательского характера по учебным предметам (УМК «Начальная школа XXI века»);
- цикл интеллектуальных игр для младших школьников;
- цикл внеурочных занятий по освоению приёмов исследовательской деятельности;
- исследовательские работы младших школьников представлены на Всероссийских конкурсах: «Я – исследователь», «Первые шаги в науку», Фестивале «Дети исследуют мир».

Цель педагогической деятельности: обеспечение положительной динамики формирования творческих способностей младших школьников посредством внедрения технологии проектно-исследовательского обучения в образовательный процесс и внеурочную деятельность. Педагоги рассматривают организацию работы по формированию творческих способностей на примерах урочной и внеурочной деятельности. Отличительной чертой урока – исследования является

связность всех его этапов и подчинённость одной функции – открытию или доказательству нового знания, идее урока. Систематизация разных вариантов обстоятельств выполнения действия, которые могут являться условиями создания проблемных ситуаций на уроке – исследования. Учитель создает проблемные ситуации в процессе обучения, обеспечивающие постоянное включение учеников в поисковую деятельность, направленную на разрешение возникающих проблем, что ведет к развитию стремления к познанию и творческой активности обучающихся. В проектную деятельность необходимо включать школьников постепенно, начиная с первого класса. Сначала – это доступные творческие задания, выполняемые на уроках окружающего мира, технологии, изо, литературного чтения и в форме коллективных творческих дел, проводимых во внеурочное время. Уже в 3–4 классах учащиеся с большим интересом выполняют довольно сложные проекты, под руководством учителя проводят коллективное научное исследование, в которое могут быть включены результаты проектно-исследовательской работы одного ученика. Так в 1 классе, изучая тему по окружающему миру «Звери – млекопитающие», появился вопрос «Бывает ли птичье молоко?». Разделились на группы, провели исследование, в которое вошли и опрос, и чтение восточных сказок и легенд, иллюстрирование, изучение продукции нашей кондитерской фабрики, работа со словарями и энциклопедиями. Интересно было всем, а часть проекта – исследовательская работа, стала победителем на муниципальном и призёром на региональном уровне конкурса «Первые шаги в науке». На уроке по окружающему миру «Из жизни крокодилов», ребята сами выбирали, в какой группе они будут проводить исследование: туристы, малыши, крокодилы, рыбы, животные Африки. Находили интересные факты из жизни крокодилов, создавали ландшафтный рисунок на доске, ходили группами друг другу в гости, задавая интересующие вопросы. Например, **«Рыбы» в гостях у «Малышей».**

- Как вас находит ваша мама?
- Мы в яйце уже издаём звуки, она слышит и раскапывает.
- А, так вы в песке?
- Да, нам здесь теплее.
- Но вы без воды погибнете!
- А нас мама в пасти переносит в воду, чтобы мы вылупились! (смеются) Иногда вместе с яйцами черепах.
- А вы чего боитесь?
- Что нас найдут раньше чужие крокодилы...

«Крокодилы» в гостях у «Туристов».

- Зачем вы приехали?
- Чтобы узнать о вас интересные факты.
- Что понравилось больше всего?
- Что вы умеете прыгать и глотаете камни!
- У вас ружья есть?
- Нет, мы – туристы.
- А вы нас есть не будете?
- Нет, мы же из России. Мы вас не едим, а исследуем.
- Тогда зачем вы нас убиваете?

...Это плохо, но из вашей кожи люди шьют сумочки! Мы никогда так делать не будем!

В работе над проектом ученики выполняют доступные для себя задания. Они имеют возможность воспользоваться помощью одноклассников, получить консультацию от учителя. Слабые ученики могут почувствовать свою значимость в общем деле. У них появляется уверенность, что они могут быть тоже успешными. Школьники, заинтересованные в более глубоком изучении предмета, могут выйти за рамки выполняемых учебных упражнений. Одно из условий раскрытия творческих способностей учащихся – практическое решение творческих задач. Одно из условий передачи творческого опыта – необходимость конструировать специальные педагогические ситуации, создающие условия для творческого решения. Учителя обращают внимание на важность групповой формы организации исследования. Для этого организуют работу так, чтобы в ходе разговоров у детей появлялись вопросы, возникали споры. Чтобы информация была бы не просто информацией, а ответами на возникшие у них вопросы [4, с. 47]. Материал, подобранный на первых этапах организации групповой работы, должен быть знакомым, не простым; нести в себе интеллектуальную интригу. В организации внеурочной деятельности учителя применяют современные образовательные технологии: игровые; проблемное обучение; здоровьесберегающие; исследовательскую и проектную деятельность.

Темы детских проектных работ лучше выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей. Составляя календарно-тематическое планирование, уже летом учитель для себя определяет темы учебных проектов. Проект по предмету может носить и социальный характер. Так в прошлом году, изучая тему по окружающему миру «Моя семья», в классе зародился проект с таким же названием. В работу включились все: и ученики, и родители, и даже бабушки с дедушками. Это очень хорошо, когда видишь отклик и понимание. Класс разделился на три группы, которые проводили

работу в трёх направлениях: социальное, познавательное, героическое. Работа по реализации проекта началась в День матери, а его презентация состоялась 15 мая во Всемирный день семьи. Первая группа работала со словарями и другими источниками, составила свой социальный паспорт класса, провела опросы у одноклассников и родителей. Вторая группа провела конкурсы рисунков на темы «Герб моей семьи» и «Наши увлечения», «Мама милая моя», выделила самые важные увлечения в каждой семье: учёба, чтение книг, здоровье и спорт. На основе полученной информации составили Герб школьной семьи 2 «А» класса. Третья группа начала свою работу в январе. Ребята подготовили презентацию «Страница семейной славы» о прадедушках, участниках Великой Отечественной войны. Для этого провели опрос в классе, узнали о героических битвах в Белгородской области, изучили историю Воинской славы Старого Оскола, побывали в краеведческом музее и зале Воинской славы лица. Итогом общей работы над проектом является то, что дети смогли проявить себя в совместной деятельности, как члены одной большой семьи. А помогали им подружиться и поддерживали во всём учителя и родители. Самое главное – они сами достигли того, что запланировали. Проблема проекта или исследования должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне их ближайшего развития. Массовый характер носят различные конкурсы, викторины, интеллектуальные игры. Успешно проходят в классе конкурсы на самую лучшую стенную газету, лучший альманах, лучшее чтение стихов, лучшую тетрадь. Нравятся детям создание книжек-малышек, сочинение загадок и стихов. Школьники активно участвуют в устном журнале, театральных постановках. Учащиеся являются постоянными участниками школьных и муниципальных мероприятий. Учителями созданы комфортные условия для активной самореализации младших школьников и развития их познавательной активности. Сформирована развивающая среда, интегрирующая учебную и внеурочную деятельность, обеспечивающая рост и положительную динамику учебных достижений и личностное развитие обучающихся. Педагогами разработана и внедрена система проблемных дифференцированных заданий развивающего характера. Использование разных методов познания дает возможность учащимся самим находить пути решения исследовательских и творческих задач. Активная исследовательская работа (индивидуальная, парная и групповая) формирует умение использовать разные способы поиска информации (в справочной литературе, с помощью родителей и учителя, в сети Интернет); уметь представлять свой материал и отвечать на заданные вопросы, умение слушать одноклассника и делать выводы.

Анализ участия в научно-практических конференциях, творческих конкурсах учащихся показывает позитивную динамику высоких результатов внеурочной деятельности по русскому языку, окружающему миру, математике. Во время осуществления на практике исследовательской деятельности, презентации и защиты работы формируется исследовательская позиция ученика, происходит формирование и развитие ключевых компетенций. Одним из показателей эффективности работы по формированию творческих способностей является участие обучающихся в конкурсах исследовательских работ и проектов. Результаты свидетельствуют о положительной динамике отслеживаемых показателей. Так, 36 % учащихся в 2013–2017 годах приняли участие в конкурсах исследовательских работ и проектов муниципального, регионального и всероссийского уровней, при этом 32 % учащихся класса стали победителями и призёрами, что свидетельствует о высоком уровне сформированности творческих способностей. Таким образом, полученные в ходе мониторингов результаты свидетельствуют о том, что используемые педагогами методы и приёмы технологии исследовательского обучения качественно изменили уровень творческих способностей младших школьников, содействовали росту их успешности и социализации в обществе. Исходя из этого, можно сделать вывод о перспективности дальнейшей работы по формированию творческих способностей младших школьников.

Список литературы:

1. Алексеева Л.Н., Копылов Г.Г., Марача В.Г. Исследовательская деятельность учащихся: формирование норм и развитие способностей // Исследовательская работа школьников. – 2003 – № 4.
2. Аронов А.А. Творчество в контексте социализации личности / А.А. Аронов // Вестник МГУКИ. – 2004 – № 2.
3. Леонтович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников – М.: Вако – 2014.
4. Степанов Е.Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности / Методические рекомендации – М.: ТЦ «Стефа» – 2000.

ЧТЕНИЕ ТЕКСТА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ)

Горбачева Елена Сергеевна

*ведущий преподаватель французского языка,
Школа французского языка Bon ami,
РФ, г. Москва*

READING OF A TEXT ON THE LESSON OF FOREIGN LANGUAGE (BY THE EXAMPLE OF A TEXT IN FRENCH LANGUAGE)

Elena Gorbacheva

*senior teacher of French language,
School of French language Bon ami,
Russia, Moscow*

Аннотация. Текст является неотъемлемой частью урока иностранного языка. В данной статье приводятся разные виды текстов и поднимается вопрос о правильном выборе текста; рассматриваются распространенные методики понимания и анализа текста, а также классификация стратегий чтения; приводится пример применения на практике одной из методик работы с текстом (интерактивного подхода) на примере текста на французском языке с описанием дидактических этапов.

Ключевые слова: урок иностранного языка; виды текстов; коммуникативная методика; традиционная методика; интерактивный подход; анализ текста; чтение текста; техники (стратегии) чтения текста; дидактические этапы урока.

Введение. Понятие «текст»

Что такое текст? Текст – это передача информации с помощью графических символов от одного человека (автора) к другому (читателю), это письменное «сообщение» между двумя и больше собеседниками. В тексте всегда содержится послание, которое автор хочет передать читателю с целью повлиять на него в том или ином направлении, выработать определенное отношение к предмету, о котором говорится в тексте.

Все тексты можно поделить на три условные группы:

- тексты литературные (художественные): романы, комиксы, слова песен, сценарии к фильмам, поэзия, титры фильмов и т. д.
- тексты массовой информации (информативные): газеты, статьи в Интернете, погода, брошюры, афиши, программы и т. д.
- другие виды текстов.

Текст является неотъемлемой частью урока иностранного языка, так как именно текст, аутентичный либо искусственно созданный, вводит новую тему, лексику и грамматический материал. Текст неотъемлемо связан с понятием «обучение», которое, в свою очередь, является столкновением новой информации с тем, что уже известно, для построения новых знаний и умений.

Сегодня уроки иностранного языка все чаще построены на коммуникативной методике, где речевые действия показаны в коммуникативных аутентичных ситуациях, и учебники ставят акцент все больше на устную речь и говорение. Все они основываются на текстах в виде диалога, иногда письма электронной почты, написанного разговорным языком, и немногих аутентичных текстах, чаще коротких, в рубрике «страноведение». Такая методика помогает учащимся привыкнуть как можно раньше к разговорному языку и использовать его в повседневной жизни. Однако, не стоит забывать о том, что отсутствие умения работать с длинным аутентичным литературным текстом или статьей и анализировать их, неизбежно приведет к трудностям при сдаче международных экзаменов по изучаемому языку. Поэтому, обучению работы с текстом необходимо уделять время на уроках иностранного языка, начиная со среднего уровня.

Как выбрать правильный текст для использования на уроке? Для этого нужно дать ответы на следующие вопросы:

- Каково использование этого текста?
- Какое будет чтение: коллективное в классе, индивидуальное как домашнее задание, в голос/про себя?
- Какой страноведческий интерес может нести текст?
- Какой грамматический материал содержится в тексте?
- Какие задания можно придумать к данному тексту?
- К какому жизненному опыту ученика может отправлять тема текста?
- Для упражнения каких языковых компетенций может послужить данный текст: говорения, письма, слушания?
- Актуальна и интересна ли тематика текста обучающимся?
- Соответствует ли уровень сложности текста уровню учеников?

При выборе текста нужно также учитывать трудности, с которыми ученик может столкнуться во время чтения, например, лингвистические трудности (новая лексика и грамматические аспекты), нехватка знаний о культуре страны изучаемого языка, психологические препятствия (разница личной культуры и тем, о чем говорится в тексте).

Методики понимания и анализа текста

Существует несколько методик понимания и анализа текста, выделим из них две самые распространенные: традиционная методика и интерактивный подход.

Традиционная методика представляет из себя презентацию текста, перевод, вопросы на понимание, небольшой лексический словарь, грамматический материал, пересказ текста, возможно задания на упражнения в устной речи. Предпочтение отдается классическим литературным текстам.

Именно традиционная методика чаще всего применяется в российских школах и ВУЗах, однако у нее есть существенные недостатки, такие как отсутствие подготовки к чтению текста и отсутствие педагогического подхода, так как обучение сконцентрировано только на понимании самого содержимого текста, а не на технике чтения и анализа. Такая методика не учит чтению на иностранном языке, так как предполагается, что знания техник чтения на родном языке достаточны для понимания иностранного текста. Слова в словаре переведены изолированно от текста, таким образом, такой перевод не помогает в глобальном понимании написанного, а самое главное, при такой методике ученик все также тянется к словарю, чтобы перевести каждое незнакомое слово, тогда как обучение технике чтения должно быть направлено в первую очередь на то, чтобы ученик при виде аутентичного текста не открывал в панике словарь, ища все незнакомые слова, а, используя определенные стратегии чтения, понял смысл текста, не прибегая к словарю. Тем не менее, традиционная методика может быть применена на самых начальных этапах изучения иностранного языка, однако, постепенно нужно все меньше и меньше прибегать к технике «переводить слово в слово», приучая обучающихся к пониманию общего смысла и нахождению необходимой информации для ответов на вопросы.

Интерактивный подход имеет цель способствовать восприятию текста читателем с помощью построения гипотез и активизации его лингвистических и энциклопедических знаний. Невозможно собрать всю информацию из текста на иностранном языке за одно чтение. Поэтому, задача преподавателя упростить это чтение, мотивировать учеников, и вместе с ними сконструировать смысл всего текста. Этапы интерактивного подхода следующие:

- подготовка к чтению и выявление энциклопедических знаний ученика, его личного опыта по рассматриваемой теме, дискуссия. Также поиск ассоциаций и идей на ключевые слова по теме (можно выписать новые слова из текста на доске) для создания лексического поля и работы над новой лексикой. Этот этап проходит до раздачи текста.

- рассмотрение текста, изучение текстуальных и визуальных маркеров. Беглый просмотр и выявление признаков, которые сразу бросаются в глаза (в самом документе: подпись, нумерация частей, нумерация линий, иллюстрация и т. д.; в тексте: цифры, даты, имена собственные, аббревиатуры, наречия времени; типографические признаки: слова, выделенные жирным шрифтом/курсивом, подчеркивания, шрифты; признаки разделения пространства: колонки, рамки, заголовок, подзаголовок и т. д.). Учитель задает наводящие вопросы или дает задания, которые помогают обучаемому сконцентрироваться на отличительных признаках текста. Цель данного этапа – построить гипотезу о теме текста и понять его смысл, опираясь на отличительные признаки, выявленные в результате беглого просмотра.

- целенаправленное чтение текста по частям (т. е. чтение с выполнением определенного задания, например, чтение первого параграфа для ответа на вопрос);

- выполнение упражнений на усвоение новых полученных знаний.

Интерактивный подход позволяет ученику привыкнуть к текстам на иностранном языке, не бояться их, избавляет от желания переводить каждое незнакомое слово и углубляться в детальный перевод «слово в слово». Данный подход позволяет обучаемому понять смысл текста и ответить на вопросы, не используя перевод на родной язык. Кроме того, интерактивный подход можно хорошо сочетать с тренировкой различных техник чтения.

Стратегии (техники) чтения текста

Авторы книг по методике преподавания иностранных языков дают разные классификации стратегий чтения. В данной статье я бы хотела рассмотреть классификацию, предложенную Кристин Таглиант (Christine Tagliante), руководителем отдела оценки и сертификации Международного центра педагогических исследований во Франции (CIEP) [1]:

- Беглый обзор (survol):

Понимание общего смысла и главной идеи длинного текста.

- Поисковое чтение (lecture ciblée):

Поиск определенной информации в тексте.

- Просмотровое чтение (lecture écrémage):

Просмотр текста и определение смысла, главной идеи. Поиск ключевых слов и слов, содержащих новую информацию. Определение типа текста и его функции. Применяется при чтении небольших текстов, статей, страниц литературного текста и т. д.

- Углубленное чтение (lecture approfondissement):

Детальный анализ и размышление над текстом. Применяется при чтении длинных литературных произведений.

Пример чтения текста на уроке иностранного языка

Рассмотрим применение на практике элементов интерактивного подхода на примере текста на французском языке «Macarons» для уровня B1 из учебника Denis C.Meyer «Clés pour la France» издательства Hachette Livre (2010) [2] (см. приложение). Данный текст рассказывает об одном из самых популярных видов французских сладостей, миндальном печенье, о его форме, цвете и местах производства.

Общая тема: питание.

Тема: французские кондитерские изделия.

Под-тема: миндальное печенье.

Текст состоит из трех параграфов и содержит графические элементы, привлекающие внимание:

- вокруг текста: заголовок и фотография, которые помогают ученику построить гипотезу о содержании текста,
- внутри текста: названия регионов, цифры, слова в кавычках.

Тип данного текста- информативный, его главная цель – дать точную информацию, сообщить читателю о чем-то новом. Автор текста описывает только факты и не дает своего мнения по теме. Текст отвечает на вопросы:

- *Что?* Миндальное печенье.

- *Где?* В Париже и разных регионах Франции

- *Когда?* В наше время.

- *Как?* Дается описание рецепта приготовления.

Специализированная лексика относится, в основном, к общей теме «питание», в тексте можно найти названия продуктов и прилагательные, используемые для описания кондитерских изделий.

Структура текста включает в себя вступление и основную часть, состоящую из двух параграфов.

Полученную в ходе чтения информацию ученик может применять, делая покупки в магазине, общаясь в булочной или кондитерской во франкоговорящей стране, а также при чтении кулинарного рецепта на французском языке.

Сложности, с которыми может столкнуться ученик, это новая лексика и географические названия. Поэтому, сложные слова, относящиеся к лексическому полю «кондитерские изделия», требуют объяснения, а возможно, и перевода на родной язык, а для обсуждения неизвестных ученикам географических названий регионов может быть использована карта Франции.

Выбранный текст имеет лингвистический и страноведческий интересы:

- грамматика: работа над артиклями
- лексика: питание
- страноведение: французские кондитерские изделия, регионы Франции.

Дидактические этапы:

1. Подготовка к чтению:

Учитель задает вопросы перед раздачей текста:

- Какие гастрономические символы Франции вы знаете?
- Какие французские кондитерские изделия вам знакомы?
- Любите ли вы сладости? Да/нет, почему?
- Что вы слышали о французском миндальном печенье?

2. Изучение текста:

Учитель раздает текст, ученики рассматривают его. Преподаватель задает вопросы, стимулирующие учеников на построение гипотез о типе текста и его содержании:

- Какие из этих элементов содержит текст: заключение, заголовок, выделенный жирным шрифтом, введение, риторический вопрос, картинка/фотография, параграфы длинные/короткие (сколько их), имя автора, «шапка», имена собственные, цифры, слова, выделенные жирным/курсивом?

- Какова общая тема, тема и под-тема этого текста?

- Где вы могли бы прочитать такой текст?

3. Целенаправленное детальное чтение текста:

1. Учитель задает вопросы, на которые ученики должны ответить устно:

- Прочитайте первый параграф и ответьте на вопросы: о чем говорит автор? Какова проблематика вопроса, который он задает?

2. Учитель раздает табличку и просит учеников заполнить ее письменно:

Прочитайте следующие два параграфа и отметьте «да» или «нет». Потом перепишите фразы из текста, подтверждающие ваш ответ.

	Да	Нет
Существует единственный рецепт миндального печенья во Франции. Подтверждение:		
Для приготовления миндального печенья используются цельные яйца. Подтверждение:		
Парижское миндальное печенье имеет неровную форму. Подтверждение:		
Форма миндального печенья была заимствована модными кутюрье. Подтверждение:		

3. Обсуждение и проверка ответов.

4. Учитель дает задание, которое должно быть выполнено письменно в тетрадях:

- Найдите все прилагательные, характеризующие текстуру и форму печенья и объясните их своими словами на французском языке.
- Какой синоним «кондитерских изделий» использует автор?

5. Обсуждение и проверка ответов.

4. Упражнения по страноведению, «перерыв»:

Преподаватель раздает карту Франции и просит учеников рассмотреть ее:

- Найдите регионы, упомянутые в тексте, и скажите, какой формы миндальное печенье производят в каждом из них.
- Какие еще регионы или города Франции, известные своими продуктами производства, вы знаете?

5. Работа над грамматикой:

1. Учитель просит обвести все артикли в тексте.

2. На доске рисуется табличка, которая поможет ученикам самим понять функциональное использование артиклей в контексте:

артикли	фраза	артикли	фраза	артикли	фраза	артикли	фраза

Затем преподаватель просит учеников продиктовать, каждого по очереди, одну фразу с артиклем из текста и вписывает ее в табличку. Когда вся табличка заполнена, учитель обсуждает с учениками, какое значение может объединять артикли из каждой колонки. В результате, должна получиться следующая табличка:

Обобщение		Ввод новой информации		Конкретизация		Неопределенное количество
артикл	фраза	артикл	фраза	артикл	фраза	артикл фраза

3. Упражнения на систематизацию новых знаний.

Учитель раздает упражнение на подстановку артиклей. Текст может быть также по теме «питание» или «гастрономия Франции». Ученики по цепочке вставляют артикли и объясняют свой выбор. Предварительно дается 5-10 минут на ознакомление текста.

6. Домашнее задание и тренировка письма.

Как домашнее задание преподаватель дает составление на французском языке рецепта любимого блюда, используя различные виды артиклей.

На следующем уроке тема «питание» и «гастрономия Франции» может быть продолжена с помощью заданий на тренировку устной речи и понимания аудио записей.

Если на уроке чтению текста отводится ограниченное количество времени, можно использовать выборочно этапы, приведенные выше, например, только подготовку, изучение документа и целенаправленное чтение.

Заключение

Существуют различные виды текстов и большинство из них используется на уроках иностранного языка для ввода новой лексики или грамматического материала. Однако не каждый текст может быть пригоден для анализа на уроке, поэтому, к его выбору учитель должен подходить с особой внимательностью и ориентироваться, в первую очередь, на то, какой интерес представляет данный документ для учеников.

Для понимания текста используются разные методики, из которых более эффективным является интерактивный подход, позволяющий извлечь максимальную информацию из текста и понять его смысл, не применяя перевода «слово в слово» на родной язык. А кроме того, интерактивный подход предлагает различные варианты тренировок языковых компетенций и хорошо сочетается с упражнениями на разные техники чтения.

Однако, не зависимо от того, какой текст, методику или стратегию чтения выбрал преподаватель, он должен направлять ученика в раскрытии смысла текста, назначая ему главную роль в собственном обучении. Он должен принимать во внимание знания и умения обучаемого и побуждать его к действиям, создавая наилучшие условия для обучения и усвоения новой информации.

Список литературы:

1. Tagliante C. L'évaluation et le Cadre européen commun de référence // Le Français dans le Monde -Mars-avril 2006, № 344.
2. Denis C.Meyer. Clés pour la France. Hachette Livre. – Paris Cedex 15, 2010. – P. 24.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ
МОДЕЛИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ**

Блинова Татьяна Леонидовна

*канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
РФ, г. Екатеринбург*

Семенова Ирина Николаевна

*проф., канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
РФ, г. Екатеринбург*

Потапенко Наталья Петровна

*магистрант, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
РФ, г. Екатеринбург*

**FORMATION PECULIARITIES OF MODELING SKILL
IN 5-YEAR PUPILS IN THE PROCESS OF STUDYING
MATHEMATICS**

Tatyana Blinova

*candidate of Pedagogic Sciences,
FSBEI HE "Ural State Pedagogical University",
Russia, Ekaterinburg*

Irina Semenova

*professor, Candidate of Pedagogic Sciences,
FSBEI HE "Ural State Pedagogical University",
Russia, Ekaterinburg*

Natalia Potapenko

*master's Degree Student,
FSBEI HE "Ural State Pedagogical University",
Russia, Ekaterinburg*

Аннотация. С позиции возможности и целесообразности развития умения моделировать у обучающихся 5-х классов при изучении математики в статье представлена иллюстрация подхода к повышению уровня строгости и научности при работе с моделью посредством выполнения специальных заданий на предложенном дополнительном этапе построения модели, суть которого состоит в установлении соответствия полученного объекта определению «Модели» (на основе сравнения) и выделении ее вида.

Abstract. From the standpoint of the possibility and practicability of developing the the modeling skill in 5-year pupils when studying mathematics, the athors present an illustration of the approach in the article to increase the level of rigor and scientificness when working with the model by performing special tasks on the proposed additional stage of constructing the model the essence of which is to establish the correspondence between the obtained object definition of the "Model" (based on comparison) and the selection of its type.

Ключевые слова: модель; виды моделей; этапы моделирования.

Keywords: model; types os model; stages of modeling.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования устанавливает требования к результатам освоения предметной области «Математика и информатика», которые должны отражать умение моделировать реальные ситуации на языке алгебры и геометрии, исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры, геометрических понятий и теорем [6, с. 13]. В фундаментальном ядре содержания общего образования в блоке универсальных учебных действий познавательной направленности также выделено моделирование [9, с. 69]. Сказанное определяет значимость решения задачи, связанной с выделением особенностей приемов, расширением арсенала методов и составлением специальных заданий для формирования у обучающихся знаний о моделях и умений моделирования в контексте достижения современных образовательных результатов при обучении математики.

Для решения поставленной задачи примем точку зрения о том, что использование моделирования в обучении имеет два аспекта: моделирование является тем содержанием, которое должно быть усвоено обучающимися в результате обучения, и моделирование является учебным действием, без которого невозможно полноценное обучение, так как оно является универсальным методом познания [5, с. 64]. При этом укажем, что обучающиеся в начальной школе работают с математическими моделями, но не знакомы с понятием «математическая модель». Однако, согласно Л.С. Выготскому, начиная с 11–12 лет, у подростка развивается способность к теоретическому мышлению: каждое отдельное понятие включается в систему разнообразных связей с другими понятиями; понятийный опыт приобретает качество осознанности, произвольности и системности [3, с. 99]. Приведенное положение определяет возможность и целесообразность формирования умения моделирования в процессе работы с материалом предметной области «Математика» у обучающихся на определенном уровне строгости и научности, начиная уже с 5-го класса.

В рамках сказанного для осознания сущности моделирования и овладения математическим языком необходимо познакомить обучающихся 5-х классов с теоретическим материалом, а именно с понятием «модель», видами и структурой модели, а также этапами моделирования.

Для выделения теоретического материала выберем определение А.Б. Горстко: модель – это материально или мысленно представляемый объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты [4, с. 11]. С нашей точки зрения оно может быть использовано в 5-м классе, так как раскрывает смысл модели на понятном для обучающихся языке.

Ознакомление обучающихся с видами моделей будем осуществлять, опираясь на классификацию Л.М. Фридмана:

1. Материальные (реальные) – в математике используются статические модели геометрически подобные (модели геометрических фигур и тел из разного материала).

2. Идеальные – иконические или образные (рисунки, чертежи, схемы, таблицы, передающие в образной форме структуру или другие особенности моделируемых объектов); знаково-символические (уравнения, неравенства, формулы и т. д.); мысленные (представления о каком-то математическом понятии в форме описания на естественном языке) [8, с. 28–30].

Именно эта классификация может быть понята обучающимися 5-го класса, так как они уже работали с моделями этих видов на уроках в начальной школе.

Для полноты формирования теоретических знаний о моделях дополним материал выделением и раскрытием сущности следующих этапов: предварительный анализ материала; перевод текста на знаково-символический язык; построение модели; работа с моделью или ее преобразование; соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью [1, с. 97] с включением этапа изучения модели и выделения существенных признаков для определения вида модели.

Работа по представленным этапам обеспечит, на наш взгляд, сознательное усвоение обучающимися содержания математических понятий, отношений между ними, накопление опыта применения моделирования в практической деятельности.

На примере организации работы обучающихся 5-го класса при изучении материала «Числа в Древней Греции» проиллюстрируем задания, направленные на организацию деятельности для составления образной модели и соотнесения ее с понятием «модель».

На первом этапе – «Предварительный анализ материала» обучающимся предлагаются следующие задания:

- прочитайте текст параграфа «Пифагор и его учение о числах» [2, с. 133–138];
- выделите ключевые слова – название чисел;
- подберите к ключевым словам краткую информацию, характеризующую каждое число.

Анализ текста проводится с целью выявления общего смысла, который необходимо представить в виде модели. При этом обучающимся необходимо выделить смысловые части и изменить их так, чтобы стало возможно изобразить эти смысловые части в виде графических средств.

Для выполнения второго этапа – «Перевод текста на знаково-символический язык» и третьего этапа – «Построение модели» обучающиеся выполняют следующие задания:

- начертите таблицу со столбцами: «Название числа», «Краткая информация о числе», «Вид (изображение) числа»;
- заполните данную таблицу, количество строк должно соответствовать количеству ключевых слов, найденных вами в тексте.

Действие перевода является заменой словесной информации графической формой: выделение в тексте ключевых слов, смысл которых может быть переведен на язык графики или формул, и запись выделенной информации. Ход выполнения обучающимися каждой операции и получаемые результаты необходимо контролировать.

На следующем этапе – «Изучение модели, выделение существенных признаков для определения вида модели» обучающиеся должны соотнести полученный результат с теоретическим знанием при помощи дополнительных вопросов:

- Чем таблица отличается от текста?
- Из каких элементов состоит таблица?
- В каком виде представлена информация в таблице?

Сравнивая свои ответы с предложенным определением «Модель» обучающимся следует получить вывод о том, что таблица является моделью и определить ее вид согласно заданной классификации. В частности, на основе определения модели, обучающимся необходимо указать важные для данного исследования типичные черты объекта и то, чем при построении модели они пренебрегли.

Организация рефлексивно-оценочной деятельности помогает учащимся осознать полученный результат и способы достижения своей цели. Поэтому на этом этапе обучающиеся могут выполнить следующие задания: запишите алгоритм составления таблицы, указав последовательность ваших действий; сформулируйте ответ на вопрос: «Удобно ли применять данный вид модели и почему?»

Подводя итог сказанному, выделим вывод о том, что особенностью формирования умения моделировать у обучающихся 5-х классов в процессе изучения математики является организация целенаправленных действий на основе конкретно сформулированных заданий, имеющих аналогию с заданиями, выполняемыми в предметной области «Математика» (например, подведение под понятие, исследование соответствия определению), которые обеспечивают иной уровень строгости и научности и способствуют эффективному усвоению теоретических знаний о моделях.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Ван дер Варден Б.Л. Пробуждающаяся наука / Б.Л. Ван дер Варден. – М.: Государственное издательство физико-математической литературы, 1959. – 459 с.
3. Гельфман Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
4. Горстко А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием / А.Б. Горстко. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
5. Далингер В.А. Обучение учащихся моделированию как универсальному учебному действию при изучении математики / В.А. Далингер. Научное периодическое издание “Ceteris paribus” № 3, 2016. – С. 63–66.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 // URL <http://ivo.garant.ru/#/document/55070507> (Дата обращения 20.02.2017).
7. Семенова И.Н. Избранные вопросы методики обучения и воспитания в математическом образовании школьников / И.Н. Семенова; ГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2014. – 241 с.
8. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ О ПРЕДПОЧТЕНИЯХ ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ В ОТНОШЕНИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РКИ

Сенцова Валентина Андреевна

*филолог, преподаватель русского языка,
Миланский государственный университет,
Италия, г. Милан*

ANALYSIS OF THE RESULTS OF A QUESTIONNAIRE ON THE PREFERENCES OF ITALIAN STUDENTS IN RELATION TO TEACHING MATERIALS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Valentina Sentsova

*philologist, teacher of Russian language, Milan state University,
Italia, Milan*

Аннотация. В данной статье говорится о некоторых особенностях и проблемах, с которыми приходится сталкиваться преподавателям в процессе обучения русскому языку итальянских учащихся в ВУЗах, подчеркивается необходимость создания национально-ориентированных учебных материалов, а также анализируются результаты ответы итальянских студентов, полученные в ходе анонимного анкетирования с целью выявления их предпочтений и требований к учебным материалам и организации учебного процесса по РКИ.

Abstract. This article discusses some of the peculiarities and problems encountered by teachers in the process of teaching Russian to Italian students in higher education institutions, emphasizes the need for creating a nationally-oriented teaching materials, and also analyzes the results of the responses of Italian students received in the course of an anonymous questionnaire to identify Their preferences and requirements for teaching materials and the organization of the academic process of teaching Russian language as a foreign.

Ключевые слова: анкетирование; итальянские учащиеся; РКИ; поликодовые тексты.

Keywords: questionnaires, Italian students, Russian as a foreign language, polycode texts.

Повышение эффективности учебного процесса представляет собой одну из важнейших задач, которую ставит перед собой каждый преподаватель. На пути решения этой проблемы выделяются организационные, методические и технологические направления, включающие в себя многочисленные аспекты разных уровней, одним из которых является вопрос формирования учебных материалов. Данная проблема является чрезвычайно актуальной для преподавателей-славистов в итальянских ВУЗах.

Преподавание русского языка итальянским учащимся имеет много специфических особенностей. Назовем лишь некоторые из них:

- отсутствие языковой среды;
- обучение в больших группах (30–100 человек);
- перенасыщенность грамматического материала;
- переизбыток упражнений языкового характера на занятиях;
- ограниченное использование условно-речевых и коммуникативных заданий;
- неумение и нежелание учащихся вступать в коммуникацию на русском языке;
- потеря студентами мотивации в процессе обучения.

Зачастую потерю мотивации к изучению русского языка и культуры в целом, а также низкий уровень владения грамматической компетенцией и, как следствие, неумение и нежелание вступать в коммуникацию на изучаемом языке студенты связывают с отсутствием интереса к учебным материалам, используемым по программе. Очевидно, что российские пособия, используемые в настоящее время на практических занятиях по русскому языку, не могут в полной мере удовлетворить всех потребностей итальянских студентов и решить массу проблем, возникающих в процессе обучения.

С целью выявления предпочтений итальянских учащихся и требований к учебным материалам, а также факторов, влияющих на более эффективное понимание и запоминание грамматического материала, нами было проведено анонимное анкетирование, в котором приняло участие 30 итальянских студентов второго курса факультета межкультурной коммуникации, изучающих русский язык в Миланском государственном университете. Мы предлагаем рассмотреть в данной статье лишь некоторые наиболее интересные, на наш взгляд, вопросы анкетирования.

Методистами описано большое количество грамматических заданий разного типа, однако нам было интересно узнать мнение итальянских учащихся по поводу упражнений, способствующих, на их взгляд, лучшему пониманию и запоминанию грамматики. Рассмотрим наиболее частотные и интересные, по-нашему мнению, ответы.

Таблица 1.

Задания, способствующие лучшему пониманию и запоминанию грамматического материала

Типология упражнений	Кол-во ответов в %
1. Задание на подстановку/выбор необходимой грамматической формы	83 %
2. Переводно-коммуникативные упражнения	78 %
3. Составление диалогов по модели	64 %
4. Работа с пословицами и поговорками, содержащими определённый грамматический материал	53 %

Объясняя выбор данных заданий, студенты указывали на возможность максимально сконцентрироваться на правиле использования определенной грамматической формы, лучше понять ее употребление и увидеть контекст употребления.

Особого внимание, на наш взгляд, заслуживает выбор учащимися переводных упражнений. Как известно, сторонники коммуникативного метода стараются избегать перевода при обучении иностранным языкам, в результате чего в большинстве учебников и учебных пособий переводные задания и, тем более, переводно-коммуникативные задания отсутствуют полностью. Следует также отметить, что материалы, используемые на занятиях по русскому языку в Миланском государственном университете, не ориентированы на итальянских учащихся и не предусматривают какие-либо переводные задания, позволяющие выявить отличия в обоих языках или, напротив, указать на их сходство. Однако итальянские студенты подчеркивают важную

роль переводных упражнений и обращают внимание на необходимость их активного использования, чтобы иметь возможность увидеть особенности русской грамматики и сравнить ее с грамматикой родного языка, что в значительной мере облегчает, по их мнению, понимание многих правил.

Знаменательным, на наш взгляд, является интерес итальянских студентов к работе с пословицами и поговорками. Известно, что пословицы и поговорки представляют собой неисчерпаемый источник лингвострановедческой информации, они способствуют обогащению словарного запаса учащихся, лучшему пониманию русской культуры, обычаев, традиций, а также являются интересным и полезным материалом для работы по грамматике.

Перейдем к рассмотрению наиболее трудных заданий для итальянских студентов:

Таблица 2.

**Задания, вызывающие наибольшие трудности
у итальянских учащихся**

Типология упражнений	Кол-во ответов в %
Устные ответы на вопросы	75 %
Письменное сочинение	68 %

Полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что продуктивные виды речевой деятельности вызывают у итальянских учащихся наибольшие трудности. На наш взгляд, проблемы, связанными с порождением устной и письменной речи являются следствием недостаточного уровня сформированности грамматической компетенции, небольшим словарным запасом и, как следствие, низким уровнем коммуникативной компетенции. Многочисленные однообразные задания языкового характера и практически полное отсутствие условно-речевых и коммуникативных заданий в российских учебных пособиях, используемых на практических занятиях по русскому языку, не способствуют формированию коммуникативной компетенции у итальянских учащихся. Б.В. Беляев справедливо замечает на этот счет, что «грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются (понимаются) грамматические особенности иноязычной речи, когда вслед за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи». Только «осознанное владение грамматическим строем изучаемого языка помогает адекватному построению собственных высказываний студентов» [2, с. 141].

Таким образом, мы еще раз подчеркиваем роль и значение сбалансированного использования коммуникативных заданий в процессе преподавания РКИ наряду с традиционными заданиями языкового характера.

Многие исследователи указывают на то, что большая часть информации усваивается человеком визуально. По мнению М.Б. Ворошиловой: «информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие – до 55%. При этом важно отметить, что если вербально представленная информация влияет на сознание индивида рациональным путём, то использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень» [3, с. 74].

Результаты данного анкетирования подтверждают роль визуального образа в процессе овладения иностранным языком, исходя из того, что 90% опрошенных нами итальянских студентов указали на то, что наличие иллюстрационного материала повышает эффективность восприятия, понимания и запоминания нового грамматического материала. Однако большинство даже недавно изданных как российских, так и итальянских учебников и учебных пособий ограничиваются немногочисленными фотографиями или рисунками низкого качества, которые вызывают негативные эмоции у студентов и не оказывают должного воздействия.

Перейдём к не менее важному фактору, влияющему на восприятие информации учащимися, и обратимся к вопросу о роли цвета в процессе преподавания. «О красках и таинственных механизмах их влияния на человеческое мышление, чувственное восприятие предметов и отношение к ним, даже на наши поступки размышляли на протяжении всей истории культуры ученые, философы, психологи и живописцы» [4; 283]. Существует множество работ, посвященных функциям и роли цвета. Так Б.А. Базыма указывает на психоэмоциональное воздействие цвета, его влияние на когнитивные процессы, а также целесообразность и эффективность кодирования элементов информации цветом. Однако многочисленные исследования значительно о роли цвета различаются друг от друга и не дают однозначного ответа по поводу цветов, способствующих лучшему запоминанию информации.

Обратимся к ответам итальянских студентов о роли цвета в процессе изучения русского языка. Так 87% учащихся указали на то, что цвета помогают им лучше запомнить новый грамматический материал, остальные воздержались от ответа на данный вопрос. Среди цветов, способствующих лучшему запоминанию новой информации были названы: красный, зеленый, желтый, синий, голубой, оранжевый.

Таким образом, подводя итог, перечислим другие важные, на наш взгляд, аспекты и обобщим вышесказанную информацию, полученную в ходе проведенного нами анкетирования по выявлению предпочтений и потребностей итальянских учащихся:

- классификация и систематизация грамматического материала посредством использования доступных схем и таблиц;
- опора на многочисленные примеры из реальной жизни, дающие наиболее точное и правильное понимание русской грамматики, в том числе с переводом на итальянский язык;
- наличие не только традиционных упражнений языкового типа, но и речевого, а также аналитико- и коммуникативно-переводных;
- рациональное использование цвета при введении, выделении, разграничении и систематизации грамматического и лексического материалов;
- использование текстов, диалогов и заданий практического, бытового и лингвострановедческого характера;
- обращение к русским пословицам и поговоркам с последующим поиском их эквивалентов в итальянском языке;
- применение на всех этапах учебного процесса поликодовых текстов, а именно: таблиц с рисунками, графиков, фотографий с подписями, цветовых выделений грамматических явлений в тексте, аудиотекстов и видеотекстов, печатной и звуковой рекламы, печатных и звуковых объявлений, комиксов, рисунков, карикатур.

На наш взгляд, полученные данные в ходе анкетирования итальянских учащихся могут быть использованы при создании дидактических материалов национально-ориентированного характера, а также в процессе организации учебного процесса по обучению русскому языку как иностранному в условиях отсутствия языковой среды.

Список литературы:

1. Базыма Б.А. Цвет и психика: монография/ Б.А. Базыма. – Харьков: Изд-во ХГАК, 2001. – 172 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
3. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе / М.Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. – Вып. 3(23). – Екатеринбург, 2007. – С. 73–78.
4. Кармин А.С. Психология рекламы / А.С. Кармин. – СПб. изд. ДНК. 2004.
5. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2011. – 454 с.

СПЕЦИФИКА ВВЕДЕНИЯ КОМПЬЮТЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тихонова Ольга Александровна

*педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное
учреждение дополнительного образования
Центр внешкольной работы с детьми и молодёжью
Калининского района Санкт-Петербурга «Академический»,
РФ, Санкт-Петербург*

SPECIFICITY OF INTRODUCTION OF COMPUTER IN EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR OLDER PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Olga Tikhonova

*teacher of additional education,
State budget institution of additional education
of the Center of extracurricular work with children and young people
of the Kalinin district of St. Petersburg "Academic",
Russia, Saint-Peterburg*

Аннотация. В статье представлено решение проблемы обучения детей работе на компьютере, исходя из опыта применения разработанной программы «Любопытная мышка», которая является пропедевтическим блоком программы по основам информационных технологий.

Abstract. The article presents the solution to the problem of teaching children to work on the computer, based on the experience of the program "Curious mouse", which is the introductory block of the program on the basics of information technology.

Ключевые слова: пропедевтика, компьютерная грамотность, компьютер и дети, раннее развитие, образовательная программа, учебно-методический комплекс.

Keywords: propaedeutics, computer literacy, computer and children, early development, educational program, educational-methodical complex.

Споры о пользе и вреде раннего обучения детей основам компьютерной грамотности ведутся давно. Но уже накопились опытные данные и имеются научные обоснования, подтверждающие, что компьютер способствует интеллектуальному росту ребенка, так как развивает важнейшие операции мышления. У детей, периодически проводящих время за компьютером, очень рано развивается так называемая «знаковая функция сознания», улучшаются произвольная память и внимание, формируется познавательная мотивация, моторная координация и координация совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов. Родителям нужно стремиться к органическому сочетанию традиционных и компьютерных средств развития личности ребенка. В жизни ребёнка должны присутствовать занятия лепкой, рисованием, пением, спортивные занятия. Занятия за компьютером – это работа, которая способствует расширению объема знаний, ощущению собственной зрелости, удовлетворению от проделанной работы. В результате всего этого у ребёнка формируется адекватная положительная самооценка.

В последние несколько лет появились родители дошкольников и младших школьников, заинтересованные в обучении детей работе на компьютере, то есть возникла потребность в создании программы – пропедевтики к действующей авторской программе «Мой друг – компьютер», разработанной для школьников старше 5 класса. После изучения материалов исследований о целесообразности раннего приобщения детей к компьютеру и выяснения, что дошкольника приобщать к компьютеру можно только с 5 лет, была разработана программа «Любопытная мышка». Психологи утверждают то, что именно к этому возрасту у ребёнка оказываются сформированными основные психические функции и предпосылки к взаимодействию с компьютерной средой.

Основная идея создания программы «Любопытная мышка» – все используемые компьютерные программы должны являться средством развития и обучения ребёнка, а не его развлечением. Компьютер должен восприниматься детьми как помощник и инструмент в различных видах деятельности. Обязательным условием реализации программы для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста является безусловное соблюдение физиолого-гигиенических, эргономических и психолого-педагогических ограничительных и разрешающих норм и рекомендаций.

Цель программы «Любопытная мышка»: развитие интеллектуальных, творческих способностей и познавательных процессов у дошкольников и младших школьников.

Основные задачи:

- формирование зрительно-пространственной ориентации;
- формирование абстрактного, наглядно-образного мышления;
- формирование внимания, памяти, логического мышления;
- формирование творческого воображения;
- приобретение практических навыков при работе в программах

Paint, Word, PowerPoint.

Создание комфортных условий для успешного воспитания и результативного образования детей младшего возраста определяет особую логику построения занятий. Прежде всего необходимо индивидуализировать обучение в большей степени, чем это требуется для детей старшего возраста. Для этого перед формированием групп необходимо общение с родителями, которые обозначают возможные проблемы ребёнка: своеобразие речевого развития, взаимодействие с другими детьми, особенности обучаемости, степень самостоятельности. В зависимости от результатов собеседования комплектуется состав групп. Группы должны быть не более 6 человек. В маленькой группе существует больше возможности уделять внимание каждому ребёнку, разъясняя задания и следя за его выполнением, так как малыши ещё не умеют работать целенаправленно по теме занятия, и им необходим индивидуальный подход.

При планировании и организации занятий учитывается, какая деятельность приносит ребёнку удовольствие, каковы возможности, способности ребёнка, какие могут возникнуть препятствия в ходе занятий и как их устранить. Продумываются уровни сложности заданий, создание положительной мотивации на процесс обучения посредством похвалы, подбадривания, создание ситуаций успеха. Приветствуются самостоятельность и удовлетворение от демонстрации выполненного задания. Уделяется внимание режиму и длительности занятий, предусматриваются минуты содержательного отдыха. Занятие должно иметь чёткий алгоритм. Благодаря этому дети становятся более организованными.

Учебно-методический комплекс программы состоит из развивающих и обучающих заданий, которые подбираются из различных источников и адаптируются, либо придумываются самим педагогом. Задания выполнены в программах Paint, Word, PowerPoint. Они красочны, наглядны, находятся в папках на каждом компьютере, за которым занимается ребёнок. В начале занятия дети открывают файл с нужным заданием и выполняют его, следуя указаниям педагога или инструкциям в задании. Работа с заданиями направлена на преодоление трудностей в развитии внимания, трудностей словесно-логического мышления, мелкой моторики, динамики движений пальцев рук.

Игровые программы на занятиях не используются. Поскольку задания выполняются на компьютере, дети получают и навыки работы в компьютерных программах. А это ещё один повод для совместной деятельности и общения с родителями, которые активно используют компьютер на работе и дома. Это – ощущение важности полученных знаний, радости от проделанной работы, когда ребёнок дарит нарисованную и напечатанную на принтере поздравительную открытку или показывает дома или в школе свою анимированную презентацию. Каждый ребёнок на своём компьютере создаёт папку, в которой сохраняет все выполненные задания и творческие работы. Такая технология «портфолио» позволяет качественно и тактично реализовывать дифференцированный подход, осуществлять индивидуализацию процесса обучения с учётом разных способностей обучаемых.

Исходя из шестилетнего опыта работы, можно сделать вывод, что педагогу, работающему с маленькими детьми и желающему добиться высоких результатов, необходимы следующие качества:

- направленность на ребёнка, сотрудничество с родителями,
- интеллектуальная гибкость,
- профессиональная компетентность,
- поведенческая гибкость и склонность к экспериментам.

Список литературы:

1. Каралашвили Е. Упражнения для дошкольников, начинающих обучение на компьютере: Дошкольное воспитание. – 1994, № 5.
2. Леоновой Л.А., Бирюкович А.А. и др. Дошкольник и компьютер: медико – гигиенические рекомендации: М.: Моск. психол.–соц. ин-т – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
3. Леонова Л.А. Как подготовить ребенка к общению с компьютером – М.: Изд. Центр «Вентана_Граф», 2004.
4. Михайлова А. Игровые занимательные задачи для дошкольников: – М.: Просвещение, 2007.

ГУМАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Федорина Юлия Сергеевна

*студент магистратуры,
Новосибирский государственный технический университет,
РФ, г. Новосибирск*

HUMANIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM AS A SOCIAL PROBLEM

Yuliya Fedorina

*graduate student,
Novosibirsk State Technical University,
Russia, Novosibirsk*

Аннотация. Современное общество находится на переломном этапе своего развития, когда происходит переоценка ценностей и преодоление того, что мешает дальнейшему продвижению, как в системе образования, так и в жизни в целом. Гуманизация общества заключается в разрешении нужд, потребностей и интересов человека. В статье рассматривается гуманизация образовательного процесса как важный социально-педагогический принцип, отображающий современные тенденции общества для построения и надлежащего функционирования системы образования.

Abstract. Modern society is at a critical stage of its development. There is a reassessment of values and overcoming the things that prevents further progress, in the education system and in life in general. Humanization of society is the resolving the needs, demands and interests of each person. The article considers the humanization of education process as an important social and pedagogical principle reflecting current trends of society for the construction and proper functioning of the education system.

Ключевые слова: гуманизация системы образования; социальная проблема; профессиональные качества преподавателя.

Keywords: humanization of the education system; social problem; teacher's professional skills.

В связи с происходящими переменами в современной социально-экономической жизни страны, возникает необходимость решения новых, стоящих перед обществом, задач, например, переход от командно-бюрократической организации жизни к демократической. Применительно к образованию это означает гуманизацию, предполагающую усиление человечности и человеколюбия в обучении и воспитании, ориентацию на потребности, психологические особенности и возможности личности и какие из них стоит учитывать в первую очередь.

Источником психического развития является социальная среда, характеризующая особенности каждого человека и общества в целом. Процесс психического развития происходит при овладении человеческой культурой, языком, произведениями науки и искусства. Однако освоение культуры ребенком происходит не самостоятельно, а с помощью взрослого, то есть в процессе общения с окружающими людьми. Обучение и воспитание являются важнейшими формами такого общения, где оно происходит систематически и планомерно. Так, вопрос систематического педагогического воздействия на ребенка можно считать необходимым, поскольку он служит одним из основных путей передачи ему общественного опыта и культуры [1].

Воспитание приобретает гуманистический характер в процессе организации деятельности и обеспечивает наилучшие условия для развития психологических качеств, специфичных для такого возраста и образных форм познания мира и социальных эмоций. Действительный процесс психического развития включает наиболее широкий диапазон психических свойств и способностей, которые следует учитывать при обучении и воспитании. Развитие каждого ребенка происходит особым путем, где общие закономерности проявляются по-разному, поэтому следует учитывать индивидуальные особенности каждого [3].

Гуманизация общества ставит вопрос об авторитете педагога. Близость понятий авторитет и авторитарность как однокоренных слов ставит проблемой саму идею педагогического авторитета и предъявляет к нему критические критерии. Индивидуальность в качестве основы обучения и воспитания присуждает педагогу самоуважение. По словам Н.К. Рериха, «учащие и учащиеся, – прежде всего сотрудники». Так гуманизация и демократизация в образовании открывают пути к развитию самостоятельности и инициативы педагога и учащегося [4].

Сложность образовательного процесса заключается в том, что он играет важную роль в жизни человека, но не дает конкретного результата по его окончании. Дальнейшее поведение, деятельность

и образ жизни человека и являются результатом образования. Влияние педагогического воздействия какого-либо учебного заведения не может контролироваться непосредственно. Профессия педагога предполагает взятие на себя ответственности за тех, кого он обучает и воспитывает, а также за самого себя, свою профессиональную подготовку, качественное выполнение работы. Это требует принятия ряда некоторых обязательств.

Во-первых, это объективная оценка своих сильных и слабых сторон в педагогической деятельности: особенности самооценки и саморегуляции, эмоциональные проявления, коммуникативные, дидактические способности и т. п.

Во-вторых, педагогу следует владеть общей культурой интеллектуальной деятельности (представления, мышления, восприятия, памяти, внимания), культурой поведения и педагогического общения, поскольку он является образцом, неким примером для подражания.

В-третьих, успешная деятельность педагога зависит от уважения, знания и понимания своих учащихся. Каждый должен быть понят и принят педагогом, несмотря на то, совпадают ли их системы ценностей, модели поведения, оценок, общения.

В-четвертых, педагог – организатор учебной деятельности, фасилитатор, то есть человек, который помогает и облегчает педагогическое общение [5]. Поэтому ему следует развивать организаторские и коммуникативные способности для управления процессом усвоения знаний учащимися, используя активные формы учебного взаимодействия, что стимулирует познавательную активность. Для развития таких профессиональных умений необходимы глубокие познания в педагогике и психологии, а также регулярный систематический тренинг.

Итак, профессиональные качества преподавателя должны соотноситься со следующими положениями его психолого-педагогической деятельности:

- проявление уважения к учащимся как к личностям;
- постоянный поиск возможности самосовершенствования и саморазвития (так как тот, кто не развивается сам, не может привить вкус к обучению у других);
- передача учащимся знаний таким образом, чтобы они были в состоянии их осваивать, были готовы применять их в различных ситуациях.

Эти положения конкретизируют общеизвестный тезис: только личность воспитывает личность, только характер формирует характер. То есть быть личностью – одна из профессиональных характеристик преподавателя.

Для успешного процесса развития учащихся необходимо создать вокруг них соответствующую атмосферу, так называемое «гуманистическое пространство», в создании которого педагог играет ведущую роль. Он должен создать условия, чтобы помочь учащимся проявить себя, для чего существует правило – «Правило 7У»:

- «уверенность» – знание и соблюдение прав педагога и учащегося;
- «успешность» – предвидение положительного результата, уверенность в том, что учащиеся в состоянии выполнить данные им задания;
- «удивительность» – нахождение оригинальных подходов, методов обучения;
- «убедительность» – умение убедить в важности выполняемого задания;
- «уважительность» – взаимное уважение между преподавателем и учащимися, так как воспитание без уважения есть подавление;
- «уравновешенность» – следует быть готовым к любой ситуации, уметь работать в любом коллективе;
- «улыбчивость» – улыбка в некоторой мере является оценкой поведения или работы учащегося, одобрением, подбадриванием [2].

Таким образом, личностные качества в психолого-педагогической деятельности имеют первостепенное значение. На успешное формирование личностных качеств влияют такие характеристики, как направленность личности, ее ценностные ориентации, сформировавшиеся установки, жизненные и производственные позиции, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Понимание личностных характеристик учащихся по характеру их поведения является сложным, требуя больших усилий от преподавателя, и становится возможным только при сотрудничестве педагога и учащегося.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 82 с.
2. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 192 с.
3. Клепцова Е.Ю. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. – 287 с.
4. Мантель А.Ф.Н. Рерих. – Казань, 1912. – 68 с.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗАЩИТНИКАХ РОДИНЫ У ДЕТЕЙ 7 ГОДА ЖИЗНИ

Усова Нелли Ильинична

канд. пед. наук, доц.,
Оренбургский педагогический университет,
РФ, г. Оренбург

Филиппова Елена Васильевна

магистр,
Оренбургский педагогический университет,
РФ, г. Оренбург

Аннотация. В статье автор раскрывает проблему формирования представлений о защитниках родины у детей 7-го года жизни. Автор утверждает, что именно с дошкольного возраста следует знакомить детей с людьми, которые защищали нашу Родину в тяжелые годы.

Ключевые слова: «патриотизм», «патриотическое воспитание», «защитники Родины».

«Никто не забыт, ничто не забыто» – известные слова О. Берггольц, которые знает даже ребенок. Память народа из поколения в поколение передает подвиг нашего героя, который подарил нам мирное небо над головой. Тема Великой Отечественной войны чрезвычайно актуальна в современном обществе, способствует объединению, сплочению нашего народа.

В современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, одним из центральных направлений в педагогической работе с дошкольниками становится патриотическое воспитание. Патриотическое воспитание является процессом освоения, наследия и усвоения знаний и представлений личности о традиционной отечественной культуре своего народа, формирования отношения к стране и государству, где живёт человек [2, с. 159].

В настоящее время под патриотическим воспитанием понимается взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам культуры своего края, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим [3, с. 189].

Оно направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности [1, с. 172].

По словам Н.И. Усовой, сущность воспитания патриотизма у детей старшего возраста состоит в том, чтобы взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками. Наследование нравственных и эстетических ценностей родной культуры в самом нежном возрасте – это и есть самый естественный, а потому и верный способ патриотического воспитания, воспитания чувства любви к Отечеству [6, с. 43].

Чувство любви к Родине – это одно из самых сильных чувств, без него человек ущербен, не ощущает своих корней. Почувствует ли человек привязанность к родной земле или отдалится от нее, это уже зависит от обстоятельств жизни и воспитания. Поэтому важно, чтобы ребенок уже в дошкольном возрасте почувствовал личную ответственность за родную землю и ее будущее. У В.П. Астафьева есть замечательные слова: «Если у человека не матери, нет отца, но есть Родина – он еще не сирота. Все проходит: любовь, горечь утрат, даже боль от ран проходит, но никогда-никогда не проходит и не гаснет тоска по Родине ...»

В России практически нет ни одной семьи, которую бы не затронула война. У кого-то воевали деды, прадеды, бабушки и прабабушки, кто-то работал в тылу, чтобы обеспечить советскую армию всем необходимым на фронте. В те далекие и тяжелые годы не было практически ни одного равнодушного человека к судьбе нашей Родины.

Говорить с дошкольником о войне нужно простым, понятным и доступным для него языком. Маленькому ребенку будет сложно переосмыслить большой объем информации, поэтому не надо стараться сразу рассказать ему о войне все. Например, о военной технике и оружии лучше побеседовать после посещения музея, когда ребенок сможет увидеть все своими глазами. О героизме и доблести воинов можно поговорить с малышом у памятника или в сквере воинской славы. О подвиге солдат и благодарности за мирное небо можно побеседовать вовремя творческих занятий по рисованию, при подготовке поделок ко Дню Победы [4, с. 49].

Все мы помним, как ещё в 80-е годы люди гордились близкими, служившими в армии, бережно хранили фотографии разных поколений, военную форму. Как со слезами вспоминали годы войны. За последние 10–15 лет изменились и герои в глазах детей. На место отважного защитнику-солдату пришли иные: человек-паук, бэтмен, супермен

и прочие. Это случилось ни потому что дети отдают предпочтение этим героям, а потому что они их видят везде: на экранах телевизоров, в журналах и детских книгах, на одежде, в магазинах на полках с игрушками. Таким образом, настоящие герои – защитники нашего Отечества, ушли на второй план. Поэтому задача взрослых – возродить память о людях, благодаря которым мы живем.

Такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Родине», «ненависть к врагу», «трудовой подвиг» и многие другие, необходимо прививать из личного опыта, на примере старших членов семьи ребенка – их дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны. Детям нужно рассказать, что мы победили в Великой Отечественной войне потому, что любим свою Отчизну. Родители и взрослые личным примером должны показать, что они помнят и чтят героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

Проанализировав литературу по проблеме формирования представлений о защитниках Родины у детей старшего дошкольного возраста, мы приступили к диагностическому обследованию.

Целью констатирующего этапа нашего исследования было выявление уровня сформированности знаний и представлений детей о защитниках отечества.

Наша работа была разделена на три блока: «Великая Отечественная война», «Никто не забыт-ничто не забыто», «Защитники Родины».

С целью определения уровня знаний и представлений детей 7-го года жизни о ВОВ нами была проведена беседа на тему «Что мы знаем о Великой Отечественной войне». Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком. Мы хотели узнать, знают ли дети дни, посвященные военным действиям; какие знают они военные праздники; знают ли, зачем сейчас горит Вечный огонь.

В ходе беседы, мы сделали вывод, что уровень знаний детей о Великой Отечественной войне недостаточно высок. Дети обладают частичными знаниями.

Также, мы предложили детям игру «Угадай мелодию».

Мы использовали аудиозаписи с военными музыкальными произведениями («Катюша» М. Исаковский, «День Победы» В. Харитонов, «Мы солдаты» Г. Ларионова, «Три танкиста Б. Ласкин» и др.), которые дети должны были угадать и назвать.

Ребята с удовольствием слушали музыкальные представления, вспоминали их название и время, когда они слышали их, делились воспоминаниями. Результаты таковы: высокий уровень – 10%, средний – 45, и низкий – 45%.

Целью реализации третьего блока «Никто не забыт – ничто не забыто» было выявление уровня сформированности у детей знаний и представлений о героях войны.

С целью определения представлений детей о том, как хранится память о героях войны, была проведена беседа и организовано занятие по изобразительной деятельности на тему: «Рисуем войну»

Дети единогласно сказали, что нам необходимо помнить подвиг нашего народа, а почему это нужно делать, не ответил никто, кроме 1 мальчика: «Вдруг на нас фашисты нападут».

Также, мы показали картинки медалей и орденов ВОВ, оказалось, что дети даже и не знали, что это такое. Это говорит о том, что взрослые не заостряют внимание на награды, которые получали солдаты за их подвиги.

Затем, мы предложили детям нарисовать войну, как они себе ее представляют. Анализ рисунков показал, что дети представляют войну смутно и расплывчато, в основном по современным компьютерным «войнушкам». 30 % нарисовали пушки, танки, которые стреляют в противника. 20 % нарисовали ракеты, которые отрываются от земли и летят в небо, чтобы «взрывать самолеты». 15 % нарисовали роботов. Остальные дети нарисовали самолеты, которые с неба бросают бомбы.

В каждом рисунке прослеживается его характер, настроение, отношение ребенка к войне. Чувствуется жестокость к противнику, забота о советских солдатах (тепло одетых в окопах), ребята даже передавали дух нашего народа (бомбы, летящие с неба, падают точно на врага).

Также, нами было организовано мероприятие «Бессмертный полк».

Каждый год 9 мая на улицах нашего города выстраиваются вереницы людей, которые несут в своих руках фотографии родственников, которые защищали нашу родину в годы Великой войны. Участие в акции «**Бессмертный полк**» подразумевает, что люди, помня своего ветерана, деда, прадеда, выходят на улицы города с фотографией солдата, чтобы либо принять участие в параде 9 Мая в колонне «**Бессмертного полка**», либо самостоятельно отдать дань памяти, принеся фотографию к вечному огню, либо иному памятному месту.

На базе нашего детского сада была создана выставка «Бессмертный полк». Предварительно, не рассказывая суть данной акции, мы посетили данную выставку и вернулись в группу.

Затем, нами была организована беседа о том, что же дети увидели. Какого было наше удивление, когда большинство детей

с оживлением рассказывали, что подобную акцию они видели на празднике 9 мая, и что многие из них активно принимают в ней участие.

На вопрос: «Для чего организуется данное мероприятие?», дети давали очень правильные ответы: «Для того чтобы чтить память защитников», «Чтобы мы не забывали о героях нашей родины».

Однако, задав вопрос «Назовите фамилию хотя бы одного героя, защитника, который принимал участие в Великой войне», ответов мы не получили. Это значит, что уровень знаний старших дошкольников о защитниках Отечества поверхностный.

По результатам проведения данного цикла бесед, мы пришли к выводу, что дети имеют средний уровень знаний и представлений о героях Великой войны.

Для реализации блока «Защитники Родины» мы использовали комплекс бесед на основе использования материалов, предложенных Л.А. Кондрыкинской [5].

Беседа «Мир – это главное слово на свете!» была направлена на выявление степени сформированности понятий «война» и «мир»: определение, на основании каких критериев дошкольники судят о мирном времени.

В ходе беседы под названием «В старину в отечестве нашем» мы выявляли уровень сформированности у детей представлений об историческом прошлом нашей Родины и ее защитниках. Ведь каждый ребенок должен знать защитников Отечества старины, знать известных ему богатырей земли Русской, рассказать об их подвигах, отображать свои впечатления в свободной творческой деятельности.

В заключительной беседе «День Победы» мы выявляли сформированность у детей представлений о Великой Отечественной войне: владение информацией о Великой Отечественной войне, о празднике «День Победы». Знает ли названия городов-героев; героев войны, прославлявших нашу Родину, их подвиги; памятники и произведения искусства о войне.

По результатам реализации данного блока, можно сделать выводы, что дети обладают поверхностными знаниями, их ответы просты и односложны.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа нашего исследования дает возможность говорить о том, что уровень знаний детей по нашей проблеме недостаточно высок. Это говорит о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию представлений о защитниках Родины у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Гусев Д.А., Малая родина в патриотическом воспитании дошкольников / Гусев Д.А., Васильева К.В. // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1. – С. 170-173.
2. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М: Просвещение, 1983. – 288 с.
3. Жуковская Р.И. Родной край: пособие для воспитателей детского сада / Р.И. Жуковская, Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова; под ред. С.А. Козловой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1985. 268 с.
4. Козлова С.А. Воспитание патриотических чувств // Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / С.А. Козлова. – М: Просвещение, 1980. С. 45–74.
5. Кондрыкинская Л.А. С чего начинается Родина? Опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Л.А. Кондрыкинская – М.: Сфера, 2005.
6. Саидова З.Д., Усова Н.И. Формирование представлений о малой родине у детей старшего дошкольного возраста. / «Ступень в педагогическую науку: Материалы V Международного форума работников образования / 29 ноября 2014 г.: Сборник научных трудов/научный ред. д-р пед. наук; проф. Г.Ф. Гребенщиков. – М.: Спутник, 2014. С. 42–44.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Чекашкина Татьяна Юрьевна

*учитель английской языка, МБОУ «Школа № 21»,
РФ, г. Рязань*

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE ENGLISH LESSONS IN FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS

Tatiana Chekashkina

*english teacher,
Municipal Budgetary General Education Institution "School № 21",
Russia, Ryazan*

Аннотация. Согласно современному образовательному стандарту формирование коммуникативных УУД является первостепенной задачей в обучении иностранному языку. Использование ИКТ на уроках английского языка стимулирует личную, интеллектуальную активность, развивает познавательные процессы и способствует формированию коммуникативной компетенции.

Abstract. According to the modern standard of education the formation of communicative universal educational actions is a main task in teaching foreign languages. Using information and communication technologies at the English lessons stimulates the personal, intellectual activity, and develops cognitive processes that contribute to the formation of communicative competence.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; коммуникативные универсальные учебные действия; государственный образовательный стандарт; образование; иностранный язык; английский язык; коммуникативная компетенция; речь; общение; базовые навыки.

Keywords: information and communication technologies; communicative universal educational actions; state educational standard; education; foreign language; English language; communicative competence; speech; communication; basic skills.

Современный уровень развития образовательной системы ставит перед педагогом множество задач. И основными из них являются организация высококачественного обучения каждого учащегося, усвоение им знаний в объеме стандарта образования, а также повышение мотивации к учению. Путей решения данных задач много. Модернизация образования на современном этапе рождает немало педагогических открытий. Но в первую очередь они должны быть направлены на развитие личности учащегося, его способностей, на его подготовку к взрослой жизни.

Овладение иностранным языком на современном этапе – это не просто приобретение навыков и умений аудирования, чтения, говорения, письма. Ученик знакомится с культурой страны изучаемого языка: историей, географическим положением, религией, традициями, обычаями, искусством. Обучение иностранному языку в настоящее время призвано дать учащимся практически языковые навыки, которые необходимы им для дальнейшей учёбы, работы, жизни. А применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках способствует развитию у учащихся умений ориентироваться в современном информационном обществе.

Основное назначение иностранного языка как предмета школьной программы видится в формировании коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), которые выражаются в способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо) [2, с. 12]. Формирование коммуникативной компетенции является первостепенной целью обучения иностранному языку. А формирование УУД при помощи применения ИКТ в образовательном процессе является достаточно актуальной задачей.

В государственном образовательном стандарте обучения иностранному языку предусматривается в качестве цели обучения овладение иноязычным общением как минимум на уровне элементарной компетенции в говорении, аудировании, письме, и продвинутой коммуникативной компетенции в чтении. В этой связи ИКТ позволяют представлять обучаемому информацию в различной форме (текст, графика, аудио, видео, анимация), выводить большой

объем информации порционно, что помогает проще усваивать изучаемый материал, активизировать процессы восприятия, мышления, воображения и памяти, а также печатать, воспроизводить и комментировать информацию, взаимодействовать с мировым информационным сообществом.

Использование ИКТ на уроках английского языка в младшем и среднем звене обеспечивает широкий доступ к учебно-методической и научной информации, оперативной консультационной помощи, проведение виртуальных учебных занятий в режиме реального времени. Применение электронных приложений к учебникам помогает детям справиться с чувством страха и дискомфорта в общении на английском языке путем привлечения в качестве партнера сказочных персонажей. В старших же классах использование современных технологий позволяют раскрывать потенциал учащихся в создании серьезных исследовательских, проектных работ с мультимедийными презентациями и т. д. [1]. Возможности интерактивной доски способствуют развитию творческой активности, увлеченности предметом, созданию лучших условий для усвоения навыков аудирования и говорения, что обеспечивает положительные результаты при усвоении учебного материала.

Проводимое мной диагностическое исследование (анкетирование) учащихся 7-х классов подтвердило положительное отношение детей к использованию ИКТ на уроках английского языка. Учащиеся отмечают, что уроки с применением компьютера гораздо интереснее. Многих из них привлекает возможность проявить индивидуальное творчество при подготовке мультимедийных презентаций. Анкетирование выявило необходимость внедрения новых форм обучения для повышения мотивации и интереса к изучению иностранного языка, интенсификации занятий, организации учебного процесса в свете новых требований жизни.

На своих уроках я широко использую компьютерные презентации, что позволяет демонстрировать большое количество иллюстративного материала, интенсифицировать урок, исключив время для написания материала на доске, вовлечь учащихся в самостоятельный творческий процесс обучения. Изложение материала в более доходчивой наглядной форме позволяет экономить время для речевой практики. При создании презентаций можно использовать не только общеизвестные программы Power Point или Movie Maker, но и прибегать к помощи Интернет-сервисов таких, как Prezi.com и LearningApps.org.

Использование видео и аудио записей на уроке позволяет представить язык в живом контексте. Учебные аудио (видео) курсы

и видеоматериалы (художественные и документальные фильмы, мультфильмы, новости, музыкальные видеоклипы, реклама и т. д.) позволяют проводить различные ролевые или деловые игры, дискуссии, диспуты, показывать коммуникативную сторону языка через изучение мимики и жестов, практиковать навыки пересказа, обогатить словарный запас, стимулировать общение и беседу.

Также в своей педагогической практике я широко использую электронные лексико-грамматические тесты, тематические разработки для Smart Board, а также обучающие компьютерные программы, такие как "Triple play plus in English", "English for beginners", "Young genius", "Bride to English" и другие.

У многих обучающих программ предусмотрен режим работы с микрофоном ("Talk to me", "English Platinum", «Профессор Хиггинс»). После прослушивания слов или фраз, учащийся повторяет их за диктором, и на экране появляется графическое изображение звука диктора и учащегося. Учащийся стремится добиться графического изображения произнесённого звука максимально приближённого к образцу. Такие упражнения полезны как на начальном этапе обучения английскому языку, так и на последующих этапах.

На уроках иностранного языка мы непосредственно развиваем способность и готовность учащихся осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Прекрасным способом формированию у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции является организация общения, взаимодействия и переписки с зарубежными сверстниками. Отличным подспорьем в этом деле являются Интернет-ресурсы, которые позволяют общаться с носителями языка в режиме реального времени (чаты, конференции, вебинары) и с задержкой во времени (форумы, электронная почта, сайты, блоги): <http://www.penpalworld.com/>, <http://www.englishbaby.com/>, <http://www.talk-and-learn.com/>, <https://www.conversationexchange.com/> и другие.

Таким образом, в результате применения ИКТ на уроках английского языка прослеживается динамика увеличения качества знаний (как показали контрольные работы и тесты учащихся), растёт число участников олимпиад и конкурсов и несомненно повышается интерес учащихся к иностранному языку.

Несомненно, результативность урока напрямую зависит от работы учителя, как координатора учебного процесса. Современность предъявляет всё более высокие требования к обучению и практическому владению английским языком как в повседневном общении, так и в профессиональной сфере. Использование компьютерных технологий способствует развитию познавательных, информационных

и, конечно же, коммуникативных УУД обучающихся. За счет использования интерактивных компьютерных средств можно дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения английскому языку. Использование ИКТ позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению английского языка.

Список литературы:

1. Войтко С.А. Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: сайт. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/415914/>. (Дата обращения: 03.07.2017).
2. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2. – С. 11–12.
3. Сергеева М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку // Педагог. – 2005. – № 2. – С. 162–166.

ИГРА, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ В ГРУППАХ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Барсукова Светлана Николаевна

*воспитатель МБДОУ № 34 «Колокольчик»,
РФ, Республика Северная Осетия-Алания, г. Моздок*

Хочу вам представить свой обобщённый творческий педагогический опыт работы. «Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и в который призваны изменить» А.М. Горький.

Раннее детство – это особый период в жизни ребёнка. В это время происходит стремительное психическое и физическое развитие, закладывается основа для дальнейшего формирования и становление ребёнка как личности. Именно в раннем детстве во многом определяется будущее человека: его здоровье, характер, способности, отношение к себе и другим людям. Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребёнка являются: овладение телом (т. е. прямохождение), овладение речью, развитие предметной деятельности.

Изучив основы психологии, физиологии детей раннего возраста я поняла, что прямохождение обеспечивает ребёнку широкую ориентацию в пространстве, постоянный приток необходимой для его развития новой информации; речевое общение позволяет ребёнку усвоить знания, формировать необходимые умения и навыки, быстрее приобщаться к человеческой культуре; предметная деятельность непосредственно развивает способности ребёнка, в особенности его ручные движения.

Каждый из этих факторов незаменимы, а все они вместе взятые достаточны для разностороннего полноценного психического и поведенческого развития маленького растущего человека. Понимая, что если ребёнок не получит всех этих компонентов, он неизбежно будет отставать от своих сверстников по многим параметрам. Всё это говорит о том, что в этом возрасте у ребёнка надо развивать познавательные способности. Развитие памяти, восприятия, воображения, мышления, речи – это всё, что необходимо для полноценного развития малыша. Работая над данной проблемой, я пришла к выводу, что через игру можно легко развивать познавательные способности у детей в группах раннего возраста.

О роли игры в жизни ребёнка писали великие педагоги прошлого: Ж. – Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко. Один из выдающихся русских психологов Л.С. Выготский подчеркнул неповторимую специфику детской игры. Действительно игра – основной вид деятельности дошкольников. Вместе с тем, она является как методом и формой обучения, так и средством всестороннего развития личности ребёнка. Л.А. Венгер неоднократно говорил о значении игровой деятельности для умственного развития детей, овладения детьми новыми форматами мышления. «Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра зажигающая огонь пылкости и любознательности» – писал В.А. Сухомлинский. «Маленькие дети играют...как птица поёт. В жизни дошкольников игры занимают самое большое место – отмечала Н.К. Крупская – игра есть потребность растущего детского организма. В игре развиваются физические силы ребёнка, гибче тело, вернее глаз, развивается сообразительность, находчивость, инициатива. Игра для них учёба, игра для них – труд, игра для них – серьёзная форма воспитания».

Изучив работы Т.М. Бондаренко, В.В. Гербовой, пособия для родителей и педагогов, журналы «Обруч», «Дошкольное воспитание»

и другие вывод один, что необходимо развивать познавательные способности детей раннего дошкольного возраста через игру. Что игра обеспечивает развитие основных сторон жизни ребёнка: восприятие, воображение, памяти, речи, мышление. Но если игра не организована целесообразно, а протекает стихийно, не складываясь в систему, она может привести к нежелательным последствиям. У ребёнка могут быть серьёзные проблемы в представлениях о ряде свойств предметов и явлений окружающего мира. Поэтому перед собой я поставила следующие задачи: совершенствовать восприятие детей, умение использовать зрение, слух, осязание; развивать наглядно – действенное и формировать наглядно – образное мышление; помогать ребёнку развивать внимание, речь, память; формировать предпосылки сюжетно-ролевой игры.

На основе поставленных задач мною был составлен перспективный план, разработаны карточки занятий, проведена диагностика детей, изготовлен дидактический и наглядный материал. Основной упор делала на то, чтобы игра способствовала развитию познавательных способностей у детей. Для достижения задач, были созданы игровые зоны, в которых легко могут развиваться познавательные способности детей. Это уголок сенсорного развития, уголки для сюжетно – ролевых игр, такие как «Больница», «Парикмахерская», «Кухня», «Прачечная» и другие.

Наблюдая за детьми во время игр, было видно в этом возрасте необходимо общение детей с взрослыми. Поэтому я старалась, как можно ближе быть к детям. На всех занятиях использовала игры, которые способствуют развитию воображения, восприятия, памяти, речи, мышления. Изучив много литературы, стало ясно, что сюжетно – ролевые, подвижные, дидактические игры способствуют развитию познавательных способностей у детей.

Дети раннего возраста ещё не могут играть в коллективные игры. Придя впервые в ясли, дети играют каждый сам по себе. На начальном этапе своей работы я учила детей играть рядом, делиться игрушками, не мешать друг другу. Обучая играм, брала на себя ведущую роль. Вводила и обыгрывала игровые уголки постепенно. С развитием воображения сюжетно-ролевые игры становились всё разнообразнее. Дети узнавали, что можно: кормить куклу – на кухне, умывать куклу под краном, уложить спать – на кровать, «постирав» и «высушив» бельё его нужно погладить, «Больница» – чтобы лечить, там есть врач и т. д.

Дети узнали, что каждый уголок имеет своё предназначение. В этих уголках дети постепенно вступали в общение друг с другом, и ведущую роль брал на себя более активный ребёнок. Наблюдая за детьми, было видно, что у детей хорошо развито воображение.

Ребёнок может представить палочку лошадкой, а себя всадником, скачущим верхом. В представлении ребёнка одна и та же игрушка может иметь много функциональных назначений. Кубик может быть строительным материалом, и транспортным средством, и мебелью, и даже солдатом или лошадкой.

Раннее детство – период благоприятный для развития слухового, осязательного и зрительного восприятия. Для развития этих качеств в группе имеются озвученные игрушки (колокольчик, бубен, дудочка, петушок). Мною были проведены специальные занятия с этими игрушками, такие как «Где звенит», «Послушай, кто там кричит?», «Что звучит» и т. д.

Для развития осязательного восприятия проводила игры: «Узнай на вкус, что это?», использовала при этом овощи (морковь, свёклу), фрукты (яблоко, грушу, банан, апельсин), при этом угадывали не только «Что это?», но и угадывали на вкус кислое, или сладкое (лимон, апельсин). Много времени уделяла зрительному восприятию. Помогала им проводить обследование предметов, выделяла их цвет, величину, форму. При этом использовала дидактические игры «Ёжик», «Большие, маленькие», «Матрёшки», «Собери бусы».

Большая работа проведена по различию цвета. Восприятие цвета отличается от восприятия формы и величины прежде всего тем, что это свойство не может быть выделено практически, проб и ошибок. Цвет нужно обязательно увидеть, то есть при восприятии цвета можно пользоваться только зрительной ориентировкой. Зная о том, что, начиная работу в определение цвета, большую роль играет примеривание, сопоставление путём приложения, я обращала внимание детей, на два цвета, они вплотную прилегают друг другу, поэтому ребёнку не сложно обнаружить их одинаковость ли не одинаковость. Для этого были использованы мною дидактические игры «Спрячь мышку», «Лото», «Найди палочку», «Круг и квадрат» и т. д. При этом ребёнок может ещё не владеть восприятием цвета, не знать, что оба предмета красные или, что они розовые. Когда малыш научился определять цвета при их непосредственном контакте, то есть путём наложения и приложения я начинала постепенно учить детей выбору по образцу (к настоящему восприятию цвета). Это в игре «Найди такую же варежку», «Игра с цветными палочками», «Подбери блюдце по цвету к чашке», «Прокати шарик с лоточка» и другими.

Полученные знания, дети закрепляли в повседневной жизни, для этого можно обратить внимание на цвет одежды: - Арина, какого цвета у тебя юбка? - Вика, кто сегодня пришёл в чёрной юбке? и т. д.

Цвет предмета в групповой комнате: - Диана, какого цвета горшочек у этого цветка? - Арина, какого цвета круг на твоём стуле? и т. д.

На прогулке: - Софья, какого цвета одуванчик, трава, листья? и т. д.

Я старалась, чтобы все эти умения приходили к ребёнку не с помощью наставлений, а в результате постоянных упражнений.

Память ребёнка раннего возраста связана с его активным восприятием – узнаванием. Память носит произвольный характер. При этом память в раннем возрасте принимает участие в развитии всех видов познания. В результате практических действий ребёнка, его восприятия, мышления, воображения, возникает представление о действиях, свойствах предмета и т. д. Формирование полноценного восприятия будет неполным, если детей не познакомить более подробно с песком и водой. У нас в групповой комнате расположен комплекс для игр с водой и песком «Песок – вода». Для игр с песком подобраны совочки, ситечки, формочки, трубочки и небольшие воронки для пересыпания песка, а для игр с водой – рыбок, лодочки, которые можно использовать в воде, кусочки поролона, ведерки и другое. Перед играми с водой и песком детям одевались непромокаемые фартуки. Также игры с водой и песком проводились летом, на участке. Здесь ребёнок может сам провести исследования. Он смотрит, что уточка (игрушка из пластика) плавает – она лёгкая, а камень тонет в воде – значит он тяжёлый. Этот вид деятельности интересен малышам, он вызывает познавательный интерес и много положительных эмоций.

Овладение речью является важнейшим событием в этом возрасте. Очевидно, что развитие речи ребёнка осуществляется в живом общении со взрослым. Такое общение предполагает общее понимание и обозначение, каких-либо объектов и событий. Соответственно, игровые пособия, способствующие речевому развитию, должны давать материал для узнавания, понимания и называние каких-либо предметов, действий и сюжетов. В своей работе я использовала: картинки с изображением животных и людей; сюжетные картинки с изображением действий; изображение персонажей известных сказок и т. д.

Наблюдая за детьми, стало ясно, что речь становится средством мышления, воображения, овладением собственным поведением и т. д. В процессе развития речи ребёнка развивается и его мышление. Мышление ребёнка данного возраста носит наглядно – действенный характер. Сначала, когда ребёнок находится на стадии наглядно – действенного мышления, он имеет возможность познавать окружающий мир, решать задачи, наблюдая за ним и производя реальные действия с предметами, находящимися в поле его зрения. Затем появляются образы этих предметов, и возникает способность оперировать ими. Наконец, образ предмета может быть назван и поддержан в сознании ребёнка не только внешними предметными сигналами, но и произнесённым словом. Это знаменует собой переход от наглядно-действенного, к наглядно-образному мышлению.

Для определения успешности своей работы, я использовала диагностику, которая показала, что на начало года высокий уровень развития познавательных способностей имели 0 % детей, средний 48,1 %, низкий 51,9 %. А в конце года высокий 81,5 %, средний 18,5 %, низкий 0 %. Поставленные задачи мною были выполнены. Таким образом, игра, является средством развития познавательных способностей у детей в группах раннего возраста. Игра отражает окружающую ребёнка действительность, всё это радует малыша, доставляет ему удовольствие и в то же время, как указывал М. Горький, представляет путь к познанию мира. Играя, ребёнок получает знания о предметах их свойствах, и игре развивается внимание, воображение, мышление.

Очень важную роль играет работа с родителями. Были проведены собрания на тему «Задачи содержания воспитательной работы с детьми в группах раннего возраста», «Развитие познавательных способностей у детей раннего возраста», и т. д. консультации для родителей на тему: «От развивающей игровой среды – гармоничным детско-родительским отношениям», «Игры развивающие мышление», «Игры и задания развивающие практические и орудийные действия». В процессе общения у родителей возникали вопросы, я с удовольствием на них отвечала. Предлагала почитать методическую литературу, рекомендовала поиграть с детьми дома: конструктор «Лего», рассматривать иллюстрации в книгах, при этом разговаривать и отвечать на его вопросы. Предлагала родителям изготовить игры своими руками: «Разноцветные бусы», «Большие и маленькие», «Квадрат и круг» и т. д. Совместная работа с родителями оказала положительное влияние на развитие детей.

Работая постоянно в этой возрастной группе, могу сказать, что игра, способствует развитию познавательных способностей у детей в группах раннего возраста.

Список литературы:

1. Бондаренко Т.М. Комплексные занятия в первой младшей группе. Воронеж, Учитель, 2003.
2. Немов Р.С. Психология. Москва, 1990.
3. Выготский Л.С. Психология. Москва, 1993.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. Васильевой М.Л., Гербовой В.В, Комаровой Т.С. Москва, 2005.
5. Павлова Л.Н. Развивающие игры – занятия с детьми от рождения до трёх лет. Москва, 2003.
6. Никитин Б.П. Развивающие игры. Москва, 1981.
7. Журналы «Дошкольное воспитание», «Обруч».

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ ВЕСТИБУЛЯРНОГО ВОСПРИЯТИЯ НА РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ

Реброва Ольга Александровна

*аспирант,
Киевский Институт специальной педагогики НАПН Украины.
Украина, г. Киев*

THE INFLUENCE OF VESTIBULAR PERCEPTION ON THE DEVELOPMENT AND LEARNING OF CHILDREN

Olga Rebrova

*graduate student, Kiev Institute of Special Pedagogy
of the National Academy of Sciences of Ukraine,
Ukraine, Kiev*

Аннотация. В статье представлен анализ литературы, который демонстрирует взаимосвязь вестибулярной системы с развитием ребенка. А также необходимость включения вестибулярной стимуляции в реабилитационные и коррекционные мероприятия.

Abstract. The article presents an analysis of literature that demonstrates the relationship of the vestibular system with the development of the child. And also the need to include vestibular stimulation in rehabilitation and corrective measures.

Ключевые слова: вестибулярная система; вестибулярное восприятие; вестибулярный аппарат; развитие; обучение.

Keywords: vestibular system; vestibular perception; vestibular apparatus; development; training.

Количество детей, имеющих нарушения развития, в наше время неуклонно растет. Главную роль, в предотвращении этих нарушений, играет комплекс мер, которые включают в себя различные реабилитационные и коррекционные занятия. В последнее время, все больше становится популярным изучение сенсорных компонентов при работе с детьми. По мнению многих авторов, основными, являются три базовые сенсорные системы, которые оказывают важное и фундаментальное влияние на развитие ребенка. Это проприоцепторная, тактильная и вестибулярная системы [8].

Однако хочется обратить внимание именно на вестибулярную сенсорную систему, а именно, вестибулярное восприятие у детей. Основной задачей вестибулярного восприятия является распознавание вестибулярных сигналов, поступающих от разнообразных движений тела в пространстве, например: вращения, движения в медленном и быстром ритме, перемещение веса, остановка, движения рук в процессе изучения окружающего мира, любое другое изменение положения тела, зрительное внимание и т. д. Инструментом, для распознавания этих сигналов, служит вестибулярный аппарат, который в свою очередь, входит в вестибулярную сенсорную систему.

Автор известного метода, развития речевого слуха, Альфред Томатис [1], пишет, что вестибулярная система начинает работать в утробе матери через два дня после начала сердечной деятельности, на 21 день. Столь ранний срок говорит о том, как много времени ей требуется для развития, чтобы выполнить жизненно важные функции. Когда ребенок растет в утробе матери, вестибулярная система становится первым набором инструментов организма, а затем выступает в качестве фундаментальной основы для развития других процессов головного мозга. Вестибулярная система играет ключевую роль в основе восприятия.

По данным Б.Н. Клоссовского [3], в головном мозге, наиболее ранним онтогенетическим рецептором является вестибулярный аппарат, обеспечивающий определенное положение плода. Вестибулярный аппарат развивается усиленными темпами и к 6-7 месяцам внутриутробного развития достигает определенной зрелости. Во вторую половину беременности у плода активно формируется головной мозг, особенно его задние отделы: ствол мозга и мозжечок, который тесно связан в функциональном отношении с вестибулярной системой.

Известный невролог, Чарльз Ньюкиктьен [7], считает, что расстройство функционирования вестибулярной системы может привести к следующим последствиям: нарушению внимания; нарушению уровня активации нервной системы, что приводит к гиперактивности и потере

концентрации; задержке формирования схемы тела – ребенок долго продолжает путать лево-право – это может стать причиной трудностей в освоении математики и чтения; нарушению процесса контроля позы и положения тела; нарушению контроля движений глаз. Из-за этого ребенок не может «проследивать» глазами во время чтения и письма, ему трудно писать на доске или списывать с нее текст. Особенно ярко это выражается у гиперактивных детей. Движения глаз у них не плавные, взгляд либо отстает от предмета, либо резко «дергается», как бы догоняя его.

В наше время диагностике вестибулярной системы уделяется очень мало внимания, возможно, это связано с тем, что симптомы вестибулярной дисфункции у детей неспецифичны и ненадежны. Среди таких симптомов выделяются:

- Неспецифические: рвота, тошнота, неустойчивость (часто объясняют усталостью ребенка): «псевдогастроэнтерит»;
- В «доречевой» период дети не могут пожаловаться на головокружение и даже в более старшем возрасте описывают его очень неточно;
- Дети весьма устойчивы к головокружению;
- При частичном вестибулярном нарушении компенсация наступает очень быстро.

Почему же все-таки у детей очень редко проверяют вестибулярную функцию. В первую очередь это может быть очень сложно - маленьких детей практически невозможно обследовать. До настоящего времени значение вестибулярной информации для развития ребенка считалось вторичным. Однако еще в 20 м веке академик Б.Н. Клосовский писал о том, что если новорожденных подвергнуть мягкой вестибулярной стимуляции то умственное развитие происходит быстрее.

Б.Н. Клоссовский и Е.Н. Космарская в ходе экспериментов в 1956 г. выключали зрительный, слуховой, вестибулярный и обонятельный рецептор у щенков на разных стадиях постнатальной жизни. Сравнение развития мозга у данных животных с контрольными группами показало, что в раннем онтогенезе выключение рецепторов сопровождается замедлением роста мозга в целом, его веса и величины, ведет к недоразвитию соответствующих центров мозга.

Роль вестибулярного восприятия, а именно, вестибулярной информации, поступающей в головной мозг, трудно переоценить. Она необходима для формирования поступательно-моторной программы, а именно в период первых самостоятельных движений, будь то движения глаз или удержание головы и т. д. Она необходима при управлении мелкой моторикой, стабилизации положения головы и тела.

В когнитивном развитии она необходима при формировании ощущения себя в пространстве, при формировании способности к обучению, чтению и письму. Так же недостаточное развитие вестибулярной системы оказывает значительное влияние и на речевое развитие. Об этом говорят исследования И.С. Марченко. Она утверждает, что дети с общим недоразвитием речи II-го уровня имеют вестибулярно-сенсорную недостаточность.

Поведенческие проявления утраты или потери вестибулярной функции могут выражаться в следующих проявлениях: ребенок может плакать, если его берут на руки или убаюкивают; ребенку может не нравиться, если его перемещают; ребенок может быть раздражительным; ребенок не принимает участия в общих играх: стоит в стороне, живет в собственном мире, может быть агрессивным; ребенок быстро устает, любит лежать, не любит внимания к себе. Во время движения ребенок фиксирует голову и тело, как бы «застывает», избегая нарушения равновесия. Также может проявляться в нарушении двигательных стратегий. Ребенок либо ограничивает свою сенсомоторную активность, либо, наоборот, не осознает риска для жизни, постоянно попадает в сложные ситуации, становится неуправляемым, буйным, агрессивным.

Нарушение вестибулярной функции также может приводить к страхам. Эти страхи связанные, в первую очередь, с изменениями положения тела в пространстве, относительно силы тяжести.

Трамбл в своих работах описывает, что ряд психических заболеваний связанные именно с нарушением работы вестибулярного аппарата. Причем он указывает, что психическое заболевание является следствием данного нарушения, а не причиной [5].

Максимова в своей работе описывает детей, страдающих аутизмом, которые также испытывали страх изменения тела в пространстве, что указывает на неправильную работу вестибулярной системы, что в свою очередь приводит к трудностям формирования определенных навыков у детей [4].

Для того чтобы правильно выстроить коррекционную работу нам необходимо правильно простимулировать работу вестибулярной сенсорной системы. Существует два вида нарушений которые, как правило, влияют на обучение в целом и поведение ребенка:

- В первом случае мозг слишком слабо реагирует на вестибулярные стимулы. То есть, если после длительной вестибулярной стимуляции, нистагм прекращается очень быстро, либо не появляется вовсе, то вестибулярные ядра либо мало получают импульсов, либо не корректно их обрабатывают.

- Во втором случае нистагм проявляется очень долго. Это может свидетельствовать о чрезмерной чувствительности вестибулярной системы.

Таким образом вестибулярные нарушения можно обнаружить: а) по ответу ребенка на изменение позы тела; б) по реакции ребенка на быстрый переход из положения сидя в положение лежа [4]. В этих случаях ребенок, имеющий вестибулярные нарушения, демонстрирует реакцию страха и начинает за все хвататься руками, мышечный тонус может увеличиваться в разы, либо по всему телу, либо сегментарно. (При таких воздействиях страх может возникать даже если ребенок плохо чувствует свое тело; но тогда ребенок не будет хвататься за вас или за опору, а будет отталкивать вас руками [5]).

В своей работе я заметила, что если у ребенка имеется гиперчувствительность вестибулярной системы то выполнение каких-либо упражнений, для формирования определенных навыков, значительно затруднено. В этот момент, находясь в состоянии страха, мозг решает другие задачи. Любое перемещение: полностью тела или отдельно руки, или поворот головы, воспринимается ребенком как угроза. Однако, если выполнять определенные упражнения, стимулирующие вестибулярный аппарат, это поможет ребенку быстрее адаптироваться к новому положению, а значит быстрее обрабатывать вестибулярные импульсы. Так же, в некоторых случаях, это может быть поиск, определенной амплитуды или же временного промежутка выполнения задания, точнее его скорости, что позволит ребенку, то есть, его мозгу, успевать обрабатывать вестибулярные сигналы, а следовательно и выдавать адаптивный ответ.

Дети же с низкой вестибулярной чувствительностью, это дети-любители острых ощущений: они без конца добираются на самые высокие поверхности, висят вниз головой, бегают-прыгают. Эти дети могут больше и дольше всех выполнять активные упражнения. И эти движения им просто необходимы, для того что бы мозг мог качественно справляться с последующими задачами. В этом случае необходимо включать вестибулярные стимуляции в большом объеме. Однако, это не значит, что необходимо посадить ребенка на карусель и кружить его до «не могу», в этом случае никакой стимуляции не происходит. Вестибулярный аппарат через определенное количество раз, перестает реагировать на идущие к нему импульсы. Поэтому, для стимуляции вестибулярного аппарата, нам необходимо постоянно менять, скорость движения, направления движения и т. д. Таким образом, вестибулярный аппарат будет постоянно включен в процесс стимуляции, а соответственно, более качественно реагировать и обрабатывать вестибулярные сигналы.

Так же необходимо обратить внимание на то, что дети, с гипочувствительностью вестибулярного аппарата, воспринимают вестибулярную информацию только усиленную. Отсюда и желание забраться повыше и раскрутиться посильнее. Ведь именно в такой ситуации вестибулярный аппарат полноценно получает сигналы. А низкие сигналы – незначительное перемещение в пространстве – не отслеживаются. Следовательно, основной задачей будет научить ребенка распознавать самые незначительные изменения тела в пространстве. Это позволит ребенку более качественно управлять своим телом как инструментом для достижения конкретной цели.

Таким образом, анализ литературы и практической деятельности, показывает нам необходимость коррекционной работы с вестибулярным восприятием, как фундаментом, для дальнейшего и качественно развития ребенка.

Список литературы:

1. Альфред А.Томатис. Ухо и язык. 1963 г.
2. Дробинина С.В. Морфофункциональная организация центра речи мозга человека в онтогенезе. Автореф. – М, 2006 г.
3. Клосовский Б.Н. О развитии с рождения мозга в младенчестве. 1929 г.
4. Максимова Е.В. Уровни общения. – М., 2008 г.
5. Тримбл М.Б. Психические аспекты головокружения // Головокружение / Ред. М.П. Дикс, Дж. Д. Худ. – М., 1987 г.
6. Улла Кислинг. Сенсорная интеграция в диалоге. – М., 2010 г.
7. Чарльз Ньюкиктьен. Детская управленческая неврология. Том 1. – М, 2010 г.
8. Э.Джин Айрес. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. 2009 г.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПСИХОЛОГЕ-ПРОФЕССИОНАЛЕ

Тихомирова Ирина Викторовна

*канд. психол. наук,
доц. кафедры Психологического института им. Л.С. Выготского
Российского Государственного Гуманитарного Университета,
РФ, г.Москва*

Мусяенко Ольга Александровна

*студент Психологического института им. Л.С. Выготского
Российского Государственного Гуманитарного Университета,
РФ, г. Москва*

THE IMPLICIT IDEAS OF STUDENTS ABOUT A PSYCHOLOGIST-PROFESSIONAL

Irina Tikhomirova

*associate professor, edging. psycho. sciences
of Department of general laws of mental development,
Russia, Moscow*

Olga Moosienko

*student of the Psychology Institute
of Russian State Humanitarian University,
Russia, Moscow*

Аннотация. Целью проведенного исследования являлось выявление сущности представлений, входящих в имплицитную концепцию образа психолога – практика (его личности и профессиональной деятельности) у студентов разных специальностей и курса обучения.

Abstract. An aim undertaken a study was an exposure of essence of the presentations included in implicit conception of character of psychologist is practice (to his personality and professional activity) for the students of different specialities and year.

Ключевые слова: имплицитная концепция личности; семантическое пространство личностных смыслов; семантические универсалии.

Keywords: implicit conception of personality; semantic space of personality senses; semantic universals.

Несмотря на то, что в настоящее время профессия психолога является достаточно популярной, а число выпускников психологических вузов позволяет отнести ее к категории массовых профессий, в отношении деятельности и личности практического психолога остается много невыясненных вопросов [4; 5; 7]. Одно из возможных объяснений этого факта, по нашему мнению, коренится в существующих имплицитных представлениях, от которых несвободно не только обычные граждане, но и люди, выбирающие для себя профессию психолога и получающие специальное профессиональное образование в соответствующем вузе.

В связи с этим, в рамках дипломной работы студентки Психологического института им. Л.С. Выготского РГГУ Мусиенко О.А., было проведено специальное исследование, целью которого являлось выявление сущности представлений, входящих в имплицитную концепцию образа психолога – практика (его личности и профессиональной деятельности) у студентов разных специальностей и курса обучения. В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Выявить особенности имплицитных представлений о психологе-практике у студентов-психологов 1-ого года обучения и выпускников вуза;
2. Выявить особенности имплицитных представлений о практическом психологе у студентов старших курсов непсихологических специализаций;
3. Выявить отличия представлений о психологе-практике, связанные с профессиональной направленностью и курсом обучения;
4. Проследить динамику изменений имплицитных представлений о практическом психологе у студентов младших и старших курсов психологического факультета.

В экспериментальном исследовании приняли участие 103 человека: студенты-выпускники психологического факультета РГГУ (30 человек); студенты 1 курса психологического факультета РГГУ (30 человек); студенты- выпускники не психологических специальностей различных образовательных учреждений (30 человек); профессиональные психологи с опытом практической работы (больше 10 лет) (13 человек).

В качестве основной диагностической методики использовалась методика личностного семантического дифференциала СД [2; 6]. Испытуемых просили оценить нескольких персонажей: практический психолог, экстрасенс (гадалка, ясновидящий), учитель, друг, психиатр, социальный работник, священник для определения степени их близости в субъективном семантическом пространстве. Список персонажей был определен на предварительном этапе исследования в процессе опроса группы экспертов, в которую вошли студенты и профессиональные психологи.

С помощью метода СД в рамках настоящего исследования изучались имплицитные представления трех уровней, различающиеся по степени обобщенности (дифференцированности, артикулированности): 1) недифференцированные, размытые, – на уровне целостного образа персонажа; 2) дифференцированные – через выделение и оценку отдельных качеств; 3) артикулированные – как отражение отдельных качеств, констатация уникальности, исключительности.

Уровень наиболее обобщенных представлений о практическом психологе характеризовался степенью сходства с ним лиц разных профессий. Имплицитные представления этого уровня являются целостными (недифференцированными), отражающими целостное впечатление «похожести – непохожести». Для этого использовался показатель «расстояния» между персонажами в субъективном семантическом пространстве, вычисляемый по формуле, предложенной Ч. Осгудом [9]. С помощью этой формулы рассчитываются «расстояния» между персонажами в субъективном семантическом пространстве, образованном 3 классическими факторами: оценки, силы, активности. В данном случае формула приобретает следующий вид:

$$D(x,y) = \sqrt{\sum d^2(O_{xy}, C_{xy}, A_{xy})}$$

где: $D(x, y)$ – семантическое расстояние между персонажами x и y ;
 $d(o, c, a)$ – алгебраическая разность между координатами x и y на каждом из 3 факторов.

Для характеристики имплицитных представлений второго уровня использовались показатели методики СД (факторы Оценки, Силы и Активности).

Особенности третьего уровня имплицитных представлений оценивались с помощью метода семантических универсалий, позволяющий выделять уникальные характеристики, свойственные конкретной группе испытуемых. Метод основан на подсчете частоты встречаемости определенного признака по группе испытуемых [1; 8].

Дополнительно в исследовании была использована специально разработанная анкета, предназначенная для выявления представлений относительно физического облика психолога (внешность, манера поведения, одежда, возраст, пол), его личностных качествах, содержании его деятельности. При разработке анкеты использована схема, предложенная Донцовым А.И. с соавт. [3].

Для обработки результатов и проверки выдвинутых предположений использовались методы математической статистики: методы группового анализа (t-критерий Стьюдента, критерий Манна-Уитни), корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) с использованием программ SPSS Statistics 17.0).

Результаты проведенного исследования показывают, что стереотипы практического психолога в среде студенческой молодежи имеют черты сходства и различий.

Стереотипы практического психолога у студентов младших и старших курсов психологического вуза различаются за счет выраженности в имплицитных представлениях отдельных качеств: в качестве групповой семантической универсалии студентов 5 курса выступает список дескрипторов: «сильный», «деятельный», «энергичный», «спокойный», «уверенный», «самостоятельный»; у студентов 1 курса в качестве групповой семантической универсалии выделен один дескриптор – «общительный». Кроме того, имплицитные представления студентов 5 и 1 курсов на статистически достоверно значимом уровне различаются в выделении волевых качеств и параметров активности. В имплицитных представлениях выпускников преобладает акцент на волевой регуляции и саморегуляции (фактор силы ЛД), а у первокурсников – на характеристиках активности (фактор активности ЛД). Эти результаты говорят в пользу того, что стереотипы «практического психолога» у студентов младших и старших курсов психологического вуза различаются главным образом за счет дифференцированных и артикулированных имплицитных представлений.

Что же касается наиболее обобщенных имплицитных представлений о практическом психологе (на уровне целостных образов-типажей) между студентами всех выборок нет различий: наиболее близки между собой имплицитные представления о психологе и педагоге.

Анализ ответов на анкету позволяет дополнить имплицитные концепции «психолог-профессионал» разных групп студентов.

В группе психологов-выпускников наиболее близкий обобщенный типаж, с которым ассоциируется практический психолог – это педагог.

Среди качеств присущих психологу-практику студенты считают более выраженным (более значимым) волевою сторону личности. Психолог-практик описывается как человеке с волевым характером, уверенный в себе, склонный к лидерству и доминированию. Наиболее важными качествами считаются умение принять другого человека таким, какой он есть, а также умение устанавливать и поддерживать контакты с людьми, вызывая доверие к себе. Особо выраженными (на уровне статистически значимых различий) являются волевые стороны личности (сильный, деятельный, энергичный, спокойный, уверенный, самостоятельный) и экстраверсии (факторы С и А семантического дифференциала). Во внешнем облике особо подчеркивается значение мимики («выражение лица»), оно должно быть «проницательным, располагающим к общению». Биологический пол психолога неважен, в отличие от возраста: предпочтительнее, чтобы это был человек 35–40 лет. Описание стиля одежды практикующего психолога включает в себя сочетание аккуратности с элегантностью.

У психологов-первокурсников самым близким персонажем, с которым ассоциируется практический психолог является также педагог. В отношении качеств, характеризующих практического психолога студенты выделяют волевые качества и активность. В качестве семантической универсалии, которая свойственна этой группе студентов, выделяется одно качество присущее психологу – это общительность. Во внешнем облике отсутствует указание на пол и возраст, но имеется указание на располагающее к общению выражение лица.

Выпускники непсихологических специальностей также ассоциируют психолога с педагогом. Отличительными, по мнению студентов, являются факторы оценки («обаятельный», «отзывчивый») и активности («суетливый», «энергичный»). Согласно анкетным данным, психолог непременно должен обладать терпением и аналитическими способностями, а также быть общительным. Относительно внешнего облика нет ярких деталей: ни пол, ни возраст, ни стиль одежды не является важным.

Список литературы:

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980).
2. Гинецинский В.Г. Предмет психологии: дидактический аспект. – М.: Логос, 1994.
3. Донцов А.И., Белокрылова А.Е. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии, 1999, № 2.

4. Курдюкова Е.А. Некоторые аспекты имплицитной теории личности. // Вестник МГУ, 2003, № 3.
5. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов. // Вестник Московского университета, Серия 14, № 1, 2000.
6. Петренко В.Ф. Основы психосемантики – М., 1997.
7. Просекова В.М. Динамика профессионального самосознания психолога - практика (психосемантический анализ). // Журнал практического психолога, 2002, № 6.
8. Серкин В.П. Алгоритм метода семантических универсалий. // Психологическая диагностика, 2007, № 5, С. 5–10.
9. Социальная психология: Практикум: учеб. пособие для студентов вузов / Г.М. Андреева, Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров и др. Под ред. Т.В. Фоломеевой – М.: Аспект Пресс, 2009.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Барышникова Елена Викторовна

*канд. пед. наук, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

TRAINING OF TEACHERS OF PSYCHOLOGY

Elena Baryshnikova

*candidate of Pedagogics,
South Ural state humanitarian-pedagogical University,
Russia, Chelyabinsk*

Аннотация. В статье раскрываются требования к профессиональной подготовке преподавателей психологии, рассматриваются профессионально важные качества преподавателей психологии, обозначаются инновационные подходы в подготовке преподавателей психологии.

Abstract. The article describes the requirements for the professional training of teachers of psychology are considered professionally important qualities of professors of psychology, are identified innovative approaches in the training of teachers of psychology.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, психолог, преподаватель, инновационные подходы, профессионально важные качества.

Keywords: professional training, psychologist, teacher, innovative approaches, professionally important qualities.

В связи с переходом на новые образовательные стандарты в настоящее время актуальной становится проблема профессиональной подготовки преподавателей психологии. По мнению М.В. Поповой,

преподаватель психологии – «это интегрированная фигура, объединяющая в одном лице гуманистического психолога, учителя и исследователя» [3, с. 8].

Профессия преподавателя психологии имеет свою специфику в отличие от профессии психолога-ученого или психолога-практика. По мнению В.Н. Карандашева, преподавание психологии может осуществляться как психологами, так и педагогами [2, с. 213]. В первом случае актуальным направлением в подготовке преподавателей психологии становится педагогическая подготовка психологов, а во втором – психологическая подготовка педагогов.

В 1990-х гг. в российское психологическое образование была внедрена многоуровневая система подготовки психологов. В соответствии с ней первый уровень образования преподавателей психологии предполагает присвоение степени бакалавра. Второй уровень такой многоуровневой системы психологического образования – это степень магистра. Послевузовское образование предполагает получение научной степени кандидата или доктора наук.

Подготовка преподавателей психологии находит отражение в ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки. Именно в ФГОС ВО представлены требования к уровню подготовки преподавателей психологии, содержанию психологического образования и продолжительности обучения. В качестве примера приведем требования ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (уровень бакалавриата).

Согласно указанному ФГОС ВО, выпускники, освоившие программу бакалавриата, должны быть готовы к реализации определенных видов профессиональной деятельности, среди которых особо значимыми для преподавателя психологии являются следующие:

- осуществление процесса обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой дошкольного образования с использованием психологически обоснованных методов обучения и воспитания, ориентированных на развитие игровой деятельности;
- реализация в учебном процессе общеобразовательных программ начального общего образования с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на формирование и развитие учебной деятельности обучающихся;
- проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;
- проведение занятий с обучающимися по утвержденным рекомендованным коррекционным программам.

По мнению В.Н. Карандашева, преподаватель психологии должен уметь передавать психологические знания обучающимся. В связи с этим им выделяются следующие значимые знания, умения и личностные качества преподавателя психологии [2, с. 221–229]:

- быть разносторонне образованным, эрудированным в различных областях психологических знаний, а также в других науках;
- хорошо знать преподаваемый предмет;
- уметь самостоятельно подбирать учебный материал;
- определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;
- уметь доступным образом объяснять учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение обучающимися;
- уметь создать мотивацию обучающихся для усвоения учебного материала;
- обладать требовательностью к знаниям и умениям обучающихся;
- обладать коммуникативными и организаторскими способностями и педагогическим тактом;
- владеть логикой и иметь хороший словарный запас;
- владеть выразительными средствами общения, ораторскими и артистическими способностями;
- обладать наблюдательностью и умением понять студента;
- быть способным к рефлексии собственной преподавательской деятельности.

По мнению Н.У. Заиченко, профессионально важными качествами личности преподавателя психологии являются [1, с. 332]:

- владение предметом преподавания, устойчивый научный интерес;
- педагогическое мастерство, оптимальное сочетание социальной, познавательной и физической активности;
- переживание чувства профессионального долга и ответственности за свои профессиональные действия, основанное на способности любить человека;
- толерантность, гибкость, эмпатия, конгруэнтность, интернальность;
- рефлексивность, аутентичность, способность к созданию эмоционального контакта;
- энтузиазм и оптимизм, вера в человека и его возможности;
- уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности;
- уверенность в себе, позитивное отношение к себе, богатое воображение;

- высокий уровень интеллекта, интуиция, лидерские качества;
- работоспособность, дисциплинированность, ответственность;
- целеполагание, субъектность, организованность;
- настойчивость, изобретательность, сообразительность;
- справедливость, объективность и требовательность;
- широкий кругозор, общая эрудиция, высокий уровень культуры.

По мнению И.В. Дубровиной, важными умениями преподавателя психологии являются [4, с. 99]:

- умение организовывать учебную деятельность для развития склонностей, интересов и способностей каждого обучающегося;
- умение говорить так, чтобы «будить мысль и поддерживать ее в состоянии бодрствования»;
- умение управлять своим голосом и лицом;
- умение разнообразить интонацию речи;
- хорошая дикция, четкое произношение и построение фраз;
- умение развивать интерес к миру вообще и к миру знаний в частности;
- способность удивить, заинтересовать, поразить новым и неожиданностью своего сообщения;
- говорить выразительно и др.

Одним из важных умений преподавателя психологии является умение проектировать и разрабатывать учебный курс по психологии. Содержание курса по психологии должно быть направлено на формирование профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС ВО соответствующего уровня образования.

В настоящее время одним из инновационных подходов в подготовке преподавателей психологии является компетентностный подход, направленный на формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей психологии.

По мнению Н.У. Заиченко, профессиональная компетентность преподавателя психологии включает следующие составляющие [1, с. 333]:

- знание своих прав и обязанностей, четкое осознание своего уровня профессиональной подготовленности, умение устанавливать контакты и проводить совместную работу с коллегами и представителями смежных специальностей;
- объективность как отсутствие предвзятого отношения к любому человеку, как необходимость занимать объективную позицию, не зависящую от субъективного мнения или требований третьих лиц, как стремление руководствоваться только интересами дела;

- психологическую основу личностного взаимодействия преподавателя: уважение личности обучающихся, направленность на совместную деятельность, культивирование партнерства, профессиональное и нравственное совершенствование, осознанность и оптимальная реализация всех профессиональных функций, реализация особого смысла преподавания психологии – выявление возможностей обучающихся и создание условий для их оптимального развития;

- мастерство педагога как своеобразный сплав личной культуры, знаний и кругозора, его компетентность в преподаваемой области, методическая оснащенность, коммуникативная культура, подготовленность к решению задач профессиональной деятельности, умения достигать хороших результатов при наименьших затратах умственных и физических сил, используя рациональные приемы выполнения работы.

По мнению Н.У. Заиченко, важным в подготовке преподавателей психологии является интегративный подход. Реализация данного подхода предполагает формирование у будущих преподавателей психологии профессионального мышления, развитие умений организовывать продуктивное взаимодействие, применять современные технологии обучения, развитие навыков решать научно-практические задачи, формирование способности конструктивного преобразования действительности [1, с. 8].

Таким образом, профессиональная подготовка преподавателей психологии должна быть направлена, прежде всего, на развитие их профессионализма, педагогического мастерства, профессионально важных качеств, умений применять психологические знания на практике. Инновационными подходами в подготовке преподавателей психологии выделяются интегративный и компетентностный.

Список литературы:

1. Заиченко Н.У. Интегративный подход в преподавании психологии / Н.У. Заиченко. – М.: Флинта, 2013. – 384 с.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии / В.Н. Карандашев. – СПб.: Питер, 2008. – 250 с.
3. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе / М.В. Потапова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 288 с.
4. Преподавание психологии в школе, 3–11 классы / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 800 с.

ОБЩЕНИЕ С РОДИТЕЛЯМИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Серебрякова Татьяна Александровна

канд. психол. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Мининский университет, РФ, Нижний Новгород

Вилкова Татьяна Владимировна

педагог дополнительного образования, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 469», РФ, Нижний Новгород

COMMUNICATION WITH PARENTS AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Tat'yana Serebryakova

candidate of psychological Sciences, associate Professor, Nizhny Novgorod state pedagogical University them.K. Minin, Minin University, Russia, Nizhny Novgorod

Tatiana Vilкова

teacher of additional education Municipal Autonomous pre-school educational institution "kindergarten № 469", Russia, Nizhny Novgorod

Аннотация. Цель данной публикации – конкретизация теоретико-эмпирических данных по проблеме влияния общения со взрослыми на оптимизацию процесса развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста. В результате использования системы методов (метод теоретического анализа, метод наблюдения, метод тестов), были установлены механизмы и закономерности влияния общения с родителями на процесс развития коммуникативной компетентности старших дошкольников.

Abstract. The purpose of this publication is to specify the theoretical and empirical evidence on the impact of interaction with adults for optimization of the process of development of communicative skills of children of senior preschool age. The use of system methods (method of theoretical analysis, observation method, method of tests), were the mechanisms and regularities of influence communicating with parents on the development of communicative competence of senior preschool children.

Ключевые слова: личность; развитие личности; коммуникативная культура личности; общение как условие развития коммуникативной культуры.

Keywords: personality; personality development; communicative culture of personality; communication as a condition of development of communicative culture.

Дошкольный возраст! Не одно десятилетие и зарубежные, и отечественные ученые предпринимают попытку исследовать механизмы и закономерности, условия и факторы, влияющие на оптимальное развитие детей (работы Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и многих других исследователей).

Ориентируясь на специфические особенности и возможности детей дошкольного возраста, в качестве важнейшего условия оптимального развития каждого малыша, и это учеными объективно доказано, следует рассматривать не что иное, как общение, взаимодействие ребенка с окружающей его действительностью. Именно опыт первых отношений является тем фундаментом, который объективно обуславливает успешность дальнейшего развития личности, во многом определяет особенности его отношения к миру, обуславливает становление самосознания, самооценки личности, формирование ее мировоззрения, системы ценностных ориентаций и т. д.

Наша публикация отражает результаты эмпирического исследования, ориентированного на изучение влияния общения со взрослыми на становление коммуникативной культуры детей. К данной проблеме мы обратились не случайно. Именно взаимоотношения ребенка с близкими взрослыми (родителями) обеспечивают его первый социальный опыт, которые, несомненно, накладывает отпечаток не только на личностное становление, особенности ребенка, но и на всю его последующую жизнь. И именно опыт общения, взаимодействия с близкими взрослыми в значительной мере определяет характер отношений ребенка с окружающими.

Ретроспективный анализ исследований по интересующей нас проблеме позволяет говорить о том, что на роль взаимодействия детей с близкими взрослыми ученые обратили внимание еще в конце XIX – начале XX вв. (исследования Э. Пиклер, Р. Спиц и др.). Изучая психическое развитие детей, воспитывающихся в домах малютки, Э. Пиклер [5] и Р. Шпиц [5] установили, что дефицит общения, объективно обусловленный отсутствием у персонала данных учреждений времени, а также достаточно жестким и регламентированным стилем взаимодействия с детьми, приводит к их глубокой психической и физической отсталости.

Прошло столетие! Однако мы не перестаем исследовать проблему общения. Особый интерес у ученых привлекают вопросы, связанные с оптимизацией процесса взаимодействия, общения детей с самыми близкими для них людьми, - их родителями (работы Л.С. Выготского, Г.Г. Кравцовой, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, М.В. Мельничук, Е.А. Морозовой, А.А. Радугиной и др.). Как отметит М.И. Лисина [2], именно в общении с родителями формируется потребность ребенка в общении с другими людьми, эмоциональное отношение к ним, развиваются психические процессы, предметно-манипулятивная деятельность, осуществляется процесс социализации, его социокультурного развития. Только лишь общаясь с взрослыми ребенок способен присвоить тот культурно-исторический опыт, который накоплен поколениями и который так ему необходим для полноценной жизни в обществе (исследования Л.С. Выготского [1]).

Опираясь на результаты проведенного нами анализа теоретических исследований по проблеме влияния семьи на развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста, нами было осуществлено эмпирическое исследование в области интересующей проблематики. Его цель – изучение особенностей влияния семьи (а именно, – стиля взаимодействия родителей со своими детьми) на развитие коммуникативных умений и навыков детей старшего дошкольного возраста.

Респондентами в данном исследовании выступили дети в возрасте 5-6 лет в количестве 40 человек и их родители.

В качестве основного метода эмпирического исследования мы определили метод наблюдения за:

- особенностями взаимоотношений родителей с детьми и
- характером и направленностью контактов старших дошкольников со своими сверстниками.

Осуществляя наблюдение за особенностями взаимоотношений родителей с детьми, в качестве основных параметров оценки их общения со своими детьми мы выделили:

- проявление / отсутствие активности и инициативы со стороны родителей по отношению к своему ребенку в процессе взаимодействия с ним;
- характер и направленность этой активности (родители подавляют ребенка / игнорируют его желания и проявления / учитывают его интересы и потребности);
- эмоциональная окрашенность контактов родителей со своими детьми (взаимодействие с детьми «наполнено» нежностью, заботой, вниманием к детям / родители равнодушны, индифферентны по отношению к ребенку / родители проявляют пренебрежение к ребенку, полное отсутствие внимания к нему);
- устойчивость контактов родителей с ребенком;
- способность и потребность родителей регулировать свое поведение в зависимости от ситуации взаимоотношения с ребенком [3].

В качестве параметров оценки характера и направленности контактов старших дошкольников со своими сверстниками мы определили:

- проявления активности и инициативности в процессе взаимодействия со сверстниками (активен постоянно / активен периодически / инициативы по поводу взаимодействия со сверстниками ребенок не проявляет);
- устойчивость контактов ребенка со сверстниками (устойчивая потребность в организации контактов со сверстниками / потребность в контактах со сверстниками фиксируется эпизодически / полное отсутствие потребности во взаимодействии со сверстниками);
- длительность контактов со сверстниками;
- эффективность организуемого взаимодействия (организуемое взаимодействие эффективно / не эффективно);
- способность и потребность ребенка в проявлении соперничества к успехам и неудачам сверстников (потребность испытывает, соперничать умеет / не испытывает данной потребности, соперничать не умеет и не стремится);
- умение ребенка разрешать спорные вопросы и конфликтные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия со сверстниками (позитивно решать конфликты умеет и стремится / позитивно решать конфликты стремится, но не умеет / позитивно решать конфликты умеет, но не стремится / позитивно решать конфликты и не умеет, и не стремится);

- эмоциональный фон общения со сверстниками (общение со сверстниками носит положительную эмоциональную окраску / эмоций в общении со сверстниками ребенок не проявляет / в общении со сверстниками эмоции ребенка носят негативную окраску) [4].

Анализ результатов, полученных при наблюдении за характером взаимоотношений родителей с детьми, позволяет сделать вывод о том, что эффективно с детьми общаются лишь 62 % родителей, принявших участие в нашем экспериментальном исследовании. Данные родители ценят в поведении своего ребенка и самостоятельность, и дисциплину. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях его жизни; не ущемляя прав, одновременно требуют выполнения обязанностей; они уважают его мнение и советуются с ним. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе обычно не слишком раздражает детей, и они часто прислушиваются к объяснениям, почему не стоит делать одного и стоит сделать другое. В поведении родителей отмечается нежность к детям, желание разнообразить занятия с ними, заботиться об их жизни.

25 % родителей не всегда контролируют свое поведение, контактируя с детьми; требуют от ребенка беспрекословного подчинения, не считая нужным объяснять ему причины своих указаний и запретов. Инициатива ребенка ими не поощряется (или поощряется в строго определенных пределах). Несмотря на то, что контакты данных родителей с детьми могут быть как кратковременными, так и продолжительными, взаимодействие с детьми ориентировано, в первую очередь, на то, чтобы дети беспрекословно реализовали ту задачу, которую поставил перед ними взрослый. Вместе с тем, данная жесткость со стороны родителей приводит к обратной реакции со стороны детей: приняв задачу, дети не всегда ее выполняют, переключившись на другую, более привлекательную для них деятельность. Наблюдаются и остро-негативные проявления (упрямство, капризы), возникающие из-за нежелания детей выполнять задания или поручения, предложенные взрослыми. Дети в таких семьях обычно замыкаются, их общение с родителями нарушается.

И 13 % респондентов практически не обращают внимания на своих детей. При этом они и ни в чем их не ограничивают своих детей, ничего не запрещают им, что, с нашей точки зрения, может свидетельствовать либо об очень большой любви родителей к ребенку, либо об их идее «полной свободы ребенка везде и во всем», либо о равнодушии к судьбе ребенка. Контакты данных родителей с их детьми носят кратковременный характер. Такие родители ориентируются на удовлетворение любых интересов детей, не задумываясь над

возможными последствиями их поступков. В целом такие родители отличаются низкой требовательностью и слабой ответственностью за результаты воспитания.

Анализ же данных, отражающих характер общения детей со своими сверстниками, свидетельствует о том, что лишь 50 % старших дошкольников способны организовывать эффективное взаимодействие со своими сверстниками. Для данных детей типичным является активность и инициатива в процессе взаимодействия со своими сверстниками; они свободно вступают в контакт с ними, в процессе совместной деятельности принимают ее общий замысел, тем самым демонстрируя способность считаться с интересами сверстников. Данные дети способны уступать сверстникам, конструктивно урегулировать возникающие конфликтные ситуации (пытаются договориться самостоятельно или обращаются за помощью к взрослым). У данных детей сформирован круг постоянного общения со сверстниками. Общение со сверстниками продолжительно.

У 38 % детей на фоне эмоционально-положительно-направленных контактов отмечается достаточно жесткая избирательность в процессе взаимодействия со сверстниками. Свои контакты со сверстниками данные дети организуют эпизодически, а по временным параметрам это взаимодействие краткосрочно. Взаимодействуя со сверстниками, эти дети способны принимать общий замысел, проявляют интерес к действиям партнера. Однако нередко они проявляют категоричность по отношению к сверстнику, что приводит к возникновению конфликтов, которые дети разрешать самостоятельно и не умеют, и не стремятся. Организуя взаимодействие со своими сверстниками, данные дети не всегда ориентируются на общепринятые нормы и правила культуры общения, постоянных друзей они не имеют, продолжительность их общения определяется совпадением игровых интересов, а также уровнем развития игровых умений партнера.

И у 12 % респондентов интерес к сверстнику не сформирован совсем. В процессе взаимодействия данные дети часто конфликтуют, не прислушиваются к мнению партнеров по игре, активность и инициативу в процессе взаимодействия не проявляют. От выполнения общих правил взаимодействия, особенно если они препятствуют их интересам, отказываются. Свои непосредственные побуждения и желания в процессе совместной деятельности сдерживать не умеют. Данные дети не стремятся к социально одобряемым нормам поведения и взаимодействия. В конфликтных ситуациях они ведут себя агрессивно. В том случае, если контакты со сверстниками и организуются, - они носят кратковременный характер.

Обобщив полученные нами данные, мы можем сделать вывод о прямой зависимости между характером, направленностью, стилем взаимодействия родителей со своими детьми и тем опытом общения, который имеется у самих детей. Чем больше родители со своими детьми общаются, чем более спокойный и доброжелательный «фон» этого взаимодействия, тем более высокий уровень развития коммуникативной культуры у детей, более высокого уровня их потребность в общении в том числе, и со своими сверстниками.

Целевыми ориентирами нашей последующей деятельности мы видим разработку системы мероприятий как для детей, так и для родителей, ориентированной на оптимизацию процесса развития их коммуникативных навыков.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 199 с. – (Антология мысли).
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
3. Мир на моей ладошке: методическое обеспечение к программе социокультурного развития детей старшей группы / Под общей ред. Серебряковой Т.А., Удовика А.В. – Н.Новгород, 2013. – 233 с.
4. От малышей до подготовишек. Система работы по развитию социально-личностной сферы детей дошкольного возраста: пособие / Т.А. Серебрякова, В.С. Волгина, Н.В. Хворостинина. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 509 с. + Доп. материалы – [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.znaniium.com>. – (Практическая педагогика.).
5. Шниц Р.А., Коблинер У.Г. Первый год жизни. Психоаналитическое исследование нормального и отклоняющегося развития объектных отношений / Пер.с англ. Л.Б. Сумм. Под ред. А.М. Боковикова. – М.: Академический Проект, 2006.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РИСОВАНИИ

Афанасьева Марина Анатольевна

*педагог-психолог, Государственное бюджетное
дошкольное образовательное учреждение детский сад № 65
комбинированного вида Красносельского района Санкт-Петербурга,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Во всех определениях творчества отмечается, что это деятельность, в результате которой создается новый, оригинальный продукт, имеющий общественное значение. Это может быть новое знание, предмет, способ деятельности, произведение искусства и т. п.

Происходящие в современном обществе социально-экономические преобразования диктуют необходимость формирования творчески активной личности, способной решать неординарные задачи, готовой действовать в постоянно меняющейся среде.

Воображение, как психический процесс, является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом.

Развитие творческого воображения затрагивает развитие личностных, индивидуальных особенностей ребенка.

Психологи и педагоги считают возможным творческое развитие детей во всех видах деятельности, и, в первую очередь, в игре. Большой потенциал для развития детского творчества заключен в изобразительной деятельности дошкольника.

Рассматриваемый нами психический процесс заинтересовал ученых сравнительно недавно – на рубеже XIX–XX вв. Первые попытки экспериментального исследования функций воображения относятся к тому же периоду (С.Д. Владычко, В. Вундт, Ф. Матвеева, Э. Мейман, Л.Л. Мищенко, Т. Рибо). Постепенно расширялись аспекты изучения этой проблемы, разрабатывались методики, позволяющие экспериментальным путем исследовать функцию воображения, изучать развитие воображения в онтогенезе (Л.С. Выготский, И.Г. Батоев, А.Я. Дудецкий, Г.Д. Кириллова, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.), функциональное развитие данного процесса (Е.Т. Игнатъев, Э.В. Ильенков и др.).

Многие авторы (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Ю.А. Полуянов, Е.Е. Сапогова и др.), справедливо указывая на воображение как на основу человеческого творчества, связывая развитие воображения с общим психическим развитием ребенка, считают, что воображение является условием творческого преобразования имеющихся у детей знаний, способствует саморазвитию личности.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что в детском творчестве происходит самовыражение и самоутверждение ребенка, ярко раскрывается его индивидуальность. Переноса на бумагу предметы и явления окружающего мира дети именно живут в этом придуманном мире красоты.

Проанализировав научную и методическую литературу мы провели исследование, целью которого стало выявление особенностей развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в рисовании. Предмет исследования – развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в рисовании. Гипотеза исследования: развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста в рисовании будет эффективным:

- если у ребенка происходит обогащение эмоционально-чувственного опыта;
- если у ребенка развиты способности к переконструированию;
- если ребенок располагает достаточным количеством элементов действительности в своем опыте.

В исследовании принимали участие две подготовительные группы детского сада по 20 детей в каждой. Возраст детей от пяти лет девяти месяцев до шести лет четырех месяцев.

Для диагностики уровня развития творческого воображения в рисовании у детей и способности создавать оригинальные образы была использована методика «Дорисовывания фигур» (автор О.М. Дьяченко).

Было определено три уровня выполнения задания:

- высокий уровень – дети давали сюжетные, оригинальные изображения отдельных объектов с деталями или решения по типу «включение», предъявленная фигурка являлась незначительной частью созданного рисунка;
- средний уровень – дети рисовали отдельные объекты с деталями, сюжеты, но их рисунки не оригинальны для данной группы;
- низкий уровень – выполнение детьми задания с повторяющимися стандартными изображениями, не детализированными объектами.

В результате диагностики было выявлено, что в первой группе девять человек имеет высокий уровень развития творческого воображения, семь человек имеет средний уровень и четыре человека имеет низкий уровень развития творческого воображения.

Во второй группе соответственно пять человек имеет высокий уровень развития творческого воображения, семь человек имеет средний уровень и восемь человек имеет низкий уровень развития творческого воображения.

Количество детей, развитие творческого воображения которых находится на среднем уровне равнозначно в обеих группах. Однако количество детей, уровень развития творческого воображения которых находится на высоком и низком уровне, резко отличается.

После проведенной диагностики первая группа детей была определена нами как контрольная, в соответствии с выявленным более высоким уровнем развития творческого воображения, вторая – как экспериментальная.

Для выявления уровня знаний детей об объектах окружающей действительности и разработки системы заданий по формированию творческого воображения у детей экспериментальной группы детям, вне занятий, предлагалось нарисовать птицу, которую, по их мнению, можно назвать волшебной.

В процессе рисования заданного объекта – волшебной птицы - форма птицы детьми изображалась неточно, без прорисовывания особенностей строения данного объекта, есть рисунки не соответствующие объекту по форме, цветовое решение обеднено, что говорит о недостаточных знаниях детей экспериментальной группы о заданном для изображения объекте.

Занятия, проводимые с детьми в процессе формирующего эксперимента и предлагаемые им для выполнения задания, строились с опорой на выводы, сделанные в работах Л.С. Выготского, Д.В. Эльконина, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова о взаимосвязи воображения, и непосредственно творческого воображения, со всеми психическими процессами.

Для формирования у детей экспериментальной подготовительной группы способности к переконструированию нами использовались несколько различных заданий на развитие элементарных навыков переконструирования путем формирования способа включения, что очень важно для развития творческого воображения.

Первоначально работа проводилась на материале плоскостного конструирования. Для конструирования детям были предложены наборы фигур – предлагалось сложить из предложенных деталей парные изображения – например «птица-заяц». При конструировании второго объекта по образцу ребенку не хватало деталей – ребенок не мог собрать второе, не использовав деталей первого. Нужно было взять ухо зайца и использовать его в качестве клюва птицы.

Использованное нами задание формирует у детей умение свободно оперировать пространственными образами.

Для развития у детей конструктивных навыков помимо задания на плоскостное конструирование нами использовалось задание на дорисовывание незаконченного рисунка с использованием отдельных элементов для конструирования с целью завершения заданного образа. Предлагался незаконченный рисунок птицы и набор деталей (разные виды хвостов и крыльев).

Помимо описанных выше заданий при формировании операции включения нами использовались задания на дорисовывание незаконченных изображений, предложенных детям с усложнением.

Первоначально были предложены карточки с упрощенными схематическими незаконченными изображениями дома, дерева, забора, которые надо было дорисовать до целостного образа. Порядок расположения линий задан, и дети не могут его изменить, причем изображения достаточно конкретизируемые. Однако при выполнении этого задания у ребенка есть возможность включить заданные линии в изображаемый объект, дополнить рисунок своими объектами, использовать свое цветовое решение, что также является проявлением творческого воображения.

Второе задание предполагало значительное самостоятельное творчество детей. Детям предлагались карточки с упрощенными схематическими изображениями деревьев и незаконченными линиями неопределенного характера, которые надо дорисовать так, чтобы получилась картина «Волшебной поляны». Здесь от ребенка требовалось включение определенных элементов в заданный контекст. Предлагаемые для дорисовывания линии носят очень абстрактный характер, каждая из них может служить основой для создания различных объектов – как реальных, так и фантастических, волшебных.

Для обогащения эмоционально-чувственного опыта детей и расширения запаса представлений о конкретных объектах окружающей действительности, в ходе формирующего эксперимента мы использовали серию занятий, каждое из которых способствовало эмоциональному обогащению детей, позволяло им расширять запас их представлений об объектах окружающей действительности – получать дополнительную информацию о форме, цвете, индивидуальных отличиях изображаемых предметов.

Дети наблюдали жизнь птиц в природе на экскурсиях, во время прогулок на участке, за птицей (попугаем) живущим в групповой комнате. После наблюдения за попугаем, для закрепления полученных навыков, детям было предложено изобразить на своих рисунках данную птицу.

Полученные детьми во время наблюдений знания закреплялись на занятиях: занятия по аппликации «Птицы на ветке», занятия лепкой (из соленого теста), занятий по декоративному рисованию (роспись птицы).

Помимо вышеперечисленного в ходе формирующего эксперимента на занятиях нами использовалось прочтение сказки «Конек-Горбунук», с заострением внимания на отрывке, в котором описывалась Жар-Птица. Одновременно детям предлагались к просмотру иллюстрации с изображением данного момента.

Проведение данных занятий в системе с занятиями по лепке, аппликации и декоративному рисованию, способствовало закреплению полученных представлений об объектах окружающей действительности, обогащению эмоционально-чувственного опыта детей.

При проведении контрольного обследования детей экспериментальной и контрольной подготовительных групп нами повторно была использована методика «Дорисовывания фигур» (автор О.М. Дьяченко).

После проведения анализа рисунков было выявлено, что в контрольной группе девять человек имеет высокий уровень развития творческого воображения, восемь человек имеет средний и три человека имеет низкий уровень развития творческого воображения.

В экспериментальной группе соответственно восемь человек имеет высокий уровень развития творческого воображения, восемь человек имеет средний и четыре человека имеет низкий уровень развития творческого воображения.

По сравнению с констатирующим экспериментом после проведения формирующего эксперимента количество детей, имеющих низкий уровень развития творческого воображения в экспериментальной группе снизился с восьми человек в группе до четырех.

Также детям экспериментальной группы предлагалось нарисовать сказочную, волшебную птицу. В рисунках, выполненных после проведения формирующего эксперимента, по большей части форма птицы соответствует реальному объекту. Дети прорисовывают индивидуальные особенности птицы, используют яркую цветовую гамму, дополняют изображение фантастическими элементами.

Проанализировав результаты формирующего эксперимента и сравнив их с результатами констатирующего исследования нами был сделан вывод, что в выполненных работах детей экспериментальной группы по методике «Дорисовывания фигур» в значительной степени увеличился процент использования способа комбинирования – включения. В работах детей контрольной группы использование данного способа осталось на прежнем уровне, из чего можно сделать

вывод, что без целенаправленного формирования данной операции творческого воображения процесс ее самостоятельного формирования идет достаточно медленно.

В экспериментальной группе чаще встречаются сюжетные, оригинальные изображения отдельных объектов с деталями, предъявленная фигурка чаще является незначимой частью созданного ребенком рисунка.

Дети экспериментальной подготовительной группы, значительно отстававшие по показателям уровня развития творческого воображения от детей контрольной подготовительной группы, сравнялись в основной своей массе с детьми контрольной группы.

По нашему мнению полученные результаты можно рассматривать как результат целенаправленного формирования у детей экспериментальной группы комбинаторных навыков, обогащения эмоционально-чувственного опыта и приобретения конкретных знаний об объекте окружающей действительности. Таким образом наша гипотеза подтвердилась.

Список литературы:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. Пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб., изд-во Михайлова В.А., 1998.
2. Выготский Л.С. Психология. – М., издательство ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Детская психология. / Под ред. Л.А.Венгера. – М., Просвещение, 1985.
4. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста. // Вопросы психологии. – 1980 – № 2.
5. Игнатьев Е.П. Психология изобразительной деятельности детей. – Изд. 2-е доп., – М., Учпедгиз, 1961.
6. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. – М., Педагогика, 1984.
7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., Просвещение, 2000.
8. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. – М., Просвещение, 1965.
9. Страхов И.В. Психология воображения. – Саратов, 1971.

2.5. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ С ПОЗИЦИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА

Филимонова Анна Вячеславовна
*магистрант, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Пермь*

ESTIMATION OF SATISFACTION WITH MARITAL RELATIONS FROM THE STANDPOINT OF INTERPERSONAL APPROACH

Anna Filimonova
*graduate student, Perm state humanitarian-pedagogical University,
Russia, Perm*

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к изучению удовлетворенности супругов брачными отношениями с точки зрения позиции исследователя. Приводятся примеры методов и области ожидаемых выводов исследования.

Abstract. This paper considers the main approaches for assessment of satisfaction of marriage relationships depending on the researchers attitude. There are examples of methods and field of anticipated conclusions of researches.

Ключевые слова: удовлетворенность брачными отношениями, позиция исследователя, семья, супруги, метод.

Keywords: the satisfaction of marriage relationships, the attitude of the researcher, family, spouses, method.

Рассмотрение семейных или брачных отношений с точки зрения их удовлетворительности возможно с разных позиций по отношению к семейной системе. Такие позиции исследователя условно можно

назвать: «внешняя», «внутриличностная» и «межличностная». «Внешняя» позиция предполагает рассмотрение успешности, удовлетворительности брачных отношений с позиции внешнего наблюдателя, при которой семья – это, прежде всего, социальный институт, созданный для выполнения определенных социальных задач. «Внутриличностная» позиция отражает представление о семье как союзе двух независимых психологически друг от друга людей, каждый из которых может быть удовлетворен или не удовлетворен брачными отношениями в связи с собственными личностными особенностями и оценкой личностных особенностей партнера.

Отличительной чертой такого подхода является отсутствие включения межличностных связей супругов и их взаимодействия. «Межличностный» взгляд представляет рассмотрение удовлетворенности брачными отношениями как результата подвижной системы взаимодействия супругов между собой.

Внешняя позиция наблюдателя к оценке успешности брачных отношений наиболее ярко представлена в популярной психологической литературе. Она базируется на сравнении и оценке внешних признаков устойчивости семейной системы и, как правило, игнорирует либо нивелирует психологические сложности брачных отношений. Так, например, у Н.И. Козлова встречаем: «создать семью могут два любых человека, если только у них есть желание и они не имеют выраженных физических и нравственных дефектов» [2, с. 5].

Можно предположить, что данный подход основан на архаическом мировоззрении и представлении о семье, как о некоем бесконечном континууме – физическом выражении существования рода. Корни его уходят в глубокое прошлое, к древним людям, предкам, а будущее обеспечивается непрерывным образованием брачных союзов с целью поддержания здоровья и численности рода. Помимо этого, поддержание данных функций предполагает постоянное развитие умений и навыков, носителями которых являются члены рода – родственники, в связи с этим поддержание и развитие умелости членов семьи в области выживания в природе или с другими людьми также рассматривается как дополнительный фактор успешности брачного союза [3].

Данная точка зрения на брак, на наш взгляд, выражает архаический подход, основанный на мировоззрении здравого смысла. Данный подход подкупает простотой и очевидностью наблюдений, фактов, доказывая свою жизнеспособность на протяжении веков.

Удовлетворенность брачными отношениями, согласно этой точке зрения, будет достаточной, если союз сохраняется, в браке появляются

дети, социальная и биологическая адаптированность членов семьи не снижается, род продолжает свое существование. Это – объективные, внешние факторы брачного союза, которые можно рассматривать и учитывать, наблюдать, подсчитывать, что и происходит в социологических, этнографических, исторических науках, а также может являться достаточным для констатации успешности брачных отношениях в некоторых подходах психологии, например, бихевиоральном подходе.

Все выше перечисленные характеристики подходят для подтверждения устойчивости брачных отношений и их важности для существования общества в целом на макроуровне.

Можно ли остановиться на данном этапе и констатировать, что брачные отношения являются успешными, если удовлетворяют всем вышеперечисленным признакам?

Дорфман Л.Я. в статье: «Эмпирическая парадигма в психологической науке» пишет: «одно и то же явление не может иметь полное объяснение с позиций какой-либо одной теории. Но в действительности те или иные явления изучаются под углом зрения именно определенных теорий» (курсив мой) [1]. Следствием из этого утверждения является то, что невозможно одно явление максимально полно рассмотреть, учитывая только одну сторону явлений и игнорируя другие аспекты.

Внешний взгляд не учитывает того, что происходит внутри отношений, между супругами, зависимость удовлетворенности отношениями от личностных характеристик самих супругов, возможность установления договоренностей об определенном типе отношений и изменении их для повышения степени комфорта в отношениях у обоих супругов.

На макроуровне внешнего наблюдения невозможно подойти к данному вопросу с точки зрения конкретных решений. Здесь необходимы другие методы получения сугубо психологических эмпирических данных о внутренних мотивах, толкающих каждого из партнеров к построению системы семейных отношений именно в том виде, как он себе ее представляет. Что можно рассматривать в качестве таких данных? – собственные ответы респондентов на вопросы удовлетворения брачными отношениями, ответы в отношении предпочитаемых ими стилей взаимодействия с другим человеком, отношении к собственным желаниям и поступкам, эмоциональном состоянии, планах и т. д. – своеобразный «взгляд изнутри» брачных отношений на их успешность и удовлетворительность.

Способы получения этих данных мы находим в парадигме методов эмпирической психологии: «Методология... эмпирической психологии выражается в том, как понимается психическая реальность

и какие познавательные средства используются для ее изучения и понимания». Так, «Эмпирическими признаются также «внутренние чувства», внутренний опыт как форма чувственного знания – самонаблюдение, самооценка, самопознание человеком собственных психических и физических особенностей. Исследователь получает информацию о внутреннем мире человека, особенностях его личности, предпочтениях, установках, переживаниях и т. п...». Полученные данные проходят процедуры анализа и обобщения, установления связей и зависимостей между наблюдаемыми и ненаблюдаемыми объектами в процессе мышления [цит. по 1].

С этой точки зрения возможно использование методов опроса, анкетирования, интервьюирования для получения достаточно надежных данных об удовлетворенности отношениями в паре, на основе анализа которых возможно построение прогноза о долговременности и качестве брачных отношений.

Оба вышеперечисленных подхода, предполагающих как наблюдение за фактическими результатами брачных отношений, так и использование методов сбора данных в рамках эмпирической парадигмы психологии, можно отнести к индуктивным методам, идущим от частных наблюдений к общим выводам.

Но есть также третье направление, которое применимо к оценке и прогнозированию устойчивости и продуктивности системы, носящее дедуктивный характер.

Это подход, согласно которому любое явление должно рассматриваться с точки зрения связей, в которые оно включено («межличностный» взгляд на характеристики брачных отношений). С этой точки зрения любое явление образует и находится в своеобразной системе, определяющей его существование и особенности.

Л. фон Берталанфи определил следующие основные принципы существования открытой системы: принцип обратной связи, согласно которому, в сложных системах происходит регуляция взаимодействия ее элементов для сохранения статического состояния системы. Причем эта регуляция может идти в разных и даже противоположных направлениях.

Второй принцип живых систем – это принцип эквифинальности, согласно которому «открытая система может достигать не зависящего от времени состояния, которое не зависит от ее исходных условий и определяется исключительно параметрами системы» [цит. по 4]. Таким образом, семья как система будет всегда стремиться к сохранению гомеостаза, и при этом ее параметры, в том числе, качество взаимодействия, удовлетворенности супругов, обучаемость и умелость, рождение детей, будут определяться как внешними

факторами, влияющими на семейную систему, так и факторами, изначально внесенными в систему с момента ее образования. Такие системы ассимилируют данные, входящие в нее извне, и, преобразуя их, усложняют свою структуру. А внешние влияния, на первый взгляд воспринимаемые как негативные, могут и не оказывать прогнозируемого (без учета внутренних составляющих системы) негативного воздействия и, напротив, вести к усложнению и повышению адаптивности системы в целом: «В то же время в открытых системах, в которых происходит перенос вещества, вполне возможен ввод негэнтропии. Поэтому подобные системы могут сохранять свой высокий уровень и даже развиваться в сторону увеличения порядка и сложности, что действительно является одной из наиболее важных особенностей жизненных процессов» [4].

Таким образом, третий подход, который можно назвать «межличностным», дает возможность рассмотреть удовлетворительность брачных отношений как некое новое, несводимое к изначальным данным (умелость, опытность супругов или характеристики родительских семей, как при «внешней» позиции; либо определенные личностные характеристики, как при «внутриличностной» позиции исследователя) образование.

Успешность брачных отношений при таком рассмотрении – это некое новое качество, учитывающее исходные характеристики партнеров, но при этом определяемое, скорее, качеством их взаимодействия и умением использовать внешние изменения для достижения оптимального семейного состояния.

Реализация данного подхода возможна при понимании семьи как принципиально нового образования, не сводимого к союзу двух личностей с их психологической и исторической сложностью.

Список литературы:

1. Дорфман Л.Я. Эмпирическая парадигма в психологической науке // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 335–379.
2. Козлов Н.И. Как относиться к себе и к людям. – М.: Аст-Пресс книга, 2001.
3. Замураева П.Б. Реализация гендерных представлений в семейно-брачных отношениях бурят (вторая половина XVIII – первая половина XIX вв.) // Мир науки, культуры, образования. – № 6 (49), 2014. – С. 472–474.
4. L. von Bertalanffy, General System Theory-A Critical Review, // “General Systems” – 1962. – vol. VII. – P. 1–20. (Перевод Н.С. Юлиной).

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам IX международной заочной
научно-практической конференции*

№ 7 (9)
Июль 2017 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 17.07.17. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 5,625. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
127106, г. Москва, Гостиничный проезд, д. 6, корп. 2, офис 213
E-mail: psy@nauchforum.ru

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



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru