
НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ № 6
ЧАСТЬ 2
SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES 2017

*Журнал Научное обозрение.
Педагогические науки
зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство ПИ № ФС77-57475*

*Учредитель, издательство и редакция:
НИИЦ «Академия Естествознания»,
почтовый адрес:
105037, г. Москва, а/я 47*

**Founder, publisher and edition:
SPC Academy of Natural History,
post address:
105037, Moscow, p.o. box 47**

*Подписано в печать 22.11.2017
Дата выхода номера 22.12.2017
Формат 60×90 1/8*

*Типография
НИИЦ «Академия Естествознания»,
410035, г. Саратов,
ул. Мамонтовой, д. 5*

**Signed in print 22.11.2017
Format 60×90 8.1**

**Typography
SPC «Academy Of Natural History»
410035, Russia, Saratov,
5 Mamontovoi str.**

*Технический редактор Митронова Л.М.
Корректор Андреев А.М.*

*Тираж 1000 экз.
Распространение по свободной цене
Заказ НО 2017/6*

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed
by Academy of Natural History**

Главный редактор: М.Ю. Ледванов
Editor in Chief: M.Yu. Ledvanov

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)

А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)

Н.Ю. Стукова (**N.Yu. Stukova**)

М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)

Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)

Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2017 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
литературные обзоры диссертаций,
статьи проблемного и научно-практического
характера***

The issue contains scientific reviews, literary dissertation reviews,
problem and practical scientific articles

СОДЕРЖАНИЕ

АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ «ИЗУЧАЕМ, ИССЛЕДУЕМ, ПОЗНАЕМ» <i>Бозаджиев В.Ю.</i>	191
С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ РОДИНА? (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ) <i>Голованова В.С.</i>	197
ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ <i>Гололобова И.М., Сергеева Б.В.</i>	203
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СЛАБОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ <i>Гречанная М.А., Сергеева Б.В.</i>	209
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ <i>Дудуляк В.В., Сергеева Б.В.</i>	218
ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА <i>Евтушенко И.В., Игнатова Т.К.</i>	224
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ <i>Зайцева Н.Ю., Захарова Т.В., Качурина Т.В.</i>	237
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА <i>Ильина К.Д., Евтушенко И.В.</i>	246
ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ <i>Колесникова Т.А., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б.</i>	261
БАЗОВЫЙ КОМПЛЕКС ЗАДАЧ И МЕТОДОВ РЕШЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДЕ ПО ФИЗИКЕ (ЧАСТЬ 2. КИНЕМАТИКА РАВНОПЕРЕМЕННОГО ПРЯМОЛИНЕЙНОГО ДВИЖЕНИЯ) <i>Кузин Е.И.</i>	270
ШКОЛЬНАЯ ФИЗИКА: СИЛЫ ИНЕРЦИИ <i>Кычкин И.С., Сивцев В.И.</i>	275
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЗАНИМАТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ <i>Мазурова Н.А., Бахор Т.А., Зырянова О.Н.</i>	280
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ <i>Мосина Н.А., Казакова Т.В., Захарова Т.В.</i>	290
ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТСКИМ ПЕСНЯМ И СТИХОТВОРЕНИЯМ <i>Муратов А.Ж., Саттарова А.Т.</i>	302

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ГИБКОЙ
УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Нарзуллаев К.С. 307

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОЦИАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ольхова А.В., Сергеева Б.В. 310

КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕТСКИХ ПЕСЕН

Саттарова А.Т., Муратов А.Ж. 316

СОВРЕМЕННОЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ
ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

Свириденко А.А. 320

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Яковлева Е.Н., Захарова Т.В., Зайцева Н.Ю. 324

CONTENTS

THE AUTHOR'S PROGRAM OF TEACHING OF BIOLOGY «STUDY, EXPLORE, LEARN» <i>Bozadzhiev V.Yu.</i>	191
WHERE DOES THE HOMELAND BEGIN? (FROM THE EXPERIENCE OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL) <i>Golovanova V.S.</i>	197
FORMATION OF THEORETICAL THINKING OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT MATHEMATICS LESSONS <i>Gololobova I.M., Sergeeva B.V.</i>	203
THEORETICAL BASES OF THE PROBLEM OF WEAK PROGRESS OF PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL <i>Grechannaya M.A., Sergeeva B.V.</i>	209
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESS OF PROCESS OF EDUCATION OF TOLERANCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS <i>Dudulyak V.V., Sergeeva B.V.</i>	218
PECULIARITIES OF THE PROCESS OF FORMATION OF VERBAL COMMUNICATION IN CHILDREN WITH DISORDERS OF AUTIST SPECTRUM <i>Evtushenko I.V., Ignatova T.K.</i>	224
THE FORMATION OF THE SUBJECT COMPETENCES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON MATHS LESSONS <i>Zaytseva N.Yu., Zakharova T.V., Kachurina T.V.</i>	237
SPECIFICITY FOR FORMS OF SELF-SERVICE SKILLS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OF AUTIST SPECTRUM <i>Ilina K.D., Evtushenko I.V.</i>	246
APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN SCHOOL <i>Kolesnikova T.A., Kolokolnikova Z.U., Lobanova O.B.</i>	261
BASIC COMPLEX TASKS AND SOLUTIONS IN PREPARATION FOR PHYSICS OLYMPIAD (PART 2. RAVNOVESNOGO KINEMATICS RECTILINEAR MOTION) <i>Kuzin E.I.</i>	270
SCHOOL PHYSICS: FORCES OF INERTIA <i>Kychkin I.S., Sivtsev V.I.</i>	275
FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE WITH THE USE OF ELEMENTS OF ENCOUNTERABLE LINGUISTICS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL <i>Mazurova N.A., Bakhor T.A., Zyryanova O.N.</i>	280
PECULIARITIES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF YEAR SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT LEVEL OF SUCCESS <i>Mosina N.A., Kazakova T.V., Zakharova T.V.</i>	290
THE HISTORICAL WAY OF TRAINING CHILDREN'S SONGS AND POEMS <i>Muratov A.Zh., Sattarova A.T.</i>	302
PROBLEMS AND PROSPECTS OF CREATING A FLEXIBLE TRAINING AND EDUCATIONAL SYSTEM <i>Narzullaev K.S.</i>	307

FORMS OF ORGANIZATION OF NON-ACTIVITY OF SOCIAL
AND CREATIVE DIRECTION FOR FORMING PUBLIC VALUES
IN YOUNG SCHOOLCHILDREN

Olkhova A.V., Sergeeva B.V. 310

CLASSIFICATION OF CHILDREN'S SONGS

Sattarova A.T., Muratov A.Zh. 316

THE MODERN DOMESTIC FORMATION IN THE ASPECT
OF THE ONTOLOGICAL JUDGMENT

Sviridenko A.A. 320

THE FORMATION OF A COGNITIVE EDUCATIONAL ACTIONS
OF SCHOOLCHILDREN ON MATHS LESSONS

Yakovleva E.N., Zakharova T.V., Zaytseva N.Yu. 324

УДК 372.857

АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ «ИЗУЧАЕМ, ИССЛЕДУЕМ, ПОЗНАЕМ»

Бозаджиев В.Ю.

МБОУ «Гимназия № 117», Ростов-на-Дону, e-mail: vadimbaz1@mail.ru

Приведено описание и проведен анализ эффективности авторской программы обучения биологии «Изучаем, исследуем, познаем». В ней сбалансированно соотносятся применяемые ИКТ-технологии, в том числе и использование авторских электронных дидактических пособий по ботанике и зоологии, проектно-исследовательские технологии, технологии проблемного обучения, развивающие и эвристические технологии обучения, технологии педагогики сотрудничества, технологии игрового обучения и здоровьесберегающие технологии. Автором разработаны 15 электронных образовательных ресурсов по биологии, психологии и методике работы с одаренными и талантливыми детьми, зарегистрированных в Отраслевом фонде алгоритмов и программ Государственного координационного центра информационных технологий Федерального агентства по образованию и в Институте информатизации образования Российской академии образования Государственной академии наук Российской Федерации. По данным анализа эффективности установлено, что использование данной авторской программы способствует повышению качества усвоения обучающимися биологии и способствует развитию их интеллектуальных и творческих способностей.

Ключевые слова: развивающее обучение, обучение биологии

THE AUTHOR'S PROGRAM OF TEACHING OF BIOLOGY «STUDY, EXPLORE, LEARN»

Bozadzhiev V.Yu.

Gymnasium № 117, Rostov-on-Don, e-mail: vadimbaz1@mail.ru

The description and the analysis of the effectiveness of the author's program of teaching of biology «Study, explore, learn». It is balanced and related to applied ICT technology, including the use of copyrighted electronic materials in botany and Zoology, research and technology problem-based learning, developing and heuristic teaching methods, technology education cooperation, technology game-based learning and healthcare technology. The author developed 15 e-learning resources in biology, psychology and methodology of work with gifted and talented children who are registered in Branch Fund of algorithms and programs of the State coordinating center of information technologies of the Federal Agency for education and the Institute of education Informatization of Russian Academy of education, State academies of Sciences of the Russian Federation. According to the analysis of the effectiveness of the use of the author's program contributes to the quality of learning by students of biology and contributes to the development of their intellectual and creative abilities.

Keywords: developmental education, teaching biology

В настоящее время изменились требования, предъявляемые обществом и государством к системе образования. Вводятся Федеральные государственные образовательные стандарты, которые призваны обеспечить на новом уровне обучение и развитие ребенка. В основу ФГОС положены компетентностный, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в образовании, что позволяет организовать обучение ребенка так, чтобы оно целенаправленно вело за собой его развитие.

В этом отношении биология, как учебный предмет, имеет разнообразные методические приемы, направленные на развитие обучающегося: постановка опытов, проведение наблюдений, выполнение проектов, написание исследовательской работы, решение логических задач, моделирование и проведение мысленного эксперимента, зарисовки.

Актуальность исследования

Как выше было отмечено, в основу концепции ФГОС положены компетент-

ностный, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы в образовании, что нацеливает обучающегося на большую самостоятельность в добытии знаний. В этих условиях учителю необходимо применять такие технологии, и так организовать образовательный процесс, чтобы ребенок максимально усвоил учебный материал.

В то же время при построении образовательного процесса учителю необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащегося и построить образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить включение обучающихся в общение и сотрудничество с одноклассниками и учителем. При этом важную роль необходимо отвести творческой и познавательной деятельности ребенка. Этим и объясняется актуальность данной статьи.

Цель исследования – повысить качество образовательного процесса при изучении разделов биологии «Ботаника» и «Зоология».

Предмет исследования – организация образовательной деятельности в процессе изучения разделов «Ботаника» и «Зоология».

Объект исследования – процесс обучения биологии.

Гипотеза исследования: повысить качество образовательного процесса обучения биологии возможно при условии разработки методической системы, которая:

- предусматривает организацию коллективной познавательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей как отдельных учащихся, так и группы в целом;

- позволяет активно использовать как традиционные, так и современные средства и технологии обучения.

Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Усовершенствовать модель методической системы обучения биологии, основанную на самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

2. Разработать методические и дидактические материалы, способствующие реализации данной модели при изучении разделов «Ботаника» и «Зоология».

3. Экспериментально проверить модель организации процесса обучения по индивидуально-групповой учебно-познавательной деятельности.

Экспериментальной базой исследования была гимназия № 117 г. Ростова-на-Дону. В процессе педагогического эксперимента выявлялась эффективность применения авторской методики индивидуально-групповой образовательной деятельности учащихся с использованием современных педагогических технологий и подходов в сочетании с традиционными средствами обучения в 5–7 классах при изучении разделов «Ботаника» и «Зоология».

Обзор литературы

Исследования по проблеме организации образовательной деятельности в настоящее время являются одними из наиболее актуальных и значимых. По данному вопросу имеется значительное количество трудов отечественных педагогов, психологов и методистов (Ю.К. Бабанского, Н.М. Верзилина, М.Д. Виноградовой, Б.В. Всевятского, И.Д. Зверева, М.Н. Римского-Корсакова, В.М. Корсунской, А.Н. Леонтьева, В.В. Пасечника, И.Б. Первина, Б.Е. Райкова, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Трайтака, К.Д. Ушинского, Г.И. Щукиной и др.).

Вопросам организации индивидуально-групповой деятельности учащихся при изучении биологии посвящены пу-

бликации Ю.В. Брыкина, В.В. Пасечника и Т.Г. Собакиной.

В настоящее время в российской педагогике ведется активный поиск современной методической системы, в которой бы оптимально сочетались организация творческой и репродуктивной познавательной деятельности учащихся. Анализ литературы показывает, что этим требованиям может удовлетворять методическая система, основанная на индивидуально-групповой деятельности учащихся.

Методы исследования

При проведении исследования были использованы следующие методы: анализ литературы по теме; изучение состояния проблемы исследования в истории развития отечественной школы; педагогическое наблюдение, интервьюирование и анкетирование учащихся, беседы с учащимися, личное преподавание; проведение педагогического эксперимента; анализ результатов эксперимента.

Методологической основой исследования являются: теория деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), методика организации коллективной познавательной деятельности (И.Б. Первин, М.Д. Виноградова, В.К. Дьяченко, В.В. Пасечник и др.), методика обучения биологии (Б.Е. Райков, Б.В. Всевятский, Н.М. Верзилин, В.М. Корсунская, Д.И. Трайтак и др.).

Достоверность полученных результатов обеспечивается: непротиворечивостью исходных теоретических позиций; опорой на фундаментальные научно-педагогические работы; выбором методов, соответствующих цели и задачам исследования; результатами проведенного педагогического эксперимента.

Научная новизна исследования заключается в установлении, что разностороннее вовлечение обучающихся в изучение ими биологии, с опорой на материал местной флоры и фауны и с использованием современных педагогических технологий, в том числе и информационно-коммуникативных, позволяет существенно повысить качество обучения и усвоения обучающимися школьного предмета.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что при реализации авторской методики индивидуально-групповой образовательной деятельности при изучении биологии в условиях внедрения ФГОС были дополнены конкретным содержанием некоторые базовые положения методики обучения биологии, а также раз-

работан методический прием «Составление определителя».

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплектов электронных учебно-методических пособий и дидактическо-методических буклетов на бумажной основе, которые могут найти широкое применение в практической деятельности учителей биологии не только при изучении разделов «Ботаника» и «Зоология» в школе, но и в системе дополнительного образования детей и молодежи.

Основная часть

Разработанная автором программа изучения биологии «Изучаем, исследуем, познаем» [1] основывается на трех направлениях: обучении, воспитании и развитии, с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта в части формирования у обучающихся универсальных учебных действий, а также достижения ими метапредметных, предметных и личностных результатов освоения ФГОС. В ней сбалансированно соотносятся применяемые ИКТ-технологии, в том числе и использование авторских электронных дидактических пособий по ботанике и зоологии, проектно-исследовательские технологии, технологии проблемного обучения, развивающие и эвристические технологии обучения, технологии педагогики сотрудничества, технологии игрового обучения и здоровьесберегающие технологии.

Последние три года в МБОУ «Гимназия № 117» идет апробация данной программы. Апробация проводится в форме предметных недель по биологии; экскурсий в природу; проектной деятельности обучающихся; их участия в ученической конференции по предмету; предметных игр; олимпиад; конкурсов, фестивалей.

Данная программа обучения базируется на трех авторских дидактических средствах: электронных учебно-дидактических пособиях по биологии, информационно-методических буклетах по методике исследования живой природы и ее охране и сайтах «Сайт Эко-друзей», «Личный сайт учителя биологии» и учебного канала на Ютубе «Учись на пять!».

На уроках и во внеурочной деятельности с учащимися используются разработанные автором электронные образовательные ресурсы по биологии (по ботанике и зоологии, с элементами регионального компонента). Автором разработаны 15 электронных образовательных ресурсов по биологии, психологии и методике работы с одаренными и талантливыми детьми, зарегистрированных в Отраслевом фонде

алгоритмов и программ Государственного координационного центра информационных технологий Федерального агентства по образованию и в Институте информатизации образования Российской академии образования Государственной академии наук Российской Федерации. На некоторые разработки имеются положительные отзывы педагогов и научных работников.

Данные электронные образовательные ресурсы с 2005 года успешно применяются на уроках биологии в гимназии. Речь идет о серии электронных учебно-дидактических пособий (ЭУП) к курсам ботаники и зоологии в средней школе, под общим названием «Атласы-определители объектов живой природы Ростовской области». Данные ЭУП основаны на местной флоре и фауне. Пособия являются авторскими разработками и могут служить как учебным курсом для учащихся, так и в качестве дидактического материала для педагогов.

В своей совокупности все ЭУП представляют собой единый учебно-дидактический комплекс, рассказывающий о живой природе Ростовской области.

В комплексе даны описания более 4000 видов высших и низших растений, беспозвоночных, рыб, земноводных и пресмыкающихся, птиц и зверей, встречающихся на территории Ростовской области, а также ископаемые животные, интересные факты из жизни этих живых объектов, разработки уроков, дополнительный дидактический материал, электронные варианты книг о жизни животных и растений. В особый раздел выделены учебные пособия по ботанике и зоологии, которые структурированы и по своему содержанию не только соответствуют требованиям учебного стандарта, но и превосходят его. Пособия содержат иллюстрированные и озвученные тесты по различным разделам ботаники и зоологии. Все живые объекты, представленные в атласах-определителях, распределены в строгом научном систематическом порядке, используемом в современной ботанике и зоологии. Списки растений и животных для атласов-определителей взяты из научной литературы по флоре и фауне Ростовской области и проверены ведущими учеными-биологами Южного государственного университета.

Достоинством, новизной и оригинальностью данного учебного комплекса является включение в него разделов «Мои увлечения» и «УМК». Данные разделы не имеются в подобных электронных учебных пособиях по различным школьным дисциплинам, известных к настоящему времени.

Первый раздел призван привлечь детей 11–13 лет к познанию живых существ

на уровне интересных, познавательных и развивающих увлечений (фотоохота, филателия, нумизматика и т.п.) и тем самым предложить им времяпрепровождение, альтернативное обычному для них, часто бесцельному, а порой и вредному. В какой-то мере этот раздел служит одной из форм гражданского воспитания детей в форме краеведческого познания родного края и профориентации учащихся, так как известно, что подростковые и юношеские увлечения часто могут определять выбор будущей профессии человека. И чем раньше он через увлечение придет к ней, тем крепче будет его уверенность в ее правильном выборе.

Раздел «УМК (учебно-методический комплекс)» также является авторской находкой и предназначен для учителей-биологов, преподающих ботанику, зоологию в средней школе. В данный раздел включены конспекты отдельных уроков, образцы разработок уроков по отдельным, вызывающим затруднения темам, статьи и иной дидактический материал, необходимый для учителя на уроках, а также материалы для весенней, летней и осенней полевой практики, предназначенные для педагогов дополнительного образования, работающих в биологических кружках, а также для учителей-предметников, использующих в своей работе ботанические и зоологические экскурсии с учащимися.

Данные электронные учебно-методические и дидактические пособия построены на гипертекстовом принципе подачи учебного материала, богато иллюстрированы и содержат звуковые файлы с голосами многих животных. При его создании учитывались современные научно обоснованные требования к электронным учебникам, учтены гигиенические требования к электронным учебникам для школьников среднего возраста. Электронный учебно-методический комплекс построен в соответствии с современными дидактическими требованиями для электронных школьных учебников, предназначенных учащимся данной возрастной категории. Учебный материал адаптирован к данной возрастной категории учащихся.

Электронные пособия предназначены для учащихся 6–11 классов средней школы, педагогических работников, использующих средства информационных технологий в учебном процессе. Они могут быть использованы в ограниченном варианте («Атлас-определитель» и «Моя библиотека» с электронными книгами) и студентами биологических специальностей, а также в вузах при занятиях по фауне Нижнего

Дона, а также всеми любителями природы и животных.

Идеей, на которой построены данные ЭУП, является широкое применение принципов развивающего обучения и приобщение обучающихся к исследовательской деятельности.

Использование данных ЭУП позволяет учителям гимназии довести до учащихся огромный поток информации, развивая при этом зрительную память, акцентируя внимание на важных объектах. Сочетание текста, рисунка, анимации, звукового сопровождения «включает» максимальное количество видов памяти: слуховую, эмоциональную, зрительную. Полученные знания остаются в памяти у учащихся на более долгий срок и легче восстанавливаются для применения на практике после краткого повторения. Применение компьютера и ЭУП в учебной деятельности, безусловно, делает занятия более наглядными и интересными.

Опыт использования данных пособий на уроках ботаники и зоологии, а также во внеурочной исследовательской деятельности обучающихся в кружке «Юный биолог» показал их хорошую эффективность. Обучающиеся с интересом изучают ботанику и зоологию. Они стали более живо интересоваться живой природой, освоили местную флору и фауну на уровне узнавания объекта живой природы.

Использование ЭУП во внеурочной образовательно-развивающей деятельности может быть как на занятиях в кружке «Юный биолог», так и в полевых условиях во время выходов на экскурсии в природу. Здесь необходимо отметить, что наибольший эффект дает сочетание использования ЭУП с дистанционными педагогическими технологиями.

Указанные электронные учебно-дидактические пособия размещаются, не только на настольных ПК и ноутбуках с операционной системой «Windows», но на планшетных ПК и смартфонах с операционной системой «Android» и с успехом используются обучающимися во время биологических экскурсий в природу.

На своем персональном сайте в разделе «Моим ученикам» автор размещает разработанный им дидактический материал, который активно используется обучающимися. Также имеется раздел «Библиотека», в котором размещена детская научно-популярная литература по биологии. Размещенные книги используются исключительно для гуманитарных и образовательных целей.

В результате проведенного анализа эффективности использования данных ЭУП в учебном процессе и во внеурочной де-

тельности на занятиях кружка «Юный биолог» установлено, что качество знаний у учащихся повысилось с 57% до 71% по сравнению с контрольной группой, у которой занятия проходили без использования ЭУП. Средняя отметка в опытной группе составила – 4,7, в контрольной – 4,3 балла. Степень обученности учащихся (СОУ) опытной группы – 87,5, контрольной – 65,1. Значительно повысился интерес учащихся к предмету. Более 77% обучающихся и их родителей, познакомившихся с данными ЭУПами, положительно отзываются о них.

Ряд электронных методических пособий активно используется в работе методического совета гимназии.

С целью создания целостной педагогической среды свою работу автор проводит в рамках деятельности Детско-молодежного общественного экологического движения «Эко-друзья» гимназии № 117. Экологическое движение «Эко-друзья» с 2012 года зарегистрировано в Реестре некоммерческих экологических организаций Министерства природных ресурсов и экологии Ростовской области и с 2009 года является членом Городской экологической Лиги детских и молодежных объединений и Ростовского союза детских и молодежных организаций.

С целью создания условий для получения учащимися качественных знаний о местной природе осуществляется тесная взаимосвязь со следующими общественными экологическими организациями: Азовским орнитологическим обществом (Союз охраны птиц России) и Экспериментальной группой исследователей природы «Следопыт». В рамках реализации совместного детского экологического проекта «Природа моего края» организуются совместные биологические экскурсии по различным биотопам, с целью ознакомления с характерными представителями живой природы. Также осуществляется совместный выпуск информационно-методических материалов для учащихся и педагогов, имеется совместная страничка в интернете.

Также большое внимание уделяется экскурсиям в природу, в ходе которых учащиеся знакомятся с объектами животного и растительного мира. Эти экскурсии проводятся в парке, в окрестностях гимназии (балка Рябинина), в зоопарке, а также в дикой природе. В ходе этих экскурсий перед детьми раскрывается красота родной природы и делается попытка привить им потребность в ее охране и бережном отношении к природе.

С целью более полного усвоения обучающимися программы по биологии разработана «Экологическая тропа», которая про-

ходит по двору гимназии и ее окрестностям. С ее помощью для учащихся проводятся биологические экскурсии в природу, а также различные мероприятия познавательного характера.

В ходе внеурочной деятельности используются различные формы работы с детьми: викторины и интернет-викторины, различные конкурсы, в том числе и дистанционные.

Одно из центральных мест в системе преподавания биологии отводится проектной и исследовательской деятельности учащихся. С этой целью используются имеющиеся в гимназии цифровые учебные лаборатории по биологии и экологии. Учащиеся успешно освоили сложную технику и с ее помощью выполняют учебные исследовательские проекты, результаты которых они оформляют в виде докладов и представляют на различных конференциях школьников. Выполнение исследовательских проектов позволяет учащимся более глубоко освоить предмет.

Большое внимание уделяется и профориентационной работе с учащимися. Регулярно проводятся экскурсии с обучающимися в Ростовский государственный медицинский университет, Донской технический университет, Южный федеральный университет, организуемые как администрациями этих вузов, так и информационно-аналитическим центром образования города Ростова-на-Дону, в рамках реализации городских проектов «Одаренные дети» и «Университетские субботы».

Значительное место в программе отводится использованию современных информационно-коммуникативных систем. Разработанные электронные учебно-дидактические пособия размещаются на планшетных ПК и с успехом используются обучающимися во время биологических экскурсий в природу.

На своем персональном сайте в разделе «Моим ученикам» автор размещает разработанный им дидактический материал, который активно используется обучающимися. Также имеется раздел «Библиотека» в котором размещены детская научно-популярная литература по биологии. Размещенные книги используются исключительно для гуманитарных и образовательных целей.

Проведенным мониторингом эффективности данной методической разработки установлено, что за время его использования в учебном процессе и во внеурочной деятельности на занятиях кружка «Юный биолог» и в других формах качество обучения повысилось на 35%, значительно повысился интерес учащихся к предмету.

Победителями, лауреатами и участниками различных биологических и экологических конкурсов и олимпиад, в том числе и виртуальных, стали более 50 гимназистов. Более 95 % обучающихся и их родителей положительно отзывались о формах работы с обучающимися [2].

Также следует отметить разработку оригинального методического приема «Составление определителя», который с успехом применяется на уроках биологии в 5–7 классах. Суть данного методического приема заключается в создании ребенком или группой учащихся определителя какой-либо группы природных объектов. Этот педагогическую технологию автор с успехом применяет, в том числе и с использованием интерактивной доски. Данный методический прием можно использовать при изучении многих учебных разделов, в том числе и с привлечением элементов усложнения.

Данный методический прием хорошо вписывается в концепцию преподавания биологии в условиях ФГОС, так как основан на компетентностном, личностно-ориентированном и системно-деятельностном подходах в образовании.

К результатам использования данного методического приема можно отнести следующие: «слабые» ученики чувствуют уверенность в своих силах; «сильные» ученики ощущают необходимость и пользу в помощи товарищу; развивается умение взять ответственность на себя; умение детей самостоятельно решать небольшие, проблемы, самостоятельно исследовать их; стремление аргументировать свои решения; более легкое и прочное усвоение программного материала; доброжелательное отношение друг к другу; тщательность и добросовестность в выполнении работы; умение работать с разными источниками информации; умение организовать не только свою работу, но и работу по парам (в группах).

Данный методический прием позволяет активизировать работу в классе на уроке, а также вовлечь всех учащихся в классе в познавательную продуктивную деятельность.

Следует отметить, что разработанная автором программа обучению учащихся биологии является составным элементом образовательно-развивающей модели «Ноосфера», разработанной авторским коллек-

тивом МБОУ «Гимназия № 117», участником которого является автор [3]. Модель «Ноосфера» действует в гимназии более 10 лет и апробирована в докладах и сообщениях на более чем 10 научно-практических конференциях регионального, федерального и международного уровней, в том числе и организуемых Российской академией образования.

Новизна опыта заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке значимости выбора методик обучения и воспитания; формировании экологических знаний обучающихся на уровне общеобразовательной организации; в создании экспериментальной программы «Изучаем, исследуем, познаем»; в разработке технологии проектно-исследовательского и проблемного обучения в экологическом образовании; методических материалов; критериев, показателей и уровней развития экологической культуры обучающихся, которые могут использоваться педагогами дополнительного образования и учителями в своей работе.

Характеристика условий, в которых возможно применение данного опыта – общеобразовательные организации, учреждения дополнительного образования эколого-биологической направленности, работающие по проблеме формирования экологической культуры обучающихся.

Список литературы

1. Бозаджиев В.Ю. Учебная программа по изучению биологии и формированию экологической культуры у учащихся «Изучаем. Исследуем. Познаем» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://infourok.ru/uchebnaya-programma-po-izucheniyu-biologii-i-formirovaniyu-ekologicheskoy-kultury-u-uchaschihsya-izuchaem-issleduem-poznaem-627013.html> (дата обращения 11.06.2017).
2. Бозаджиев В.Ю., Барсукова Т.В. К проблеме преподавания биологии в условиях ФГОС с применением электронных образовательных ресурсов на основе регионального компонента // Информационные технологии в образовании – 2015. Сборник научных трудов участников XIV Южно-Российской межрегиональной научно-практической конференции-выставки. 11–12 ноября 2015 г. – Ростов-на-Дону: ООО «Издательство «Эверест», 2015. – С. 28–29.
3. Бозаджиев В.Ю., Рудь Н.Б., Ярмова Т.Б. Модель организации образовательно-развивающего процесса и создания информационного пространства «Ноосфера», адаптированная к условиям массовой общеобразовательной школы // Одаренность: стратегия инновационного развития. Материалы научно-практической конференции с международным участием. 11–14 октября 2011 г. – Ростов-на-Дону: Foundation, 2011. – С. 198–200.

УДК 373.3:37.013.32/.035.6

С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ РОДИНА? (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ)

Голованова В.С.

МБОУ СШ № 1 им. М. Горького, Арзамас, e-mail: lacydasha@gmail.com

Статья посвящена проблеме патриотического воспитания в начальной школе. Приведен практический опыт внеклассной работы. Автор делает упор на привлечение родителей к процессу обучения и на взаимодействие с различными организациями и учреждениями города.

Ключевые слова: начальная школа, патриотическое воспитание, внеклассная работа

WHERE DOES THE HOMELAND BEGIN? (FROM THE EXPERIENCE OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL)

Golovanova V.S.

School № 1 named after M. Gorky, Arzamas, e-mail: lacydasha@gmail.com

The article is devoted to the problem of patriotic education in primary school. There is a resulted practical experience of class and extra-curricular work in the article. The author emphasizes the involvement of parents in the learning process and the interaction with various organizations and institutions of the city.

Keywords: primary school, patriotic education, extra-curricular work

Проблема единства и согласия российского общества на сегодня остается одной из наиболее важных и острых. Политики, социологи, творческая интеллигенция предлагают различные идеи, направленные на достижение единства россиян.

Свою позицию по данной проблеме высказало и высшее руководство Российской Федерации. На традиционной пресс-конференции, прошедшей в декабре 2016 г., В.В. Путин в достаточно категоричной форме заявил: «У нас не может быть никакого другого объединяющего начала, кроме патриотизма» [1].

Но патриотизм, как социальная и нравственная категория, не падает с неба, не появляется по приказу сверху. Решение этой задачи предполагает систематическую воспитательную работу, использование разнообразных форм и средств. И в этой работе, на наш взгляд, семья и образование, прежде всего школа, являются важной составляющей [2].

Современная школа накопила определённый опыт по формированию у подрастающего поколения позитивных ценностей, качеств, включая гражданственность и патриотизм. В доказательство можно привести целый ряд публикаций, посвященных анализу и обобщению такого опыта, в том числе и в начальном звене [3–6].

Однако, несмотря на то, что практически все авторы признают важную роль участия семьи в патриотическом воспитании, эта тема или декларируется, или рассматривается схематично и узко. И прежде всего это

касается вопросов ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, СОТРУДНИЧЕСТВА школы и семьи.

Тем более что в последнее время сама семья претерпевает серьёзные изменения. Новые экономические условия повлияли на статус и социальное положение женщины-матери: теперь она бизнес-вумен, а забота о детях перекладывается на няню и т.д.

Изменилась и роль семьи в воспитательном процессе. Приоритет общественного воспитания над семейным, который в советские времена утвердился и теоретически, и практически, уходит в прошлое, но многие родители еще продолжают считать, что их основная задача – создать ребёнку хорошие условия жизнедеятельности, а его воспитание – дело школы и других учебно-воспитательных учреждений [3, с. 36].

С учётом вышесказанного в данной статье предпринята попытка обобщения нашего опыта организации совместных действий семьи и школы по формированию у младших школьников начальных основ гражданственности и патриотизма. Установившееся утверждение, что любовь к Родине у ребёнка начинается с любви к своим родителям, конечно, не подлежит сомнению. Отсюда вполне закономерно в нашем общественном сознании существует такой ассоциативный ряд: мать – Родина – мать, отец – Отечество.

Но всегда ли любовь к близким перерастает в любовь к своему народу и особенно к «готовности к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины»? Увы, нет.

В этой связи отметим и позицию некоторых родителей: общественные интересы – ничто, успешность своего чада – всё! Нельзя также отрицать и негативное влияние окружающей среды (СМИ, социальные сети и т.д.). Только один пример – известный вброс, на наш взгляд провокационный, о неадекватности Зои Космодемьянской. Именно поэтому при формировании у ребят патриотических качеств сделан упор на привлечение родителей к этому процессу и взаимодействие с различными организациями и учреждениями нашего города: музеями, библиотеками, театрами, вузами и даже прокуратурой и полицией. Такой выбор учреждений обусловлен не только их ролью и значением в воспитании гражданственности и патриотизма, но и тем, что в большинстве из них трудятся родители учеников автора, а это позволяет быстрее установить контакты и способствует особой атмосфере сотрудничества [6, с. 90].

Прежде чем приступить к рассмотрению нашего опыта взаимодействия школы и родителей, отметим несколько моментов.

Первый – современный ребёнок уже, как правило, обладает определёнными личностными качествами и определённым уровнем информационно-коммуникативной культуры. Это позволяет считать его не только объектом, но и субъектом воспитательного процесса. Субъектность семьи также однозначна.

Второе – у младших школьников эмоциональное восприятие реальности пока ещё преобладает над рациональным, поэтому учитываются их возможности понимать, осознавать окружающую действительность, внешнее воздействие, прежде всего через ощущения, переживания, сердечную привязанность [4, с. 138].

И третье – мы остановимся на анализе лишь основных направлений патриотического воспитания: нравственный климат в семье, любовь к родному языку, родной природе и малой родине, на формировании идентичности, на знании духовного и материального наследия. А среди мероприятий выделим те, которые, по нашему мнению, прошли наиболее интересно и имели не только познавательное, но и воспитательное значение.

Среди мероприятий, направленных на укрепление родственных связей, взаимопонимания, кроме традиционных – совместных с учениками родительских собраний, поздравлений с праздниками 8 Марта, 23 Февраля, Нового года – выделим проведение Дня матери.

Он был организован совместно с городской детской библиотекой им. А. Гайдара (сотрудница библиотеки – мама одной из учениц) и прошёл в форме семейного утренника «Ох уж эти женщины». На праздник ребята пригласили своих мам и бабушек. Все они стали участниками сказочного действа в «городе Лукоморье» (по мотивам пушкинских сказок). Четыре команды – мальчики, девочки, мамы и бабушки соревновались кто быстрее вычерпает воду из «старухино корыта», быстрее поймает «неводом» Золотую рыбку, загадает самое интересное желание у «волшебного зеркала». Кстати, команда бабушек заслуженно стала победительницей. Утренник закончился чаепитием, вручением сладких подарков, призов и исполнением песни «Папа может...», в которой, как известно, подчёркнута значимость матери в семье: «Папа может, папа может всё, что угодно. Только мамой, только мамой не может быть».

Теме укрепления родственных связей, отношения к матери было посвящено и творческое задание в преддверии Международного женского дня. Суть задания: ребятам была дана начальная фраза: «В русском языке, есть много красивых слов и среди них самое-самое, от которого у каждого на сердце становится тепло, легко и радостно. Это слово – МАМА!...» Учащимся предлагалось ответить на вопрос: какие чувства вы испытываете, когда произносите или слышите это слово? Ответить на этот же вопрос мы попросили и родителей.

Подводя итоги выполнения этого творческого задания, можно отметить, что все ребята нашли нежные, пусть иногда с некоторой долей наивности, но искренние, чистые и проникновенные слова любви, гордости и уважения к своей маме.

К очередному родительскому собранию был изготовлен небольшой стенд, на котором анонимно представлены ответы учеников и родителей. К сожалению, нашу инициативу не поддержали некоторые мамы и многие отцы. Возможно, виновата их занятость, возможно, кто-то посчитал это несерьёзным делом, но нам думается, одна из причин этого кроется в проявлении и среди наших родителей ранее упоминавшейся тревожной тенденции – отчуждения между школой и семьёй.

В этой связи на собрании нам пришлось мягко высказать свои опасения о том, что если родители не участвуют в школьной жизни своих детей, то и дома им, возможно, не уделяется должного внимания.

Логично, что вопросы взаимоотношений, нравственного климата в семье нашли своё отражение в воспитательной работе.

Так, один из классных часов был посвящён Международному дню слова СПАСИБО. Он прошёл в форме мини-конференции. Были подготовлены и обсуждены три сообщения: «Появление на Руси слова СПАСИБО»; «Слово СПАСИБО на языках других народов», «Доброе слово и кошке приятно». Под руководством двух родителей учеников автора, преподавателей Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского, при поддержке семьи, с использованием ресурсов интернета, докладчики рассмотрели этимологию слова СПАСИБО (спаси Бог), время его появления на Руси (XVI в.), морально-нравственное значение этого слова в отношениях между людьми.

Особый интерес вызвало третье сообщение. В ходе его обсуждения высказывались достаточно серьёзные суждения о том, что слова благодарности порождают положительные эмоции, создают обстановку доверия. Но самое главное – важно не только произносить слова благодарности, но и ценить чужой труд, в том числе и труд своих родителей, и осуществлять в меру своих сил и возможностей ответные действия (подготовить подарок, вручить цветы, участвовать в наведении порядка дома и т.д.)

Тема патриотизма тесно связана с отношением к родному языку. Справедливо сказал К. Паустовский: «Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к русскому языку».

В последние годы уровень языковой культуры в нашей стране явно упал. Неразумные заимствования, замена кириллицы латиницей. Вывески кафе, различных магазинов, фирм пестрят иноземными названиями, которые не только неуместны, но и противоречат здравому смыслу. Приведём несколько примеров по нашему городу: неказистое здание кафе, но с претенциозным названием – «Замок де Санти» (?!), другое кафе на первом этаже «хрущёвки» – «АВЕНЮ» (?!). Скромное небольшое здание частной гостиницы названо «ГРАНД ОТЕЛЬ» (?!). А одна из местных газет озаглавила информацию о ярмарке товаров для школьников – «Предшкольный ШОПИНГ» (?!).

Так и хочется воскликнуть: «Где ты, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык?»

Конечно, школа, семья без поддержки общества не в состоянии изменить ситуацию, но и быть безразличными к этому мы не можем, ибо это напрямую затрагивает проблемы идентичности, единства, а в итоге и патриотизма. Поэтому мы сделали несколько шагов в этом направлении.

Первый – в Международный день родного языка мы пригласили на клас-

сный час родителя – доктора исторических наук. Он в доступной форме рассказал ребятам о Кирилле и Мефодии – создателях русской азбуки и их вкладе в становление «могучего и великого», различиях между кириллицей и латиницей, основных этапах развития нашего родного языка. Также он подчеркнул, что язык – важнейший инструмент мышления, творчества, а в России ещё и средство межнационального общения. Язык – «живой» организм, поэтому неизбежны и заимствования, вопрос – в мере. Иначе – засорение или, как сказал один русский писатель, – получается нелепая «смесь французского с нижегородским».

В заключение мы предложили ребятам посмотреть в городе на вывески, которые, на их взгляд, являются неуместными, вычурными, просто безграмотными и придумать свои названия. Через месяц были подведены итоги этого своеобразного конкурса. Скажем так, дети оказались более оригинальными и патриотичными по сравнению с собственниками некоторых кафе, ресторанов, фирм.

Второй шаг, направленный на повышение языковой культуры и сохранение идентичности, обуславливался тем, что в стране родители стали давать нелепые, абсурдные с позиции человеческой логики и разумности имена своим детям. Вот некоторые из них: «Автобусная остановка № 6», «БОЧР – ВФ 260602» (биологический объект человеческого рода Ворониных – Фроловых 26.06.02 г.р.), «Христампиратос» и др.

В 1920–1930 гг., в эпоху революционного романтизма, детей тоже называли нетрадиционно, но имена были относительно благозвучны, отражали эпоху, имели в какой-то мере понятный или угадываемый смысл. Примеры: ВИЛЕН (Владимир Ильич Ленин), РЕНАТ (революция, наука, техника), КИМ (Коммунистический интернационал молодёжи) и др.

На одном из уроков окружающего мира мы обратили внимание ребят на это и предложили написать творческую работу под названием «Тайна моего имени». Были составлены вопросы: «Что означает твоё имя? Исторические корни твоего имени? Кто выбирал тебе имя? Было ли такое же имя у твоих родственников? Как бы ты отнёсся к тому, если бы твоего брата или сестру назвали, например, «Салат латук» или «ВИАГРА»? Какое имя тебе нравится больше других?» И ключевой вопрос: «Как ты понимаешь фразу из повести «Приключение капитана Врунгеля»: «Как корабль назовёшь, так он и поплывёт?»

Обсуждая итоги выполнения этого творческого задания, мы отметили, какие факто-

ры влияют на выбор имени, обратили внимание на ответственность родителей за этот выбор. В заключение подвели ребят к выводу, что само по себе имя, даже сверхмодное, необычное, это просто сочетание букв. Социальная значимость имени, популярность подкрепляется делами, поступками, достижениями в науке, технике, искусстве, спорте, ну а для детей, прежде всего, успехами в учёбе.

Формирование позитивного отношения к историческим корням, традициям, духовному и материальному наследию родного края, несомненно, является одним из главных направлений воспитания у школьников основ гражданственности и патриотизма [5, с. 48].

Богатое историко-культурное наследие, бережно хранящееся в арзамасских музеях, имеет в этом плане большой познавательный и воспитательный потенциал. Мы активно используем его в углублении знаний у младших школьников об истории возникновения города и основных этапах его развития, традициях и, конечно, о людях, чьим трудом и талантами славится наша малая родина. Наиболее полно и разносторонне история города отражена в историко-художественном музее. В его фондах 35 тысяч единиц хранения.

Основной формой взаимосвязи музея и школы являются экскурсии. Особый интерес у ребят в музейных залах вызывает археологический отдел – каменные орудия труда, посуда, украшения, начиная от эпохи неолита до Городецкой и Фатьяновской культур. Привлекает детей отдел народных промыслов – изделия арзамасских мастеров (обувь, предметы быта, золотая вышивка, работы ткачей, кошмовалов, скорняков).

С большим вниманием ребята знакомятся с работами выпускников арзамасской частной школы живописи и графики академика А.В. Ступина, первой провинциальной школы такого рода в России. Наиболее известный выпускник этой школы В.Г. Перов.

Посещают учащиеся и различные тематические выставки. Например: «История города Арзамаса», «Арзамасский гусь (декоративно-прикладное искусство XX–XXI вв.)», «Здравствуй, музей», «Дом, в котором живёт история» и др.

Но главное, музей знакомит ребят с биографиями известных арзамасцев разных эпох, внёсших значительный вклад в становление и развитие города.

В экспозиции представлены почётные граждане города, герои Советского Союза, лауреаты Ленинской и Государственной премий. В этом почётном ряду – имена ар-

замасцев, награждённых городскими знаками «За любовь к родному городу» и «За сохранение исторического наследия».

Естественным продолжением знакомства с историей города стала пешая экскурсия по старинным улочкам и площадям. Ребята познакомились с историческими зданиями, сооружениями и, конечно, многочисленными церквями и соборами, среди которых выделяется своими величественными и завершёнными формами кафедральный Воскресенский собор, построенный в честь победы России в Отечественной войне 1812 года.

Тесные творческие связи установились между школой и Литературным музеем А.П. Гайдара. Экспозиции музея раскрывают жизненный и творческий путь известного детского писателя Аркадия Петровича Гайдара (Голикова). Он родился в г. Льгове Курской области, но провёл детские и юношеские годы в Арзамасе. Поэтому арзамасцы справедливо считают его своим земляком. Именно он оставил потомкам простые слова, проникнутые особой теплотой и чувством любви к Арзамасу: «Городок наш Арзамас был тихий, весь в садах, огороженных ветхими заборами. В тех садах росло великое множество «родительской вишни», яблوك-скороспелок, терновника и красных пионов.

Через город, мимо садов, тянулись тихие зацветшие пруды, в которых вся хорошая рыба давным-давно передохла и водились только скользкие огольцы да поганая лягва. Под горою текла речонка Тёша» (повесть А. Гайдара «Школа»).

В ходе экскурсии ученики увидели личные вещи писателя, письма близким, друзьям, прижизненные издания его книг. Из рассказа экскурсовода им стало известно, что родословная А. Гайдара связана с родом Михаила Юрьевича Лермонтова.

Сотрудничество класса и музея связано не только с проведением экскурсий, но реализуется и через участие в учебно-просветительском проекте «музейный класс» под названием «Всадник, скачущий впереди» (так расшифровывается взятый писателем псевдоним – Гайдар). Во время реализации проекта ребята под руководством научных сотрудников музея – более подробно изучают биографию А. Гайдара и его творческое наследие. Ведь совсем недавно, каких-то 20–25 лет назад, это наследие было востребовано школой, обществом и, бесспорно, являлось основой воспитания гражданственности и патриотизма, учило подростков делать окружающий мир добрее и красивее. Также дети подготовили выставку рисунков по мо-

тивам произведений писателя и провели викторину. Кроме этого ребята получили творческое задание – составить современный портрет города. А для сравнения мы обратились к родителям, коренным арзамасцам, с просьбой поделиться своими впечатлениями об Арзамасе в годы их детства.

Анализируя представленные материалы, можно сделать два вывода: первый – детское восприятие родного города пронизано особой теплотой, эмоциональностью и наблюдательностью. В их рассказах нашли отражение такие уголки и такие красочные описания, что им мог бы позавидовать хороший писатель. Особенно это касалось исторической части города, парков, скверов, прудов. Второй – родители, словно сговорившись, сосредоточили своё внимание на изменении архитектурного облика города: появление многоэтажек, проспектов, значимых социально-экономических преобразований – новые заводы, микрорайоны, торговые центры, поликлиники. Никто из них почему-то не вспомнил ни о «речонке Тёше», ни о прудах. К тому же и стиль воспоминаний суховатый, словно некий отчёт.

В городе имеется также музей русского патриаршества, созданный по благословению патриарха Московского и всея Руси Алексия II. Арзамас был выбран не случайно – патриарх Сергей (1867 – 1944), в миру Иван Николаевич Страгородский, родился на арзамасской земле. Нижегородчина является родиной патриарха Никона (1605 – 1681), как и родителей ныне действующего патриарха Кирилла.

Экспозиции музея рассказывают о жизненном, иногда тернистом пути всех 16 иерархов русской православной церкви, их патриаршем служении, их борьбе за восстановление православных святынь, утверждение мира, согласия в обществе в годину трудных испытаний, выпавших на долю нашей Родины. Посещая этот музей, ребята открывают новую для себя сторону церковной жизни, роль, место церкви в системе общественных отношений, прикасаются к духовным и нравственным корням.

Немаловажное значение в воспитании подрастающего поколения в духе любви к малой Родине связано с изучением природы родного края. И здесь роль музея тоже неоценима. Учащиеся нашей школы, в том числе и мои подопечные, частые гости Чернухинского музея природы. В нем собрана большая коллекция основных представителей флоры и фауны южной части Нижегородской области, в том числе редкие и, к со-

жалению, исчезающие виды. Экскурсоводы обращали особое внимание ребят на то, что природа родного края бесценна, её надо беречь, как своих родных и близких.

Патриотическое воспитание неразрывно связано с развитием гражданского самосознания детей. Эту работу мы проводим опять в тесном взаимодействии с родителями.

Ко дню принятия Основного закона Российской Федерации у нас проходил тематический классный час. В ходе подготовки к нему родительский комитет при поддержке администрации школы изготовил красочно оформленный стенд, посвящённый государственным символам России. Название стенда «РОССИЯ – НАША РОДИНА».

В центре стенда на фоне Спасской башни изображены флаг, герб и размещён текст гимна Российской Федерации. С левой стороны – на фоне центральной, Дмитриевской, башни нижегородского кремля нарисован герб Нижнего Новгорода. С правой – на фоне архитектурной жемчужины города – Воскресенского кафедрального собора изображён герб Арзамаса.

На классный час были приглашены старший помощник прокурора и участковый уполномоченный микрорайона, на территории которого расположена наша школа.

Гости рассказали о правовых основах нашего государства, отдельных положениях, в частности о правах и обязанностях гражданина. Познакомили с основными государственными символами, историей их создания.

По окончании классного часа прозвучал в записи гимн России. Ребята слушали его стоя, в какой-то торжественной тишине. И даже когда затихли последние аккорды гимна, эта тишина некоторое время сохранялась. И только вручая гостям цветы и благодаря их за интересную беседу, они стали прежними – весёлыми и шумными.

Формирование у младших школьников основ гражданского самосознания и патриотических качеств не может проходить без пробуждения в душах ребят чувства любви к своим близким, родной природе, к своим корням.

Мы сознательно взяли в заголовок статьи название песни (сл. М. Матусовского, муз. В. Баснера), которая была создана в прошлом веке, но не потеряла своей актуальности и сегодня. Вряд ли кто будет оспаривать, что Родина действительно начинается и «с той песни, что пела нам мать», и «с той самой берёзки, что во поле, под ветром склоняясь, растёт», и «с клятвы, которую в юности ты ей в своём сердце принёс»...

Участие родителей в воспитательном процессе, как показывает наш опыт, несо-

мненно, повышает его эффективность, так как создаёт атмосферу эмоционального комфорта, доверия, гордости за своих близких и любви к ним.

В свою очередь, это отражается на нравственном климате в самой семье, побуждает родителей к более внимательному, заинтересованному отношению к своему ребёнку и к творческому сотрудничеству.

Мы уверены, что зёрна духовно-нравственных ценностей, гражданского самосознания и патриотизма, заложенные семьёй и школой в сердца ребят, обязательно дадут хорошие всходы.

Список литературы

1. Российская газета. 24.12.2016. № 291.
2. «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы»: Постановление правительства РФ от 5 октября 2010 г. №795 [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkh1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 21.04. 2017).
3. Белая К.Ю. Система работы с детьми по вопросам патриотического воспитания: из опыта работы по патриотическому воспитанию в ДОУ. – М.: Творческий центр Сфера, 1998. – 175 с.
4. Буторина Т.С. Патриотизм средствами образования / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2004. – 224 с.
5. Ефремова Г.Н. Патриотическое воспитание школьников // Педагогика. – 2007. – № 4 (276). – С. 44–50.
6. Ефремова Л.Л. Формы и методы патриотического воспитания младших школьников // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 85–92.

УДК 373.3:372.851

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Гололобова И.М., Сергеева Б.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

В статье раскрываются особенности формирования теоретического мышления на уроках математики в начальной школе. В статье анализируются понятия «теоретическое мышление», «структура теоретического мышления». Описаны традиционные средства оценивания результатов обучения и инновационные средства оценивания результатов обучения. Теоретическое мышление включает в себя следующие компоненты: содержательный анализ, планирование, рефлексия: эти мыслительные действия взаимосвязаны. Планирование тесно связано с анализом и рефлексией, а анализ опирается на рефлексия. Представлен комплекс методов и приёмов формирования теоретического мышления, также комплекс методов и приёмов формирования теоретического мышления на уроках математики. Описаны результаты применения комплекса методов и приёмов, направленных на формирование теоретического мышления на уроках математики. Подтверждено: формирование теоретического мышления младших школьников на уроках математики будет проходить более успешно, если использовать комплекс методов и приёмов, направленных на формирование умений анализа, планирования и рефлексии.

Ключевые слова: мышление, теоретическое мышление, структура теоретического мышления, младшие школьники

FORMATION OF THEORETICAL THINKING OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT MATHEMATICS LESSONS

Gololobova I.M., Sergeeva B.V.

Kuban State University, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

Article is devoted to a problem of formation of theoretical thinking at mathematics lessons at elementary school. In article the concept theoretical thinking, structure of theoretical thinking is analyzed. Opisana traditional means of estimation of results of training and innovative means of estimation of results of training. The theoretical thinking includes the following components: substantial analysis, planning, reflection: these cogitative actions are interconnected. Planning is closely connected with the analysis and a reflection, and the analysis leans on a reflection the complex of methods and methods of formation of theoretical thinking, also a complex of methods and methods of formation of theoretical thinking at lessons mathematicians Opisany results of application of a complex of methods and receptions directed to formation of theoretical thinking at mathematics lessons Is presented. It is confirmed, formation of theoretical thinking of younger school students at lessons of mathematics will take place more successfully if to use a complex of the methods and receptions directed to formation of abilities of the analysis, planning and a reflection.

Keywords: thinking, theoretical thinking, structure of theoretical thinking, younger school students

В основу теоретического мышления положено «содержательное (или теоретическое) обобщение». Данный тип обобщения связан с выделением всеобщего основания, который собой определяет кое-какую анализируемую систему предметов и разрешает проследить связь меж ними внутри целого, «то есть внутри всей системы». «По мнению В.В. Давыдова различие абстрактного мышления и эмпирического, располагается в том типе обобщения, лежащий в основе всякого из этих типов мышления, который фиксируется в типе соответствующем понятию – эмпирического или теоретического» [1]. «Эмпирическое мышление нацелено на систематизацию предметов, на их группировку. В основе его лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путём сопоставления предметов показывать в них что-то одинаковое, подобное, общее, сходное, а вслед за тем, обозначая это общее словом, абстрагировать (отделять) его от иных предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Фиксируется эта связь в теоретических понятиях, которые составляют собой костяк теоретических знаний, содержательное наполнение. В отличие от эмпирического, такое понятие не находит нечто одинаковое в любом отдельном предмете класса, а прослеживает взаимосвязи отдельных предметов внутри системы, внутри целого, в ее становлении» [1].

«Учащийся младшего школьного возраста имеет возможность усваивать знания теоретические, если его включать в генезис теоретических понятий. Введение в генезис понятия, в свою очередь, подразумевает то собственно, что ребёнок начинает осваивать мыслительное действие, стоящее за ним» [2]. «Согласно В.В. Давыдову, учитель, который организует процесс трансляции теоретического знания и сквозь это активно влияет на процесс формирования

теоретического мышления на уроках математики в начальной школе. В статье анализируются понятия «теоретическое мышление», «структура теоретического мышления». Описаны традиционные средства оценивания результатов обучения и инновационные средства оценивания результатов обучения. Теоретическое мышление включает в себя следующие компоненты: содержательный анализ, планирование, рефлексия: эти мыслительные действия взаимосвязаны. Планирование тесно связано с анализом и рефлексией, а анализ опирается на рефлексия. Представлен комплекс методов и приёмов формирования теоретического мышления, также комплекс методов и приёмов формирования теоретического мышления на уроках математики. Описаны результаты применения комплекса методов и приёмов, направленных на формирование теоретического мышления на уроках математики. Подтверждено: формирование теоретического мышления младших школьников на уроках математики будет проходить более успешно, если использовать комплекс методов и приёмов, направленных на формирование умений анализа, планирования и рефлексии.

теоретического мышления у школьника, обязан сам уметь мыслить понятийно. По-другому он не научит этому мышлению ребенка и не сможет осуществить передачу и освоение теоретических знаний» [3].

Подобным способом система действий трансляции абстрактного познания сопряжена с системой действий индивидуального преобразования. Присутствие данным этим наиболее сознательно определить аспекты, согласно которым допустимо следить за формированием перемен в мышлении обучающегося младшего школьного возраста.

Абстрактное понимание – познавательное процесс, исполняемый с поддержкой действий рассмотрения и рефлексии в «трех генетически преемственных формах: рефлексивный способ, связанный с выделением специфических принципов их решения, аналитический способ, связанный с обнаружением общего принципа решения задач, синтезирующий способ, связанный с раскрытием единства общего и специфических принципов решения задач. Возможность детей осуществлять при решении задач ориентацию в их условиях с помощью такого же способа» теоретического мышления зависит от предлагаемой формы решения задачи [4].

Подобным способом «абстрактное понимание» содержит несколько частей. Главными из их числа считаются:

1) самоанализ, заключающийся в выявлении типа причин личных операций и их соотношения обстоятельствам проблемы (в соответствии с этим мыслительная работа рассматривается, равно как ход постановки вопросов);

2) исследование нахождения проблемы с мишенью отделения общего метода её постановки либо принципа, какой потом равно как «с зоны» выносятся в полный вид аналогичных вопросов;

3) внутренний проект операций, какой гарантирует их осуществление «в разуме» и составление плана.

Таким образом, в экспериментальной части нашего исследования мы будем диагностировать именно компоненты теоретического мышления.

«Своим содержанием, формами, методами организации развивающее обучение ориентировано на закономерности развития ребенка. В процессе развивающего обучения качественно перестраиваются, изменяются все сферы личности. Перестройка начинается с интеллектуальной сферы, прежде всего с мышления» [5].

Понимание нацеливается в выявление закономерностей возникновения и формирования объектов. Теоретическое мышле-

ние – развёрнутый ход воспроизводства основ и законов справедливой жизни объектов, отбор и выявление обстоятельств их возникновения. Теоретическое мышление содержит в себе соответствующие элементы: составление плана, обширное исследование, рефлексия. Эти мыслительные воздействия нацелены в общие и значительные характерные черты объектов. Исследование ориентировано на отбор и акцентирование в целом объекте главного и на генном уровне начального взаимоотношения.

Содержательное составление плана состоит в розыске и концепции вероятных операций, определенных основными обстоятельствами проблемы.

Содержательный самоанализ сопряжена с розыском и рассмотрением человеком значительных причин личных операций» [6].

Все данные мыслительные воздействия взаимосвязаны. Составление плана непосредственно сопряжено с рассмотрением и рефлексией, а исследование основывается на рефлексии. Их осуществление дает возможность создавать массивные абстракции и обобщения.

«Возникновение и развитие содержательных мыслительных действий связано с тем, что ребенок в процессе обучения сталкивается с принципиально новым для него типом знания – *научным понятием*. За каждым понятием скрыта система таких действий или особое действие, без выявления которого нельзя раскрыть механизм возникновения и функционирования данного понятия» [7].

В основе развивающего обучения лежат теоретические знания. Теоретическое мышление считается базой развивающего преподавания. Их овладение совершается в базе представления значительных взаимосвязей среди действий, какие ребята определяют непосредственно в намеренно созданной исследовательской работе. Составление научно-абстрактных определений совершается с поддержкой исполнения обучающимися тренировочной работы. «У детей младшего школьного возраста тренировочная работа является основной и главной среди иных разновидностей» работы. Возлюбленная содержит соответствующие элементы: учебно-познавательный заинтересованность, целеполагание (установка) и представление познавательной миссии), тренировочные воздействия, процесс контролирования, баллы. Сохранение этой текстуры в занятии и направленное развитие любой из данных частей устанавливает формирование абстрактного мышления. У ребенка, поступившего в 1 класс, целая

текстура тренировочной работы еще отсутствует. В подходящих обстоятельствах деятельность формируется на протяжении нескольких лет школьного обучения, в особенности усиленно в начальных классах.

«Чтобы у учащихся развивалось теоретическое мышление, они должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при ее решении ребенок ищет и находит общий способ подхода ко многим частным задачам определенного класса, которые в дальнейшем не представляют для него особых трудностей» [8].

«Благодаря системе учебных действий учебная задача решается (принятие учебной задачи, преобразование ситуации, моделирование, контроль, оценка процесса решения учебной задачи). Конкретные учебные действия связаны с планированием содержательного характера, рефлексией, анализом. Контроль основывается на содержательной рефлексии. Осуществление действия преобразования моделирования и условий учебной задачи связано с содержательным анализом предметного материала. Выполнение учебного действия, направленного на построение системы частных задач на основе решения их общего способа, предполагает содержательное планирование этого действия» [9].

Для удачного и большего развития мыслительных действий применять на уроках целенаправленно следующие задания и приемы.

Для становления *содержательного анализа* возможно использовать:

– задачи с недостающими или же со сверхизбыточными данными – как в условии, так, например, и в требовании задачи (для привлечения интереса ребят к наличию в данных задачах различного типа данных полезно осуществлять коллективное рассмотрение их условий и требований);

– самостоятельное фантазирование учащимися младшего школьного возраста вопросов с недостающими и излишними сведениями, чтобы учащимся была понятна потребность этих либо иных сведений с целью возведения проблематичного условия;

– превращение обучающимися обычных вопросов в проблемы с недостающими и излишними сведениями и наоборот (данное способствует формированию мастерства четко и поочередно ориентироваться в использованном материале разных вопросов);

– исследование в классе исследуемых законов (методы извлечения, принципы, возможные расследования, характерные черты применения в разных условиях, взаимосвязь с иными инструкциями) [5].

Таблица 1

Комплекс методов и приёмов развития теоретического мышления

Формируемые компоненты теоретического мышления	Методы	Приёмы
Умение анализа	метод упражнений, объяснительно-иллюстративный метод, игровой, проблемно-поисковый	«Магический квадрат», «Группировка», «Пропущенная цифра», «Разгадай ребус», «Занимательная лесенка», «Змейка», построение логической цепи рассуждений, задачи-шутки, «Математическая цепочка»
Умение планировать	наглядный метод, проблемно-поисковый, метод упражнений, частично-поисковый	«Найди соответствия», «Как это делать?», «Что и как нужно было сделать, чтобы получился правильный результат?»
Рефлексия как способ действия	объяснительно-иллюстративный метод, словесный метод, игровой метод, метод упражнений	комментирование и обсуждение выполнения учебных заданий; – ситуации, в которых противопоставляются, сталкиваются предварительно выдвинутые предположения, либо основанные на житейском опыте учащихся, либо учитывающие только часть условий проблемной ситуации и результаты специально организованных наблюдений или экспериментов; – прием анализа выполненного учебного задания (рецензирование); – прием предварительного обсуждения разных способов решения задачи; – прием сопоставления задач; – прием самостоятельного изменения школьниками учебных задач

Таблица 2

Комплекс методов и приёмов развития теоретического мышления
младших школьников на уроках математики

Тема и цель урока	Методы	Приёмы	Формируемые компоненты теоретического мышления
1	2	3	4
Выражения с переменной. Цель: сравнивать геометрические фигуры по признакам; – строить логические цепи рассуждения при решении задач, уметь находить нужную схему	игровой, проблемно-поисковый, метод упражнений	Игровые приёмы, «Зашифрованная цифра», «Занимательная лесенка», построение логической цепи рассуждений, использование рефлексивных таблиц	Умение анализа, умение планирования, рефлексия как способ действия
Сложение и вычитание двузначных чисел. Цель: закрепление изученных случаев вычислений в пределах 100; совершенствование умения решать задачи; развитие логического мышления, творческих способностей	объяснительно-иллюстративный метод, игровой, проблемно-поисковый, метод упражнений	«Математическая цепочка», «Найди соответствие», «Следующее число», игровые приёмы «Разведчики», – прием сопоставления задач; прием самостоятельного изменения школьниками учебных задач	Умение анализа, умение планирования, рефлексия как способ действия
Площадь фигур. Цель: сформировать представление о величине «площадь» и единицах измерения площади, способность к сравнению площади фигур «на глаз», путем наложения, с использованием различных мерок. Развивать речь, логическое мышление, внимание, математические и исследовательские способности; отрабатывать приемы сложения и вычитания многозначных чисел.	наглядный метод, проблемно-поисковый, исследовательские, метод упражнений	игровые приёмы «Что лишнее?», «Поиск предметов по заданным признакам», логические задачи, построение логической цепи рассуждений, занимательные задачи, использование рефлексивных таблиц	Умение анализа, умение планирования, рефлексия как способ действия
Сложение и вычитание чисел. Приёмы рациональных вычислений. Цель: Закрепить приемы письменного вычитания и сложения двузначных чисел, развивать навыки рационального способа решения примеров, устного счета, формирование логического мышления, навыков решения составных задач	Частично-поисковый Информационно-поисковый. Наглядно-иллюстративный	игровые приёмы «Поиск предметов по заданным признакам», построение логической цепи рассуждений, использование рефлексивных таблиц	Умение анализа, умение планирования, рефлексия как способ действия
Умножение. Нахождение суммы нескольких одинаковых слагаемых. Цель: анализировать тексты составных и простых задач с опорой на краткую запись, схему, схематический рисунок	Проблемно-поисковый, метод упражнений, игровой метод. Метод создания познавательного спора	игровые приёмы «Что лишнее?», «Поиск предметов по заданным признакам», – прием предварительного обсуждения разных способов решения задачи; – прием сопоставления задач; – прием самостоятельного изменения школьниками учебных задач	Умение анализа, умение планирования, рефлексия как способ действия

Окончание табл. 2			
1	2	3	4
Порядок действий в выражениях со скобками. Цель: Вывести общее правило порядка действий в выражениях со скобками, тренировать мыслительные операции: сравнение, анализ, классификация	Наглядный метод. Метод упражнений. Проблемно-поисковый метод. Рефлексия	Игровые приёмы, «Разгадай ребус», построение логической цепи рассуждений, логические задачи, использование рефлексивных таблиц	Умение анализа, умение планирования, рефлексия как способ действия
Решение задач. Цель: совершенствование вычислительных навыков и умение решать текстовые задачи, развивать умение решать и сравнивать геометрические задачи	объяснительно-иллюстративный метод, игровой, проблемно-поисковый, метод упражнений	«Я начну, а ты продолжи...», «Угадай о чем скажу», «Цепочка», «Группировка», «Зашифрованная цифра»	Умение анализа, умение планирования, рефлексия как способ действия

Для развития содержательной рефлексии большое значение имеет возвращение ребенка младшего школьного возраста в ходе тренировочной деятельности к индивидуальным действиям. Необходимо использовать разнообразные типы подобного вращения, а вернее:

- отчёт о процессе ранее проведенного постановления проблемы (данное способствует, с одной стороны, формированию у ребенка мастерства проектировать разрешение, а с другой – мастерства сопоставлять метод постановления проблемы с надлежащими отличительными чертами её вида;

- предварительный анализ разных методов постановления, если данные методы сопоставляются согласно одинаковости (данное, безусловно, сможет помочь ребятам обучиться удерживать около контролированием рассматривать их точность);

- рассмотрение операций с точки зрения отличительных черт результата (данное создает необходимые условия, обеспечивающие непредвзятую оценку сведений операций);

- составление вопросов согласно предлагаемому примеру (к примеру, придумать наиболее отличную в пример, однако аналогичную ему проблему, а еще подобную, однако решаемую в базе другого принципа) [10].

Для становления *внутреннего планирования*:

- целесообразно ставить детей в ситуацию, где нужно разъяснять, говорить о способе решения задачи впоследствии ее практического решения (это лучше проводить в форме парной работы).

Эта работа подразумевает различные способы взаимодействия учащихся меж собой и учителем (диалог, дискуссия) и различные формы организации общих действий [11].

На констатирующем этапе работы для определения начального уровня сформированности компонентов теоретического мышления учащихся младшего школьного возраста контрольного и экспериментального классов был выявлен исходный уровень сформированности действия анализа; уровень развития действия планирования; уровень сформированности рефлексии на способ действия.

Целью формирующего этапа экспериментальной работы стало внедрение комплекса методов и приёмов, который ориентирован на формирование умений анализа, планирования и рефлексии как ведущих компонентов теоретического мышления. Комплекс методов и приёмов развития теоретического мышления представлен в табл. 1.

В ходе реализации формирующего этапа эксперимента был разработан комплекс методов и приёмов развития теоретического мышления младших школьников на уроках математики, который представлен в табл. 2.

После завершения формирующего эксперимента нами была проведена вторичная диагностика для того, чтобы определить эффективность проделанной нами работы по формированию теоретического мышления младших школьников: выявление уровня сформированности действия анализа; выявление уровня развития действия планирования; выявление уровня сформированности рефлексии как способа действия.

Таким образом, проведя анализ данных, которые были получены в ходе исследования, мы можем сделать следующий вывод о том, что уровень развития теоретического мышления у учащихся экспериментального класса находится на более высоком уровне по сравнению с началом экспериментальной работы. Таким образом, формирование теоретического мышления младших школьни-

ков на уроках математики будет проходить более успешно, если использовать комплекс методов и приёмов, которые направлены на формирование умений анализа, планирования и рефлексии.

Список литературы

1. Дусаицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности // Начальная школа. – 1999. – № 7.
2. Зак А.З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 2000.
3. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение, 1994.
4. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997.
5. Занков Л.В. Дидактика и жизнь // Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – С. 23–83.
6. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М., 1984. – 152 с.
7. Пинская М.А., Улановская И.М. Новые формы оценивания. Начальная школа. ФГОС. – М.: Просвещение, 2013. – 80 с.
8. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Ковалевой Г.С., Логиновой О.Б. – М.: Просвещение, 2009.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды: [пер. с фр.]. – М.: Иностранная литература, 1994. – С. 53–236.
10. Познавательные процессы и способности в обучении / под. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
11. Сергеева Б.В., Гололобова И.М. Особенности формирования теоретического мышления младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 71–77. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771303.htm>.

УДК 373.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СЛАБОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Гречанная М.А., Сергеева Б.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

Статья посвящена обоснованию теоретических основ проблемы слабой успеваемости учащихся начальной школы. В статье анализируются понятия «неуспеваемость», «отставание», «слабоуспевающий ученик». Описана схема изучения учащихся (по Ю.К. Бабанскому). Определены виды неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания: общее и глубокое отставание (по многим или всем учебным предметам длительное время); частичная, но относительно стойкая неуспеваемость (по одному-трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика)); неуспеваемость эпизодическая (то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая). Представлена классификация школьной неуспеваемости по степени неуспеваемости, причины возникновения. Анализируются особенности слабой успеваемости, определены отличия слабоуспевающих учеников. Описаны особенности индивидуально-дифференцированной работы со слабоуспевающими учениками.

Ключевые слова: неуспеваемость, слабоуспевающий ученик, типы неуспеваемости, младшие школьники

THEORETICAL BASES OF THE PROBLEM OF WEAK PROGRESS OF PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL

Grechannaya M.A., Sergeeva B.V.

Kuban State University, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

Article is devoted to reasons for theoretical bases of a problem of feeble progress of pupils of elementary school. In article the concept «poor progress», «lag», «slabouspevayushchy pupil» is analyzed. The diagram of a study of pupils is described (according to Yu.K. Babansky). Types of poor progress depending on quantity of subjects and stability of lag are defined: the general and deep lag (on many or all subjects the long time); the partial, but rather resistant poor progress (in one-three most difficult objects (as a rule, the Russian and foreign languages, mathematician); poor progress incidental (on one, in other subject, rather easily overcome). Classification of school poor progress is provided: on a level of poor progress, an origin. Features of feeble progress are analyzed, differences the slabouspevayushchikh of pupils are defined. Features of personal and differentiated operation with slabouspevayushchy pupils are described.

Keywords: poor progress, underachiever pupil, poor progress types, younger school students

В современном мире наибольшую значимость обретает способность обучаться, формирующаяся еще в раннем детстве. Важным показателем этого умения является школьная успеваемость, которая у определённого количества детей не достигает минимального уровня. Теория и практика показывает, что неуспеваемость – многостороннее явление, имеющее сложную специфику и происхождение.

Вопросы обучения слабоуспевающих школьников находятся в центре внимания современной педагогики. В отечественных психолого-педагогических исследованиях рассматриваются различные аспекты проблемы обучения слабоуспевающих учащихся: определение видов слабой успеваемости и поиск ее причин, выявление типов и характерных признаков слабоуспевающих (И.А. Коробейников, В.П. Стрезикозин, Ю.К. Бабанский, Н.И. Мурачковский, Л.И. Божович, А.А. Бударный, А.М. Гельмонт, М.А. Данилов, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Л.С. Славина и др.).

Проблема школьной неуспеваемости – непростая и крайне существенная. Её стараются разрешить издавна разными методами. В истории советской и постсоветской педагогики был метод повторного прохождения программы в новом учебном году до полного ее освоения. На данный момент существуют специализированные школы, классы коррекции успеваемости для таких детей. Но и их эффективность не всегда высока. Факт определения ребёнка в такую школу или класс травмирует его, выводит в разряд неполноценных. По этой причине необходимо найти методы увеличения степени коррекционной деятельности с такими детьми в условиях обычного класса.

Проявленная поддержка отстающим учащимся обязана быть дифференцированной и персонально сосредоточенной. Вопреки данному принципу, учебные заведения зачастую проявляют некомпетентность: абсолютно всех учащихся, нуждающихся в помощи, сводят в единую категорию и выполняют с ними вспомогательное обучение,

не учитывая индивидуальные проблемы данных учащихся. В то время как проблемы имеют разный характер – у кого-то проблема в неусвоении определенного предмета школьной программы, у кого-то – незаинтересованность учебным процессом либо гиперактивность.

Важнейшим средством преодоления отставаний остаётся индивидуальный подход к отдельным учащимся. Но в условиях многочисленной наполняемости учебных групп осуществлять его достаточно сложно. Поэтому наиболее результативным методом служит сочетание коллективной, дифференцированной и индивидуальной работы в классе.

Неуспеваемость школьников закономерно связана с их персональными особенностями и с теми жизненными и бытовыми условиями, в которых проходит становление и развитие личности таких школьников. Важным из данных условий педагогика считает воспитание и обучение ребят в школе. Данная проблема подразумевает изучение широкого круга общественных вопросов и социальных задач и предполагает рассмотрение всех социально-психологических аспектов, связанных с индивидуумом и личностью человека.

Но задача раскрытия сути неуспеваемости в литературе не поставлена, во множестве работ возможно выявить подходы к ее решению. Один из данных подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость.

Впрочем исследования невозможно считать необходимыми, произведенные в русле сего подхода, они ориентированы на выяснение наружных связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение [2].

Возможно рассматривать и выявление типов неуспевающих учащихся как путь проникания в суть неуспеваемости. Наличествуют отдельные свойства и группировки по свойственным особенностям, видятся и в описаниях практического навыка; весь ряд поползновение научного обоснования типологии неуспевающих школьников. В основу типологии многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости неуспевающих школьников.

Обозначенные черты неуспевающего школьника, так как они характеризуют его работу в учебном процессе, имеют все шансы быть применены в определении неуспеваемости.

Иной удаленный образ назван патологическим – это чувственные, нередко имеющие беды в учении учащегося, встречающие специфичное для себя отношение

находящихся вокруг. Они говорят «не могу» до начала работы, нуждаются в поощрении со стороны находящихся вокруг, с трудом переносят проблемы и беды. В предоставленном случае выделенные черты носят скорее психологический, нежели педагогический характер.

Эмоциональную типологию неуспеваемости выделяет Н.И. Мурачковский: за базу в предоставленном случае взят характер отношений более значительных сторон личности учащегося. Значение данной работы ориентируется тем, собственно, что в ходе изучения создателем были обнаружены совместные черты для всех групп неуспевающих учащихся. Они обобщены мнением «слабая самоорганизация», которая имеет место быть в неумении учащегося управлять личными психологическими процессами (вниманием, памятью), отсутствием сформированных оптимальных методик интеллектуальной работы, нежеланием мыслить при заключении учебных задач, формальным усвоением познаний.

В работе Р.Л. Гинзбург больше представлены приватные свойства учебного труда учащихся. Создатель содержит различные значения усвоения учениками учебного материала. Под учебным материалом в предоставленном случае понимается слово учебника, а всевозможные типы усвоения соотносятся с конкретным уровнем смысловой переработки слова.

Так, одни неуспевающие учащиеся характеризуются тем, что они абсолютно не имеют возможности наблюдать за ходом урока и чувствуют нештучные проблемы при чтении учебника, иные – тем, собственно, что управляют с анализом – синтезом лишь только в кое-каких случаях, в частности когда речь идет об определенных предметах и явлениях. Совокупным для неуспевающих учащихся выступает нежелание напрягать собственные интеллектуальные силы, отрицательное отношение к трудным способам работы.

Внимание исследователей сконцентрировано в большей степени на сложившейся фиксированной неуспеваемости, и ключевой целью выступает – исследование ее оснований [4, с. 78].

Педагогический состав во главе с Н.А. Менчинской, в частности, исследуют лишь только тех учеников, которые почти по всем предметам не успевают в течение ряда лет. В исследовании Ю.К. Бабанского анализ оснований неуспеваемости оформляет ведущий способ разработки средств предупреждения неуспеваемости.

Только лишь в ее итоговом облике невозможно принять исследование неуспе-

ваемости необходимым вследствие того, собственно, что это затрудняет выделение ее составляющих. Для коих неуспеваемость стала устойчивой чертой их личности, исследование тех учащихся не самая прямая дорога для проникания в суть сего трудного явления. Подобная дорога просто имеет возможность привести к смешению абсолютно различных явлений, так как тут ведут взаимодействие и личные качества учащихся, и обстоятельства их изучения, и постепенно накапливающиеся действующие друг на друга составляющие неуспеваемости.

В психолого-педагогической литературе замечен занимательный прецедент легендарности фигуры неуспевающего подростка. Неуспевающими были: Н. Гоголь, И. Ньютон, Ч. Дарвин, А. Эйнштейн, В. Скотт, К. Линней, В. Шекспир. В том числе и А.С. Пушкин был последним в математическом классе. Данный факт приводит к выводу, что в изучении проблемы отстающих учащихся не всё элементарно и несомненно.

В работах М.Е. Волкова, В.С. Цетлин сталкивается определение сути мнения «слабоуспевающий ученик», «неуспеваемость».

Слабоуспевающий ученик – это ученик, учебно-личностные заслуги которого не отвечают содержанию образования, муниципальному образовательному эталону [5].

Слабоуспевающие учащиеся владеют колоритными, самобытными методами мышления, особым мироощущением, личным восприятием.

Исследованию проблемы слабой успеваемости и способов ее преодоления посвящены работы З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, Ю.К. Бабанского, Л.С. Славиной и др. Для слабоуспевающих учеников работчики выделяют проблемы, связанные с формированием прочных умений и знаний, развитием интереса, самостоятельности мышления, волевых качеств и др.

Неуспеваемость (и иные определения: отставание, неуспешность, слабая успеваемость) предполагает отставание от общепризнанных мерок, то есть неуспеваемость относительно какого-нибудь норматива. В большинстве случаев имеют в виду некоторое неотъемлемое минимальное количество, степень познаний, умений по этому предмету (или по нескольким предметам).

В педагогике под неуспеваемостью понимается несоответствие подготовки учащихся притязаниям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-нибудь значимого отрезка процесса изучения – цепочки уроков, посвященных

исследованию одной темы или же раздела курса, учебной четверти, полугодия, года [5].

Отставание – это невыполнение притязаний (или 1-го из них), которое содержит пространство на одном из промежуточных рубежей изнутри такого отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Термин «отставание» означает и процесс накопления невыполнении требований, и любой отдельный случай такого невыполнения.

Отставание и неуспеваемость взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы комплекс отставаний, неуспеваемость является результатом процесса отставания. Комплекс отставаний, в случае если он не преодолен, разрастается, образуя, в конечном счете, неуспеваемость. Главная задача учителя – недопущение комплекса отставаний. Это и есть предупреждение неуспеваемости.

Практические наблюдения подтверждают – школьная неуспеваемость имеет возможность спровоцировать появление школьной дезадаптации – состояния школьников, при котором не происходит усвоения учебной программы, а также возникают проблемы при взаимодействии со сверстниками и учителями.

По сведениям Н.Н. Заваденко, школьная дезадаптация отмечается у 36,1 % ребят. Из них 44 % составляют мальчики и 16,8 % – девочки [6].

Отмечено, что на неуспеваемость влияют персональные особенности учащихся, связанные с наследственными причинами, а также социально-психологические аспекты формирования личности. Как раз вследствие этого важна классификация всевозможных раскладов к задаче появления неуспеваемости, к выявлению вызывающих ее оснований.

Проблеме школьной неуспеваемости в сфере педагогики и психологии уделялось и уделяется большое количество интереса (Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, Л.С. Славина, Л.С. Выготский, Н.А. Менчинская и др.). В различные исторические периоды термин неуспеваемость имел различное трактование.

М.А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса изучения – его противоречиями. В соответствии с данным мнением неуспеваемость формируется ввиду нарушения единства возможностей учащихся и предъявленных к ним требований.

Аналогичного мнения придерживается В. Оконь, который определяет неуспеваемость как несоблюдение взаимодействия

между учащимися, учителями и наружными критериями [7].

Способ исследования неуспеваемости методом анализа порождающих ее критериев представлен в бесчисленных публикациях, приуроченных к основаниям неуспеваемости. Впрочем, изучения, произведенные данным способом, невозможно считать необходимыми, ввиду их ориентира на выявление внешних аспектов возникновения, они оставляют в тени аспекты внутреннего развития.

Для раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспеваемость» необходимо применить способ исследования – определение видов неуспеваемости.

Выдвигают и другое понятие, не ограниченное минимальным количеством притязаний, а определяемое возможностями отдельных студентов. Это, например, имеющаяся условная неуспеваемость – недостающая познавательная нагрузка тех студентов, которые имели возможность превысить неотклонимые запросы.

В своих работах А.М. Гельмонт подчеркнул 3 вида неуспеваемости в зависимости от числа учебных предметов и стойкости отставания:

I – сплошное и основательное отставание (по почти всем или же всем учебным предметам долгое время);

II – выборочная, но сравнительно устойчивая неуспеваемость (по одному-трем более трудным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика));

III – неуспеваемость эпизодическая (то по 1, то по другому предмету, сравнительно просто преодолеваемая).

Во всех случаях А.М. Гельмонт относит к неуспевающим тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок» [8].

Рассмотренные виды и предпосылки школьной неуспеваемости, обнаруженные Н.И. Мурачковским и А.М. Гельмонтом (таблица).

Анализируя практические работы по вопросу неуспеваемости, польский исследователь В.С. Цетлин акцентирует наше внимание на том, что школьная неуспеваемость выражается не лишь только в пробелах познаний, но и в отношении учащихся к учению, что дает понимание, что в одном ряду с фиксированной неуспеваемостью есть неуспеваемость сокрытая [8].

Н.П. Локалова выделяет два типа школьной неуспеваемости: отставание по отдельным предметам и сплошное отставание в учебе [9].

Ближе всех подошел Ю.К. Бабанский к заключению описания системы причинно-следственных связей неуспеваемости, отвечающей теоретическим притязаниям. Он исследует учебные способности учащихся, объединяя в данном мнении два ведущих фактора успеваемости. В осознании Ю.К. Бабанского учебные способности предполагают синтез индивидуальностей самой личности и ее взаимодействий с наружными воздействиями и оформляют некоторый потенциал личности в учебной работе. Отличаются конкретные типы неуспевающих учащихся в работах Ю.К. Бабанского. В базу разделения на типы положено два показателя: возможности ребенка и его отношение к учению [9]. К предоставленной типологии Ю.К. Бабанский относит характеристики:

1. Низкие возможности (слабое становление мышления, интереса, памяти, несформированность познавательных умений и способностей и т.д.) смешиваются с позитивным отношением к учению.

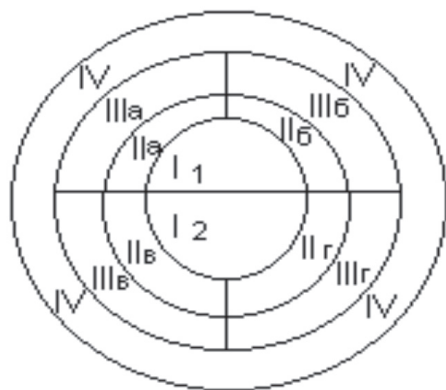
2. Высокие возможности в паре с отрицательным отношением к учению.

3. Низкие возможности смешиваются с отрицательным отношением к учению.

Ю.К. Бабанский придумал схему, исследуя учебные способности учащихся и предпосылки их неуспеваемости, представленную на рис. 1, исследования студентов, предназначенную для целей оптимизации процесса изучения.

Классификация школьной неуспеваемости

Степени неуспеваемости	Причины возникновения
I) Сплошное и основательное отставание (по почти всем или же всем предметам долгое время)	– Неподготовленность. – Негативные обстоятельства (болезнь, домашние обстоятельства). – Нерадивость, леность. – Недостающая степень совместного становления
II) Выборочная, но сравнительно устойчивая неуспеваемость (по 1–3 более трудным предметам).	– Дефекты преподавания. – Недоделки в прошлых классах. – Недоступность внимания к учебе, сознательности
III) Эпизодическая неуспеваемость (то по одному, то по другому предмету).	– Недостатки преподавания. – Нестабильное посещение учебного заведения



- I – условия внутреннего плана;
 II, III, IV – условия внешнего плана;
 I₁ – особенности организма школьника;
 I₂ – особенности личности школьника;
 II а) бытовые условия;
 II б) гигиенические условия в школе;
 II в) особенности воспитания в семье;
 II г) особенности обучения и воспитания в школе;
 III а) причины недостатков бытовых условий;
 III б) причины недостатков гигиенических условий в школе;
 III в) условия, порождающие недостатки воспитания в семье;
 III г) условия, порождающие недостатки учебно-воспитательного процесса.

Рис. 1. Схема изучения учащихся (по Ю.К. Бабанскому)

Обстоятельства внутреннего и наружного намерения не однородны – они представлены определенными группами явлений: особенности личности учащегося и особенности организма составляют две взаимосвязанные группы явлений внутреннего намерения: в первом кругу критерий наружного намерения, т.е. более непосредственно воздействующими на особенности самого учащегося являются надлежащие группы явлений: домашние и гигиенические обстоятельства жизни и работы учащегося (в семье и в школе); особенности учебно-воспитательного процесса в школе, особенности воспитания в семье.

Предоставленная схема упрощает трудные связи явлений. В частности, относя дефекты процесса изучения к наружным по отношению к учащемуся происшествиям.

Е.С. Рабунский обусловил отличия слабоуспевающих учащихся, исследуя особенности слабой успеваемости:

1 группа. Степень познавательной самостоятельности средняя (при среднем уровне обучаемости, как правило, невысокая степень организованности). Обучаются на «2» и на «3». Внимание к учению отсутствует. Ведущее назначение персональной работы – составление позитивного отношения к учению, ликвидация пробелов в познаниях и методиках учения. Данная группа выделяется тем, собственно, что выражает не только лишь апатичное, но и отрицательное отношение к учению.

2 группа. Представители данной группы встречаются изредка. Обучаются криво, нередко «двойки». Степень познавательной самостоятельности повышена (решают без поддержки снаружи простые познаватель-

ные задачи, «разбросаны», но изобретательны в организации познавательности). Эти учащиеся, как правило, персонально колоритные – занимаются спортом, техникой, искусством, противопоставляя эти занятия школьным. Внимание к предмету отсутствует. Выделяются от 2 группы средних учащихся ключевым образом «смысловым барьером» в отношениях с учителями или же опекунами, а еще нелучшей успеваемостью. Ведущее назначение в персональной работе – предупреждение или же уничтожение «смыслового барьера», ужесточение контроля за учебной работой.

3 группа. Представители группы встречаются изредка. Обучаются на «3» и «2». Степень познавательной самостоятельности средняя (уровень обучаемости зачастую ниже среднего, желают уложиться во времени, но не получается). У этих учащихся зачастую имеется нерешительность в личных силах, вызываемая бедами (генерализация несущественных симптомов в свежих познавательных критериях, промахи в переносе способностей и т.п.) при поощрении, как правило, увеличивается познавательная энергичность. Внимание к учению вероятное. Предоставленная группа выделяется невысоким уровнем обучаемости. Ведущее назначение персональной работы – поддержание убежденности в триумфе, увеличение значения обучаемости.

4 группа. Степень познавательной самостоятельности невысокая. Обучаются на «2» и «3». Внимание к предмету вероятное. Ведущее назначение персональной работы – система добавочных занятий по выработке оптимальных методик учения, активизация интереса на уроках. Ученикам, как правило,

свойственны «умственная пассивность», затрудненность перехода от самостоятельных дел по эталону к реконструктивным и вариативным, не говоря уже о креативных, зачастую имеется неуверенность в себе, метания между энергичностью и апатией.

5 группа. Очень распространенная группа учеников. По большинству предметов оценки «2» и «1». Степень познавательной самостоятельности невысокий. Внимание к предмету отсутствует. Для данной группы в большинстве случаев свойственно долготное смысловое препятствие в отношениях учащегося с воспитателем и опекунами. Слабоуспевающие учащиеся предоставленной группы присутствуют на невысоком уровне обучаемости и воспитуемости, это более сложные учащиеся. Частыми основаниями появления смыслового барьера были бестактность со стороны взрослых, конфликтные волнения ребёнка. Они «никого и ничего не боятся», временами бравируют убежденностью, как будто школьные познания для жизни им абсолютно не необходимы. Эти ученики, как правило, адаптировались к педагогическим влияниям (особенно к нотациям и предупреждениям). Ведущее назначение персональной работы – преодоление смыслового барьера, составление позитивного отношения к учению, временное облегчение учебных заданий, дабы вслед за тем «втянуть» в работу, система дополнительных занятий, репетиторство на социальных началах для выработки ведущих способов учения [9].

Обучение и воспитание должно очень максимально опираться на оригинальность. Личный расклад заключается в глубочайшем познании личности ребенка и его жизни, он делает более подходящие способности для становления энергичности, познавательных сил, предрасположенности и дарований всякого учащегося. В личном раскладе тем более нуждаются «трудные» воспитанники, малоспособные учащиеся, а еще школьники с ярко воплощенной поддержкой развития.

Педагогика дифференцированного расклада содержит в виде адаптацию способов и форм работы к данным личным возможностям студентов и адаптацию содержания и целей изучения и воспитания к отдельным ученикам с тем, дабы развивать лицо. Дифференцированный подход к ученикам – это важный принцип образования и воспитания. Его осуществление подразумевает приватное, систематическое варьирование его способов, временное перемена близких задач и отдельных сторон содержания учебно-воспитательной работы, организационных форм с учетом личности всякого

учащегося. Дифференцированный расклад в учебном процессе значит заботу о любом учащемся, его творческой оригинальности в критериях классно-урочной системы изучения по неуклонным учебным программам, подразумевает осмысленное хитросплетение передних, массовых и персональных занятий для увеличения свойства изучения и становления всякого учащегося [9].

Главная задача воплощения дифференциации в обучении заключается в обеспечении максимально вероятной глубины становления ученика при овладении материалом возможностей всякого учащегося, в обеспечении важного минимального количества в усвоении познаний, умений, способностей. Этим образом, дифференциация подразумевает воплощение развивающего изучения [10].

Аналогично, что, как ребят различают по телесным качествам, гласил Василий Александрович Сухомлинский, например неодинаковы силы, нужные для интеллектуального труда. Память, фантазия, мышление, наблюдательность не только лишь по их глубине, быстроте протекания, стойкости, но и в высококачественном отношении имеют персональную характеристику у всякого подростка. Он внятно показывает на их ключевой дефект – неразвитость интеллектуальных возможностей: инертность мышления, беднота речи, неустойчивость интереса и памяти, отсутствует любознательность, неразвитость психологической сферы [11]. Индивидуальные потребности в усвоении и применении знаний связывают с обучаемостью, которая включает: работоспособность, быстроту или замедленность усвоения учебного материала, умственную выносливость, гибкость мыслительных процессов. Кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, дети различаются и по некоторым психофизиологическим особенностям своего психического склада и поведения. В основе индивидуальных различий лежат особенности свойств нервной системы, на которых формируется психическая жизнь личности, ее особенное и индивидуальное, все ее психические процессы. Особого внимания требуют индивидуальные особенности неуспевающих и недисциплинированных детей.

На первый план в работе со слабоуспевающими школьниками необходимо выдвигать развивающие педагогические методики влияния и воспитания. Целью работы со слабоуспевающими учениками является не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но и становление их познавательной самостоятельности. Важна

нейтрализация оснований неуспеваемости (устранение негативно деятельных событий и ужесточение позитивных моментов).

При разработке путей улучшения учебно-воспитательного процесса нужно создание одобрительных условий для слабоуспевающих школьников.

В психолого-педагогической литературе большое внимание обращено на дифференцированную работу учителя на уроке с временными группами. При работе выделяют три группы учащихся: слабые, средние и сильные. Задача учителя заключается в том, чтобы оказать действенную помощь учащимся со слабой успеваемостью, повысить успеваемость до высшего значения, а также предоставить посильную нагрузку учащимся со средней и сильной успеваемостью. На тех или же других этапах урока нужно организовывать самостоятельную работу по группам с поручениями различной степени проблемы. Важна дифференциация и хозяйственной работы учеников.

Учителю в первую очередь необходимо иметь понимание личностных особенностей детей своего класса и ключевые основы образования индивидуальных особенностей для того, чтобы реализовать работу с данными детьми, строить индивидуальный подход к ним.

Индивидуализация учения подразумевает организацию учебной работы в согласовании с особенностями и в уровне личностного становления обучаемого. При данном методе принципиально, дабы у учеников складывалась личная манера работы, индивидуально-своеобразные методы поступков. Также эти способы обязаны быть равноценны по конечным итогам, усвоенным умениям, познаниям и способностям.

Индивидуальное обучение предполагает, что для каждого ученика есть своя мера трудности, нижний ее предел, который каждый ученик стремится превзойти в силу своих повышающихся возможностей.

Индивидуализация учения не ликвидирует, а подразумевает корпоративные, массовые формы работы, мотивационное учение, ужесточение в обучении связей «ученик – ученик» большущий выговор на самостоятельность в познавательной работы [11].

Индивидуально-дифференцированное изучение в начальных классах ставит задачу не только отследить дефекты подготовки ребенка к школе, но и особенности его психологического становления, исходя из аспектов его личности и индивидуальности, и организовать оптимальный для него учебный процесс.

Каждый раз педагог взаимодействует с конкретной уникальной формирующейся

личностью, которая обладает рядом индивидуальных психологических особенностей. Из этого следует, что учебно-воспитательные меры, с триумфом примененные к одному ученику, имеют все шансы не предоставить ожидаемого эффекта, когда они используются по отношению к другому. Вследствие этого эти события обязаны дополняться личным раскладом.

Один из важнейших способов исследования личности ребёнка – наблюдение за его деятельностью, которому учитель обязан выделять должное внимание. Почти все особенности личности вскрываются именно на уроке, иные – в работе дома.

Надобность персональной работы появляется вследствие комплекса причин: неудач в школе, негативного воздействия не очень благоприятных домашних критериев, психологическими особенностями учащегося, дефектом размера и свойства познаний, мало сформированной учебной работой, отрыва от школьной жизни и школьного коллектива, асоциального окружения, деструкцией мотивов учения.

Личный подход подразумевает в первую очередь познание и учёт персональных, своеобразных причин, которые воздействовали на составление черт личности, он подразумевает и познание побудительных оснований действий учащихся. Различия в мотивах поступков определяют и различия воспитательных событий, которые обязаны быть совершенны в связи с тем или же другим действием ученика.

Осуществляя личный подход, следует помнить, что на учеников не одинаково воздействуют одобрения. 1-го учащегося здорово похвалить, это закрепляет его веру в собственные силы; по отношению к другому от похвалы, чем какого-либо другого воздержаться, дабы не привести его к самоуспокоению, самоуверенности. Точно также и подчёркивание дефектов учащегося имеет возможность поиграть негативную роль по отношению к неуверенному в себя ребёнку и позитивную, в случае если школьник очень самоуверен и несамокритичен.

Особенный смысл в персональной работе со школьниками имеют три пункта:

1) в общении с ними довольно принципиально тёплое, душевное, благожелательное отношение. Озлобленности, подозрительности, недоверчивости ученика необходимо противопоставить доброту, душевную теплоту и мягкость;

2) учителю нужно уметь видеть то позитивное, что наличествует в личности каждого учащегося, в том числе и самого сложного, самого педагогически запущенного и постараться опереться на это позитивное

в работе по его перевоспитанию. О надобности педагогического оптимизма (который позволяет разглядеть положительные качества в каждом учащемся) и опоры на «положительный фонд личности» в работе с запущенными ребятами, нарочно показывает А.И. Кочетов [11];

3) зачастую неплохие итоги даёт не закрыто выражаемое доверие к нравственным силам учащихся. Они довольно ценят то, собственно, что им доверяют, не обращая внимания на их скверную популярность, отвратительную репутацию.

Для организации удачного процесса изучения и воспитания учащихся в неотъемлемом порядке учителю нужно знать предпосылки неуспеваемости младших школьников, личные особенности данных ребят, а еще наставник обязан знать, как организовывать собственную работу с ребятами, беря во внимание их личные особенности.

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования, авторы выделили

система работы со слабоуспевающими учениками, учителя начальных классов г. Нижневартовска, И.В. Богомоловой. Система работы со слабоуспевающими учениками разработана с учётом причин неуспеваемости младших школьников. Цель такого обучения состоит в создании системы работы, позволяющей в едином классном коллективе работать с ориентацией не на «усредненного» ученика, а с каждым в отдельности с учетом индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов.

Учебные индивидуальные занятия в процессе организации коррекционно-развивающего этапа эксперимента являются основной формой работы со слабоуспевающими учениками и направлены на предупреждение и ликвидацию трудностей. На индивидуальных занятиях предлагаются упражнения по развитию таких познавательных способностей личности, как мышления, памяти, внимания и др. Обще-классная работа проводилась с целью предупреждения учебных ошибок и созданию положительной атмосферы в коллективе.

Структура системы коррекционно-развивающей работы со слабоуспевающими учащимися включает в себя формы, виды, методы и средства обучения слабоуспевающих

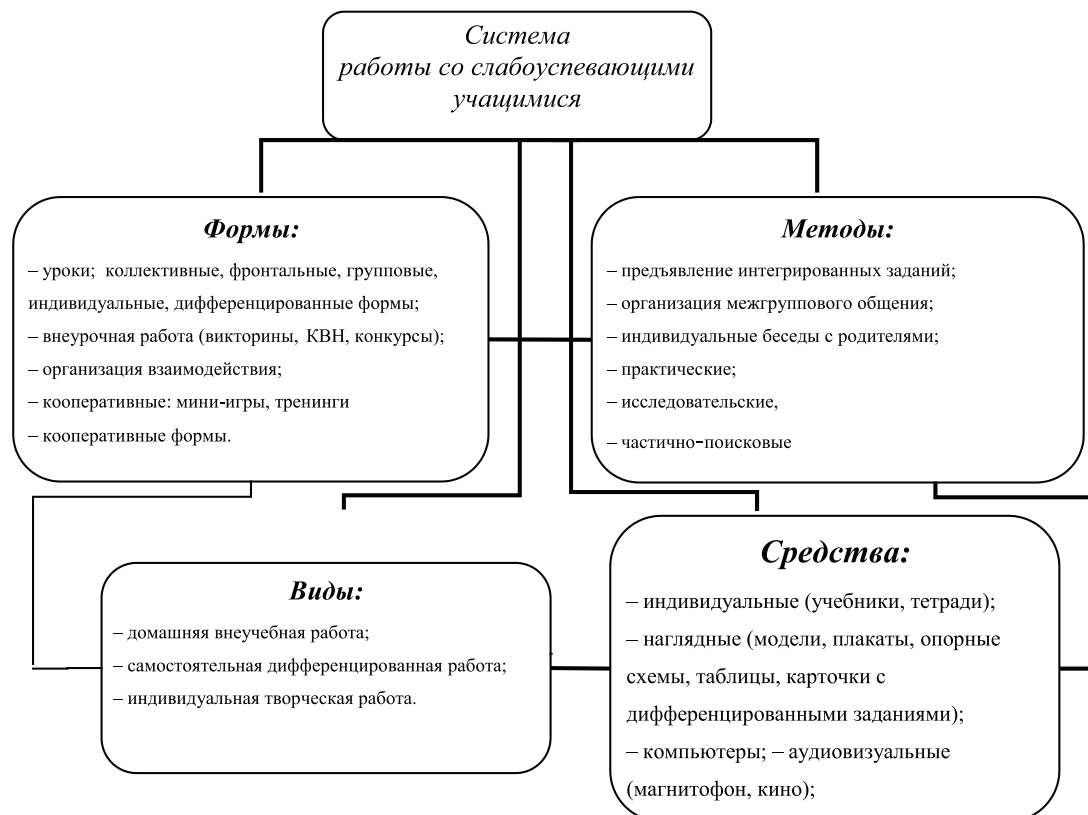


Рис. 2. Системы работы со слабоуспевающими учащимися

Работа, проводимая со слабоуспевающими учениками, включает:

- проведение уроков по предметам: русский язык, математика, окружающий мир с помощью дифференцированных заданий частично-поискового характера для каждого ученика;

- участие детей во внеурочной работе (викторины, КВН, классные часы, внеклассные и общешкольные мероприятия, мини-игры, тренинги, предметные недели);

- самостоятельные и домашние дифференцированные задания с учетом индивидуальных возможностей и интересов детей;

- организацию индивидуальных бесед с родителями отстающих учеников о необходимости оказания помощи и поддержки своим детям.

- сочетание коллективной, дифференцированной и индивидуальной работы.

Представленная система работы со слабоуспевающими учащимися, но в нее включаются и школьники с более высоким уровнем подготовки. В результате слабоуспевающие ученики чувствуют себя на одном уровне с классом, что снимает психологическое напряжение, повышает мотивацию и формирует необходимые для учения навыки.

Таким образом, проанализировав соответствующую литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что большинство учителей-практиков при работе со слабоуспевающими учащимися опираются в первую очередь на устранение выявленных недостатков, которые соответствуют причинам неуспеваемости учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме изучения слабой успеваемости учащихся начальной школы позволяет сделать вывод – рассмотренная проблема довольно значима и исследуется на протя-

жении длительного времени, впрочем, как демонстрирует практика, всевозможные способы и формы работы с данной группой учащихся разрозненны, настоятельно просят синтезирования и конкретизации, не разработан комплекс мероприятий, позволяющий как предупредить неуспеваемость, так и бороться с ней.

Но в одном педагоги пришли к единому мнению – учителю в первую очередь необходимо иметь понимание личностных особенностей учащихся своего класса и ключевых основ образования индивидуальных особенностей для осуществления компетентной работы с данными детьми, умения грамотно строить индивидуальный подход к ним, с целью получения положительных качественных результатов для каждого учащегося в учебной группе.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников. Сб. статей. – Ростов-на-Дону, 2012.
2. Багомедова З.М. Тенденции развития школьного образования в Республике Дагестан. <http://dlib.rs1.ru/rs101003000000/rs101003318000/rs101003318024/rs101003318024.pdf>.
3. Гордеева Н.М. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы // Педагогика. – 2002. – № 2.
4. Давыдов В.В. Психология младшего школьника. – М., 2015.
5. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. – М., 2007.
6. Методические рекомендации по выявлению причин неуспеваемости и оказанию помощи неуспевающим школьникам. <http://refdb.ru/look/1282895.html>.
7. Сергеева Б.В. Гречанная М.А. Причины слабой успеваемости младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 117–123. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771310.htm>.
8. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 2009.
9. Фомина А.Г. Дифференциация и индивидуализация обучения (Из опыта работы в школе). – Ростов-на-Дону, 2011.

УДК 373.3:37.03

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Дудуляк В.В., Сергеева Б.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

В статье анализируются педагогические условия успешности процесса воспитания толерантности младших школьников к детям с образовательными особыми потребностями. Системообразующим условием исследуемого качества процесса является компетентность педагога в сфере воспитания толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями. Также описывается следующее условие «превращения» родителей в союзников педагога в процессе воспитания толерантности, что выражается в коррекции их позиции по отношению к факту совместности бытия и жизнедеятельности детей обеих категорий в образовательном процессе. Психолого-педагогическое сопровождение педагогом совместного пребывания нормально развивающихся младших школьников и их сверстников с особыми образовательными потребностями в одном коллективе. Рассматривается включение в воспитательный процесс системы занятий по воспитанию толерантности к людям с особыми образовательными потребностями и приобретению опыта толерантного поведения.

Ключевые слова: условия, воспитание толерантности, особые образовательные потребности, младшие школьники

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESS OF PROCESS OF EDUCATION OF TOLERANCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS TO CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Dudulyak V.V., Sergeeva B.V.

Kuban State University, Krasnodar e-mail: 5906372@mail.ru

In article pedagogical conditions of success of process of education of tolerance of younger school students to children with special educational needs are analyzed. Backbone condition of the studied quality of process is competence of the teacher of the sphere of education of tolerance of younger school students to children with special educational needs. Also the following condition «transformation» of parents into the teacher's allies in the course of tolerance education is described that is expressed in correction of their position in relation to the fact of compatibility of life and activity of children of both categories in educational process. Psychology and pedagogical maintenance by the teacher of joint stay of normally developing younger school students and their peers with special educational needs in one collective. Inclusion in educational process of system of classes in education of tolerance to people with special educational needs and to acquisition of experience of tolerant behavior is considered.

Keywords: conditions, tolerance education, special educational needs, younger school students

Современная педагогическая наука отыскивает ответы на вопросы о том, как для общего обучения школьников с особыми образовательными потребностями и сносно развивающихся сверстников устроить действующие условия. Поиск свежих решений проиллюстрирован этими примерами как переход от особых коррекционных учреждений для лиц с особенными образовательными потребностями к совместному обучению и интеграции этих ребят в глобальное учебное заведение. Как отмечает Н.Н. Малофеев, подлинная интеграция подразумевает создание уникальной модели образования, объединяющей, а не которая противопоставляет, две системы – глобального и особого образования [2]. В наше время обширное распространение и возникновение сего термина возможно расценивать как оригинальный ответ на вопрос о том, как следует двигаться к цели построения нового качества образования. По воззрению

Л.Г. Логиновой, интеграция значит восполнение; воссоединение, процесс развития единства сквозь взаимопроникновение. Это означает согласие различных, то есть налаживание обоюдных контактов меж системами, а не растворение одного в другом, [7]. Мы предполагаем, говоря об инклюзивной среде, среду, в которой сделаны обстоятельства для комфортабельного присутствия ребенка с особенными образовательными потребностями, при которых неплохо развивающиеся учащиеся и ученики с особенными потребностями позитивно воздействуют обоюдно.

В собственных исследовательских работах Н.Н. Малофеев указывает, что к постепенному пониманию такого, что вселенная дает собой целое объединение людей, включающее и тех, кто нуждается в особенной помощи, в поддержке с их стороны, собственно совместная интеграция неплохо развивающихся ребят с ребятами с особен-

ными образовательными необходимостями с ранних лет приводит [8].

Т.Г. Зубарева считает, собственно, что у неплохо развивающихся ребят в условиях общего изучения со сверстниками с особыми образовательными необходимостями развиваются эти свойства, как самостоятельность, толерантность и энергичность, улучшают учебную успеваемость [4].

Позитивную роль, по мнению Т.А. Батыгиной, временной формы интеграции для нравственного воспитания младших школьников [3].

М.А. Колокольцева одобряет эффективность инклюзивного образования для воспитания моральных отношений младших подростков [6]. Мы думаем, собственно, что образование толерантности считается одним из элементов нравственного воспитания.

Инклюзивное воспитание раскрывает свежие способности, так М.А. Колокольцева и Л.Н. Давыдова утверждают, собственно, что для нравственного воспитания младших школьников. Еще выделяют создатели препятствующее данному процессу возражение меж недостаточной разработанностью данных условий и необходимостью сотворения одобрительных психолого-педагогических причин, а еще меж способами и содержанием становления в процессе инклюзивного образования нравственного воспитания [8].

Таким образом, в общеобразовательной школе при разработке инклюзивной среды исполняется налаживание взаимодействия меж обучающимися, сквозь действенное общение сторон коллектив обретает единство, сквозь налаживание контактов меж ребятами. Таким образом, важным и основным условием для воспитания толерантности младших школьников к ребятам с особыми образовательными потребностями считается присутствие ребят обеих категорий в одном коллективе, их совместное образование и обучение. При данном совместном присутствии младших школьников в одном коллективе и его последующее объединение надлежит быть скооперировано воспитателем. Для становления детской общности, по воззрению И.С. Парфеновой, последующего объединения детского коллектива класса нужно: принимать участие в общешкольных делах и соревнованиях; накапливать классные традиции; работать с другими коллективами [5].

Мы остановимся подробнее на личности воспитателя. Н.Л. Селиванова считает что, собственно, для получения воспитательного итога и эффекта, преподаватель (или взрослый, его заменяющий) во всякой детской общности видимо или же незримо обя-

зан существовать буквально [2]. С.О. Брызгалова, С.В. Алехина, М.А. Колокольцева, Т.Г. Зубарева, С.А. Алейникова, М.М. Маркова, Н.Н. Соловьев, В.И. Трофимова и др. считают, собственно, что считается компетентный профессионализм воспитателей одним из ведущих критериев производительности процесса нравственного воспитания младших школьников, к которому относится и образование толерантности. Вследствие этого мы считаем системообразующим условием, содействующим действенному воспитанию толерантности профессионализм воспитателя в сфере воспитания толерантности. Речь многообразна. В различных обстановках речь выступает во всевозможных формах. Это и монолог актера, и беседа приятелей, и жаркий лозунг оратора, и ответ учащегося у доски. Речь случается внутренней и наружной. Внутренняя речь – это речь протекающая, мысленная, но на языковом материале, но без отчетливых наружных проявлений. Это как бы беседа с самим собой. Она лишена четких грамматических форм, обрывочна.

По мнению А.В. Демчук, Г.А. Степанова, мало сформированной толерантностью знатоков, работающих с предоставленной категорией ребят, для ребят с особыми образовательными необходимостями свойственна общественная дефицитность, которая утяжеляется, [1]. Толерантность воспитателя, указывают авторы, считается многоаспектным качеством и ориентируется его радостью и возможностью к интенсивной позиции в профессиональной работе по отношению к ребятам с особыми необходимостями, создаваемой на базе преодоления общественной дистанции об инвалидности, признания их универсальных прав и ведущих свобод, а еще доктрине, способа и практики в области педагогической работы с предоставленной категорией ребят [1]. Лишь только толерантный преподаватель способен воспитать толерантность у обучающихся. Для определения толерантности воспитателя обратимся к изучению А.В. Демчук, Г.А. Степановой о толерантности будущих учителей к ребятам с ограниченными вероятностями самочувствия. В диагностике толерантности создатели воспользовались уровневой систематизацией степени сформированности сего свойства, в итоге которой было сформировано 4 значения толерантности к ребятам с ограниченными вероятностями самочувствия: невысокая степень, степень ниже среднего, средняя степень и возвышенная степень. Лишь только возвышенное и среднее значения у воспитателей говорят о положительном и большей частью положительном

отношении к ребятам с ограниченными вероятностями самочувствия и необходимой профессиональной готовности к работе с предоставленной категорией ребят [1]. На наш взгляд, как раз подобный преподаватель способен воспитать толерантность младших подростков к ребятам с особыми образовательными потребностями. Значения невысокое и ниже среднего имеются у воспитателей со слабо сформированной педагогической радостью и малоактивным убеждением по отношению к профессиональной работе, имеющих недостаточные познания о толерантности и плохое отношение к профессиональной подготовке. Работа по воспитанию толерантности младших школьников на наш взгляд, к ребятам с особыми образовательными потребностями у такого воспитателя станет малоэффективной. В предоставленном случае требуется работа с воспитателем, нацеленная на расширение его познаний о толерантности, ребятах с особыми потребностями, закономерностях процесса воспитания толерантности и улучшение возможности воспитателя к саморазвитию [1].

О.И. Гогицаева, В.К. Кочисов считают, собственно, что улучшение личности не имеет возможность проходить само по себе, надо целенаправленное воздействие на нее, которое обеспечивается при данных психолого-педагогических обстоятельствах сквозь адекватные технологии и способов и оглавление учебных предметов. Создатели считают, собственно, что успешными имеют все шансы быть дела воспитателя и воспитуемого, собственно, что главным в формировании личности считается работа и общение, в случае если один не станет забывать о выводах ученых-педагогов и специалистов по психологии [6]. Мы в собственную очередь считаем, собственно что оказывать это воздействие способен преподаватель, который компетентен в данном вопросе. Еще считаем важным внедрение работы и общения младших школьников для воспитания толерантности. Собственно образование толерантности основывается на познании воспитателем индивидуальностей ребят, коллектива, отношений меж учениками и их проявлений в поведении, определено исследователями М.И. Рожковым и Л.В. Байбородовой [1].

Воспитанием толерантности младших школьников действительно заниматься, на наш взгляд, профессиональный в предоставленном вопросе, способен преподаватель, то есть владеющий, в согласовании с профессиограммой, навыком работы и профессиональными познаниями. Ключевым

показателем компетентности воспитателя в сфере воспитания толерантности к ребятам с особыми образовательными потребностями, на наш взгляд, считается толерантность самого воспитателя, сформированность личных свойств, свойственных толерантному человеку [1]. По воззрению И.Д. Демаковой, для заслуги взаимопонимания с воспитуемыми преподаватель обязан быть чувственно пронизательным и не закрытым в общении, способным увидеть вселенную очами ученика, понимающим и принимающим ребёнка в качестве равного для себя [9]. Собственно что преподаватель обязан сдерживать гуманистические значения, делать обстоятельства, где имеют все шансы проявиться наилучшие думы и ощущения воспитанника, влечение взаимопомощи, к дружбе, сочувствию, так именно считает И.Ю. Шустова. Как раз гуманизм и добросердечие воспитателя, по воззрению создателя, его актуальное неподдельное внимание к жизни ученика, пробуждают подобные ощущения у ребёнка, его желание поддерживать приятеля и взять в толк [8]. На наш взгляд, эти утверждения иллюстрируют толерантность воспитателя. Становление у воспитателя совокупных возможностей и перевоплощение общечеловеческих ценностей в его личные значит нравственную воспитанность его личности и содействует формированию компетентности. Одной из этих общечеловеческих ценностей выступает толерантность. Профессионализм воспитателя, надобность стать собственным случаем для обучающихся имеют большой смысл в сфере воспитания толерантности. По воззрению В.В. Серикова, под профессиональной компетентностью учителя, понимается интегральная черта, проявляющаяся в принятии и возможности к заключению профессиональных задач и обычных профессиональных задач, обучающихся в настоящих обстановках педагогической работы с внедрением познаний, профессионального и актуального навыка, ценностей и наклонностей [1]. Таким образом, преподаватель создает позитивную мотивацию у младших школьников для формирования толерантности к ребятам с особыми образовательными потребностями. В данном случае применим термин «воспитание толерантности, толерантного отношения». «Воспитывать означает не прививать, что больше не навязывать, а выводить изнутри, взращивать, поддерживать то, собственно, что заложено в самой природе людского существа» – по воззрению В.В. Серикова [1]. Например, преподаватель инициирует задатки толе-

рантности, имеющие место быть в любом ребенке, и может помочь им открыться. Навык толерантного поведения и дела невозможно передать при помощи изучения, потому что навык непередаваем: образование только может помочь возвращать его. Преподаватель, воспитывая толерантность в инклюзивной среде, не обязан подавать руководств, он имеет возможность только изъяснять житейский принцип, рассчитанный на его творческое использование. Но, как демонстрирует практика, учителю нередко приходится назначать перед подростками готовые цели, которые, не все, ни разу в постоянном облике не перекладываются в голову учащегося, а всякий раз «доопределяются» или же «переопределяются» ребенком, т.е. переосмысливаются им с точки зрения персонального навыка жизни. Другими словами, процесс перехода готовых целей учителя во внутренние цели учащихся случается всякий раз, но зачастую он случается стихийно, без контроля и интереса преподавателя. В базе всех поступков обучающихся обязан лежать принцип сочетания свободы с ответственностью. М. Ainscow и A. Sandill сообщают о том, собственно, что обучающиеся обязаны обучаться, следуя личной мотивации [1]. То же, на наш взор, касается овладения навыком толерантного поведения. Суть толерантности такая, собственно, что ее оглавление опровергает всякую вероятность быть навязанной, лишь только спасибо личной мотивации младший ученик имеет возможность завладеть навыком толерантного поведения, совершив «усилие над собой».

Л.В. Байбородова, М.И. Рожков и М.А. Ковальчук отмечают, собственно что эффективность воспитания толерантности находится в зависимости от такого, как в работе воспитателей реализуются основы организации воспитательно-образовательного процесса [7]. Таким образом, ещё одним показателем компетентности воспитателя в сфере воспитания толерантности считается умение применить основы организации воспитательно-образовательного процесса, что, по нашему воззрению, имеет возможность характеризоваться выполнением надлежащих педагогических поступков. Соблюдая принцип адекватности, преподаватель отбирает способы в соответствии с этим истории воспитания, разбирая положение межличностных отношений в коллективе. Преподаватель, применяя в собственной работе принцип оригинальности, создает задачи, которые отвечают уровню сформированности толерантности у обучающегося и его личным особенностями.

Внедрение принципа рефлексивной позиции подразумевает составление у обучающихся устойчивой системы отношений к важному для него появлению, проявляющемуся в соответственном поведении и действиях. В нашем случае данным станет считаться образование толерантности к ребятам с особенными образовательными потребностями и исключение неблагоприятных и brutальных действий по отношению к ним. В процессе реализации принципа сотрудничества и ненасилия толерантность станет рассматриваться воспитателем как задача процесса воспитания или же как средство заслуги установленных воспитательных задач [1].

Л.В. Байбородова, М.И. Рожков и М.А. Ковальчук считают, что эффективность воспитания толерантности находится в зависимости от того, как в работы воспитателей реализуются основы организации воспитательно-образовательного процесса [7]. Таким образом, ещё одним показателем компетентности воспитателя в сфере воспитания толерантности считается умение применить основы организации воспитательно-образовательного процесса, что, по нашему воззрению, имеет возможность характеризоваться выполнением надлежащих педагогических поступков. Соблюдая принцип адекватности, преподаватель отбирает способы в соответствии с этим истории воспитания, разбирая положение межличностных отношений в коллективе. Преподаватель, применяя в собственной работе принцип оригинальности, создает задачи, которые отвечают уровню сформированности толерантности у обучающегося и его личным особенностям. Внедрение принципа рефлексивной позиции подразумевает составление у обучающихся устойчивой системы отношений к важному для него появлению, проявляющемуся в соответственном поведении и действиях. В нашем случае данным станет считаться образование толерантности к ребятам с особенными образовательными потребностями и исключение неблагоприятных и brutальных действий по отношению к ним. В процессе реализации принципа сотрудничества и ненасилия толерантность станет рассматриваться воспитателем как задача процесса воспитания или же как средство заслуги установленных воспитательных задач [1].

Таким образом, изучив роль семьи в воспитании толерантности младших школьников к ребятам с особенными образовательными потребностями, мы доказали действенные обстоятельства реализации толерантного воспитания в семье и школе

и пришли к выводу, собственно, что в воспитательный процесс нужно подключать события по помощи семей. В качестве этих событий, мы надеемся, направленные на определенную тематику родительские собрания, приуроченные к совместному обучению неплохо развивающихся ребят и ребят с особыми образовательными необходимостями «Учиться вместе»; личное консультирование опекунов по задачам, связанным с воспитанием толерантности в семье; тренинги; общие события для опекунов и ребят с использованием дидактических игр и проблемных обстановок. Главным средством, использующимся на событиях и тренингах для заслуги итога, на наш взор, выступает не информационно-просветительская работа, а деятельный разговор с опекунами, равноправное участие в обсуждении задач воспитания толерантности к ребятам с особыми образовательными потребностями всех субъектов воспитательного процесса [1]. Нужно припоминать, собственно, что весомую роль в воспитании толерантности играет не только лишь семейство, но и исходное учебное заведение, в котором ученик проводит огромную долю собственного времени. Учебное заведение считается развивающей образовательной средой, где возможно воплотить в жизнь общественные обстоятельства становления толерантности, подключить образование предоставленного свойства в образовательный процесс. Начинать работу в данном направлении нужно с такого этапа, когда начинают закладываться ценностные почвы миропонимания, то есть в младшем школьном возрасте. Начало работы по воспитанию толерантности с младших классов учебного заведения тем более принципиально, вследствие того как свежий школьный коллектив делается первым пространством, где учащиеся осмысленно считаются членами размеренного коллектива сверстников. Как раз на данном рубеже у ребят складывается толерантное или же интолерантное миропонимание, которое довольно сложно поменять.

Воспитание личных свойств младших школьников, включая толерантность, случается в семье, в формируемых обществах и коллективах, с привлечением всевозможных общественных объектов и средств глобальной информации. Но одним из более ценных сообществ выступает школьный коллектив, в котором образование толерантности имеет возможность происходить системно и поочередно. Младший школьный возраст более восприимчив для духовно-нравственного становления и формирова-

ния духовных ценностей, одной из коих считается толерантность. Пережитое и усвоенное в этап младшего школьного возраста считается осмысленным, выделяется большей психологической стабильностью. Дефект получения познаний о толерантности в этап младшего школьного возраста непросто восполнить в будущем. Общеобразовательное учебное заведение развивает и воспитывает лицо, действуя в тандеме с семьей и сотрудничая с социальными организациями. Большой смысл для воспитания толерантности и гуманности у ребят принадлежит общей работе. Совместная работа, как в собственном исследовании Н.Р. Соловьева, подразумевает настоящее сотрудничество с ребенком в начале со зрелым человеком, а вслед за тем со сверстником [4]. Вслед за создателем мы считаем, собственно, что образование толерантных межличностных отношений младших школьников вполне вероятно только в процессе работы, в количестве внеурочной работы. Совместная работа может помочь сделать совместные чувственные тревожения, создает у ребят человеческое отношение к иным. Действенным условием для сотворения необходимости в толерантном поведении и гуманизации общественных отношений, считается организация внеурочной работы. Организация внеурочной работы подразумевает расширение вероятностей для воспитания толерантности в школьном коллективе.

Реальность говорит, собственно, что работа по формированию толерантной позиции младшего школьника к ребятам с особыми образовательными потребностями как оказалось малоэффективной, когда она основывается лишь только на передаче учащимся информации о том, как надобно верно работать что или же другой истории. Наилучшим заключением по формированию толерантной позиции неплохо развивающегося ребёнка к сверстнику с особыми образовательными необходимостями, по воззрению И.В. Вачкова, считается принципная перемена нрава отношений к предоставленной категории [1]. Мы считаем, собственно что данное заявление верно для младших школьников, обучающихся в инклюзивной среде, в связи с чем бывает замечена надобность розыска средств и устройств переустройства мотивационно-потребностной сферы обучающегося, имеющих установок и целей в практическом содействии с ребятами с особыми образовательными необходимостями и выработки готовности к осознанию со стороны детского коллектива, а в последующем – к сообразному поведению.

Список литературы

1. Бубеева Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 1. – 221 с.
2. Григорьева Г.Ф. Дети должны учиться вместе // Национальные проекты. – 2009. – № 12. – 70 с.
3. Дудуляк В.В., Сергеева Б.В. Теоретические основы воспитания толерантности младших школьников с особыми образовательными потребностями // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 38. – С. 198–204. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771321.htm>.
4. Ильина О.М. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития // Вестник Саратовской государственной академии права. – 2014. – № 1 (65). – 194 с.
5. Князева В.В. Педагогика: учебник. – М.: Вузовская книга, 2016. – 872 с.
6. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире. – 2013. – № 5. – 77 с.
7. Семина А.Б. Интеграция детей-инвалидов в массовую школу: преодоление психологических барьеров и особенности обучения и воспитания // Директор школы. – 2016. – №3. – 68 с.
8. Плаксина Н.А. Воспитание толерантности младших школьников к детям с особыми образовательными потребностями во внеурочной деятельности / Н.А. Плаксина // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – С. 252–256.
9. Плаксина Н.А. Роль семьи в воспитании толерантности младшего школьника к сверстнику с особыми образовательными потребностями / Н.А. Плаксина // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГСПУ. – 2014. – № 7(34). – С. 46–49. – Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1419948442>.
10. Сергеева Б.В. Формирование родительской компетентности в условиях начальной школы. Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8, № 1–1.

УДК 376.112.4:373.2

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Евтушенко И.В., Игнатова Т.К.

Московский педагогический государственный университет, Москва, e-mail: evtivil@rambler.ru

Нерешенной до настоящего времени проблемой, стоящей перед специалистами в области специального и инклюзивного образования, является разработка нетрадиционных подходов к преодолению нарушений вербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Данные расстройства, приобретая распространенный характер, обуславливают актуальность определения эффективных психокоррекционных технологий, направленных на нормализацию нарушенных функций детей с расстройствами аутистического спектра и дающих возможность педагогам выявлять результативность коррекционно-образовательной деятельности. Модели АВА-терапии в профилактике и преодолении нарушений вербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, несмотря на актуальность, недостаточно разработаны в отечественной специальной педагогике и специальной психологии. Авторами были получены результаты, доказывающие, что комплексный подход, включающий технологию АВА-терапии, является эффективным средством предупреждения и преодоления нарушений вербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В статье представлены результаты бакалаврского научного исследования, посвященного разработке и внедрению авторской программы преодоления нарушений вербальной коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: вербальная коммуникация, дошкольники с расстройствами аутистического спектра, специальное обучение, АВА-терапия

PECULIARITIES OF THE PROCESS OF FORMATION OF VERBAL COMMUNICATION IN CHILDREN WITH DISORDERS OF AUTIST SPECTRUM

Evtushenko I.V., Ignatova T.K.

Moscow State Pedagogical University, Moscow, e-mail: evtivil@rambler.ru

Until now, the problem facing specialists in the field of special and inclusive education is the development of non-traditional approaches to overcoming verbal communication disorders in children with autism spectrum disorders. These disorders, acquiring a widespread nature, determine the urgency of determining effective psycho-correctional technologies aimed at normalizing the disturbed functions of children with autism spectrum disorders and enabling teachers to identify the effectiveness of corrective and educational activities. Models of ABA-therapy in the prevention and overcoming of verbal communication disorders in children with autism spectrum disorders, despite the urgency, are not sufficiently developed in the domestic special education and special psychology. The authors obtained results proving that a comprehensive approach, including ABA-therapy technology, is an effective means of preventing and overcoming verbal communication disorders in children with autism spectrum disorders. The article presents the results of a bachelor's scientific research devoted to the development and implementation of an author's program for overcoming verbal communication disorders in children with autism spectrum disorders.

Keywords: verbal communication, children with autism spectrum disorders, special education, ABA-therapy

Современные методики, предлагаемые различными авторами, предусматривают проведение коррекционной работы с отдельными категориями детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) или предполагают формирование определенной группы коммуникативных навыков [2; 3; 4; 5; 14; 15]. В настоящее время отсутствует полное описание системы комплексного психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС с детализированными практическими рекомендациями. Подобная ситуация стимулировала нас к разработке нами модели формирования вербальной коммуникации у дошкольников с РАС. Применяемые методы исследований в нашей работе: анализ литературных источников, наблюдение, опрос, эксперимент [13; 22; 23]. Наблюдение – метод извлечения данных,

предусматривающий прямую регистрацию происшествий, совершающихся наблюдателем. Эффективность наблюдения, его ценность зависит от соблюдения структуры наблюдения, в частности от обеспечения условий для первоначального восприятия объекта, на основе которого у ребенка появляется его эмоционально-положительный эстетический образ. Важно также правильно закончить наблюдения, дать детям еще раз пережить чувства, связанные с восприятием. Это легче всего сделать, используя обобщенный эмоциональный рассказ педагога [18]. Следующий метод исследования – опрос. Методы опроса – беседа, анкетирование. Беседа – это независимый либо вспомогательный способ изучения, используемый для извлечения нужных данных, либо объяснения того, то что не было

понятным при проведении наблюдения. Диалог ведется согласно предварительному, запланированному проекту, с выделением проблемы, призывающей к проверке. Беседы проводятся на любом возрастном этапе. Чем регулярней собеседники будут взаимодействовать в различных сферах жизни, тем качественнее удастся наладить процесс беседы. Отдельного внимания заслуживают беседы, например, с родителями и детьми дошкольниками. Мама и папа, имеющие детей с РАС, часто отказываются посещать дошкольное учреждение. В этом случае привлекаются сотрудники социальных служб. В наиболее крайних случаях беседа может проводиться в домашних условиях принудительно, в присутствии работников правоохранительных органов. Беседа может предполагать собой разговор не только двоих людей, но и нескольких, если в этом есть необходимость. Анкетирование – это один из основополагающих современных методов при проведении любого социального или социально-психологического исследования. Также это один из наиболее распространенных способов проведения опроса, в котором коммуникация между исследователем и респондентом происходит посредством текста анкеты. Контакт специалиста с опрашиваемым сведен к минимуму, что позволяет говорить о том, что личность опрашиваемого никоим образом не повлияла на результаты, полученные при психологическом анкетировании [19; 20; 21].

Целью проводимого констатирующего эксперимента, стало исследование уровня развития вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с РАС. Данная цель определила соответствующие **задачи** констатирующего этапа экспериментального исследования: изучить характер вербальной коммуникации у детей во время занятий в ходе наблюдений и определить уровень развития понимания речи на основе полученных данных; изучить особенности и степень сформированности вербальной коммуникации у детей с РАС и определить уровень развития ее процессов на основе полученных данных.

Для диагностики вербальной коммуникации у дошкольников с РАС использовали следующие методы АВА-терапии:

1. Эхо навыки. Процедура обучения. Указываем на первый слог, говорим, даем инструкцию: «Скажи «ка»». Ребенок повторяет. Указывая на второй слог, говорим «ша». Ребенок повторяет слог. Указываем на вторую строчку, воспитанник повторяет. Указываем на третью строчку, повторяем действие в более быстром темпе. На четвертой строчке говорим быстро, четко и полно-

стью слово «каша». После предоставляется поощрение ребенка, если верно выполнено задание. Если он не произнес полностью слово, поощрение не предоставляется. Осуществляется подсказка (указательная или визуальная).

2. Метод «Беглая моторная имитация» как триггер для эхо-вокализаций (ЭХО RMIA). Ребенок должен уметь имитировать со скоростью 1 имитация в 1 секунду. Метод основан на принципе поведенческого момента. Перед тем как начать применять этот метод, ребенок должен быть натренирован в моторной имитации, и он должен делать это очень бегло.

3. MAND (тренировка просьб ребенка на мотивационные стимулы), учим ребенка произносить звуки, слова для получения желаемого стимула. Вокализация или слово может сопровождаться жестом и к жестам прибавляется вокализация.

4. ТАКТ. Скиннер предложил термин «такт» в качестве термина для такого типа вербального поведения, при котором предшествующий невербальный стимул позволяет моделировать форму реакции. Например, произнести слово «стул» в случае, когда видишь стул – такт-реакция. Последствием такт-реакций, как и в случае поведения дублирования, обычно выступает некоторый вид опосредованной активизации психических процессов. Таким образом, термин «такт» рассматривается с учетом наименования физических характеристик окружающей среды.

Наше исследование проводилось на базе детского Центра адаптации и развития для детей с расстройствами аутистического спектра «Чудеса бывают» города Люберцы. В ходе констатирующего исследования участвовало пятеро дошкольников с РАС в возрасте пяти-шести лет. Исследование осуществлялось в течение двух лет. В 2015–2016 учебном году осуществлялось изучение воспитанников и разработка модели способствующей формированию вербальной коммуникации у дошкольников с РАС. В 2016–2017 учебном году проводился формирующий эксперимент.

Констатирующий этап исследования состоял из трех этапов. На первом этапе была проведена диагностика и проанализирована проблема вербальной коммуникации у дошкольников с РАС. Второй этап предполагал выявление специфических особенностей и уровней сформированности коммуникативных навыков. Также была использована система педагогической коррекции, которая включала в себя использование АВА-терапии, направленной на формирование ком-

муникационных навыков у дошкольников с РАС. На третьем этапе выявлялась динамика развития коммуникативных навыков у детей, входивших в экспериментальную группу. Так же проводился сравнительный анализ результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах. Таким образом, выбранные методы исследования позволили провести диагностику вербальной коммуникации у дошкольников с РАС и на ее основе разработать модель ее формирования.

В констатирующем эксперименте участвовало пятеро детей. Первый ребенок, который принимал участие в исследовании, Саша 3. Младший ребенок в семье, РАС, возраст 3 года 9 месяцев. Занимается АВА-терапией со специалистами центра с августа 2015 года, с августа 2016 года посещает занятия логопеда. Получает АВА-терапию 8 часов в неделю. С июня 2016 посещает занятия в группе «Коммуникативное партнерство». Дополнительно с Сашей дома занимаются мама с папой. Навыки понимания речи высокие. Саша может идентифицировать достаточно большое количество стимулов, различает карточки с изображениями действий, различает, и указывает на расстоянии на предметы окружающей среды, которые называет взрослый. Саша умеет выполнять моторные действия по инструкции, действия с предметами, включая специфические инструкции, например, «Покажи, как режешь» или «А можешь прыгать?» Саша выполняет инструкции как в контексте, например, «Пошли играть», при наличии его машинок или других игрушек в поле видимости ребенка, так и вне контекста.

Следующим, вторым участником исследования является Миша Е. Миша – единственный ребенок в семье. Мальчику 4 года 6 месяцев, занимается АВА-терапией в центре более одного года (с октября 2015 года). Количество часов терапии с сентября 2016 года – 6 часов в неделю. Дополнительные занятия – бассейн, логопедические, иппотерапия. Медикаментозного лечения не получает, на особой диете не находится, Биомед-лечение не получает. Миша посещает детский сад, группу детей с нормативным развитием. В детском саду находится полный день без сопровождения, включая прием пищи и дневной сон. Кушает, одевается, засыпает самостоятельно. Следует правилам группы и инструкциям воспитателя по соблюдению режимных моментов, знает границу детской площадки на прогулке. Во время проведения групповых занятий Миша не принимает участие, ему сложно сосредоточиться и удерживать внимание длительное время, исключение

составляют творческие задания. В детском саду дополнительно занимается с учителем-дефектологом. Творческие задания выполняет с минимальной помощью со стороны воспитателей. Принимает участие в совместных танцах, имитирует действия воспитателя и других детей. Третий ребенок, который принимал участие в эксперименте – Петя С., возраст 4 года 7 месяцев. Диагноз – ЗРПП, нарушение поведения по аутистическому типу. Занимается АВА-терапией в центре более года с 2015 года, количество часов терапии – 9 в неделю. Дополнительно Петя посещает бассейн. Мальчик посетил занятия дельфинотерапии, прошел 2 курса Томатис-терапии, с ним также проводятся различные лабораторные обследования. Петя находится на БГБДК-диете, принимает препараты Биомеда. С января 2017 года посещает занятия «Коммуникативное партнерство» на базе центра; ребенок неоднократно выезжал вместе с родителями за границу. Следующий участник исследования – Витя П., возраст 4 года 6 месяцев. Диагнозы «легкий аутизм вследствие других причин», «неравномерная задержка психического развития», «кататонический симптомокомплекс». На БГБДК-диете не находится. С двух лет Витя посещает коррекционную группу в детском саду, в котором находится практически полный день, кроме того времени, когда необходимо ехать на занятия. В тех случаях, когда родители забирают ребенка после сна, со слов мамы, мальчик не проявляет нежелательного поведения во время прихода в учреждение, нахождения в нем и ухода из детского сада. Также ребенок не проявляет инициативы во взаимодействии с другими детьми, воспитатели говорят, что он не обращает на них внимания. Витя посещает 1 раз в неделю частного психолога, к которому они ходят давно, и, со слов мамы, ему очень нравится посещать эти занятия. Сейчас мальчик также получает терапию в центре «Радуга жизни», в котором Витя ходит к психологу 1 раз в неделю и 2 раза в неделю к учителю-дефектологу, длительность занятий 30 минут. С февраля Витя и мама начали посещать «Центр поддержки семей и детства» продолжительность терапии составляет 1 час, 2 раза в неделю. Один раз в месяц родители водят Витю к остеопату. Со слов мамы, иногда мальчик демонстрирует нежелательное поведение, если не поспит днем, наблюдаются трудности с пробуждением ребенка по утрам, а также ребенок плохо засыпает. Если разбудить Витю в 7 утра, а не в 6.30, то мальчик не будет спать днем, и в течение всего времени будет демонстрировать нежелательное поведение (плакать). Мама

мальчика часто засыпает рядом с мальчиком раньше него, теперь ребенок не может засыпать самостоятельно. На момент обследования Витя занимается в центре 6 часов в неделю со специалистом. Мальчик демонстрирует положительную динамику по навыкам имитации, стал гораздо чаще смотреть в глаза взрослому, отлично взаимодействует и сотрудничает с педагогом, выполняет требования без возникновения нежелательного поведения. Витя стал чаще улыбаться и смеяться во время физической интеракции с педагогом. Девочка, которая принимала участие в нашем исследовании, Маша К., ей 3 года и 10 месяцев. Проживает в полной семье совместно с бабушкой и дедушкой. Диагноз – ЗПРР. Медикаментозную терапию не принимает, БГБК-диету не соблюдает. Количество индивидуальных часов терапии – 8 часов в неделю. С октября 2016 по февраль 2017 года посещала групповые занятия на базе центра. Занимается с логопедом, стала посещать занятия АФК. Маша ребенок, который пользуется вокальной речью. Она может произнести достаточно четко открытые слоги или простые слова не более чем из четырех букв. В натуральной среде, во время самостоятельной деятельности Маша предпочитает молчать или говорит очень мало. Если Маше необходима помощь при выполнении, какого-либо действия или она хочет что-то получить, она подходит к взрослому и может сделать запрос. Однако порой бывает очень трудно понять, что же конкретно запрашивает ребенок, так как она нечетко произносит слова. Результаты по методике «Эхо-навыки» представлены в табл. 1.

Анализируя табл. 1, можно сделать вывод о том, что дети с РАС в большинстве повторяют задания с подсказками. Саша З. повторял первый и второй слог с подсказкой, тем не менее на второй строчке повторил самостоятельно без подсказок. Мальчик при

повторении в более быстром темпе назвал слово самостоятельно, тем не менее, в еще более быстром темпе, имел затруднения и ему понадобилась подсказка, при повторении четкого слова, также Саше понадобилась подсказка. Ребенок не произнес полностью слово, поощрение не предоставляется. При выполнении задания у Миши Е. возникли затруднения. При повторении первого слога он не смог его произнести, при повторении второго слога он постарался и с подсказкой уже повторил слог. При повторении на второй строчке также произнес с подсказкой. При названии слова в более быстром темпе и быстром назвал с подсказками. Тем не менее, мальчик повторил слово четко самостоятельно, и ему предоставлялось поощрение. При выполнении задания Маша К. очень затруднялась в произношении. При повторении первого и второго слога, она не смогла их правильно произнести. На второй строчке ребенок смог повторить, но только с подсказкой. Также при повторении слова в более быстром темпе и быстром ей понадобилась подсказка. Полностью четко слово девочка произнесла только с подсказкой, и поощрение ей не предоставлялось. Выполняя задание, Витя П. первый слог повторил с подсказкой, второй повторить не смог, зато третий повторил самостоятельно. Оставшиеся два слога повторил с подсказкой, старался. К сожалению, слово полностью повторить самостоятельно не смог. Петя С. первый и второй слог повторил с подсказкой. Повторить на второй строчке самостоятельно и с подсказкой не удалось. Далее выполнил задание самостоятельно, чем очень порадовал, и оставшиеся нам удалось с подсказкой. При этом слово повторил полностью и самостоятельно, чем и заработал поощрение.

Далее нами осуществлялась диагностика по методу «Беглая моторная имитация». Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 1

Результаты по методике «Эхо-навыки»

№	Ф.И. ребенка	Процесс выполнения задания					
		Повторить первый слог «ка»	Повторить второй слог «ша»	Повторение на второй строчке	Повторение на третьей строчке и более быстрый темп	Повторение на третьей строчке быстрый темп	Повторение четко и полностью слово «КАША»
1.	Саша З.	+	+	С	С	+	+
2.	Миша Е.	Н	+	+	+	+	С
3.	Маша К.	Н	Н	+	+	+	+
4.	Витя П.	+	Н	С	+	+	+
5.	Петя С.	+	+	Н	С	+	С

Примечание: С – самостоятельно; «+» – подсказка; Н – не смог повторить.

Таблица 2

Результаты по методике по методу «Беглая моторная имитация»

№	Ф.И. ребенка	Процедура обучения ЭХО-реакциям				
		Простые звуки (а, у, о, бу)	Звуки сложные	Простые звуки и слова	Повтор слова и звука	Сказать слово/звук
1.	Саша З.	С	+	+	С	С
2	Миша Е.	С	+	С	С	С
3.	Маша К.	С	+	С	С	С
4.	Витя П.	С	+	+	С	+
5.	Петя С.	С	+	С	+	С

Примечание: С – самостоятельно; «+» – подсказка; Н – не смог повторить.

При процедуре обучения ЭХО-реакциям отмечается, что у детей хорошая моторная имитация, так как именно через имитацию вызываем у ребенка звуки. При выполнении обучения Саша З. повторял простые звуки, для сложных и слов ему понадобилась подсказка. Но после повторения слова и звука он имитировал самостоятельно, и реакция ребенка совпадает со стимулом, его поощрили. При выполнении обучения Миша Е. повторял простые звуки, для сложных ему понадобилась подсказка. После повторения слова и звука он имитировал самостоятельно, и реакция ребенка совпадает со стимулом, его поощрили. При выполнении обучения Маша К. повторяла простые звуки, для сложных ей понадобилась подсказка. Но после повторения слова и звука она имитировала самостоятельно, и реакция ребенка совпадала со стимулом, ее поощрили. Выполняя данное задание, Витя П. простые звуки ребенок произносил самостоятельно, со сложными звуками понадобилась подсказка. Но повторить слово и звук он смог самостоятельно. Петя С., как и все исследуемые дети, простые звуки смог повторить самостоятельно. Сложные звуки смог повторить, используя подсказку, но в конце слово и звук смог выполнить самостоятельно.

Далее мы проводили диагностику MAND (тренировка просьбы ребенка на мотивационные стимулы), результаты представлены в табл. 3. Анализируя табл. 3, можно сделать следующие выводы, что дети старались выполнить все просьбы самостоятельно. При выполнении задания Саша З. произносил звуки для выполнения просьбы самостоятельно, а вот слова произносил с подсказками. Повтор и звука, и слова делал, как и самостоятельно, так и с подсказкой. При выполнении задания Миша Е. произносил звуки, для выполнения просьбы самостоятельно и с подсказками, а вот слова произносил с подсказками. Повтор и звука, и слова делал, как и самостоятельно, так и с подсказкой. При выполнении задания Маша К. про-

износила звуки, для выполнения просьбы самостоятельно, а вот слова произносила почти только с подсказками. Повтор и звука, и слова делала, так же, как и другие дети, как и самостоятельно, так и с подсказкой. Витя П. звуки практически произнес сам, подсказка понадобилась только в конце. Выполняя задание попить воду, он сделал это сразу, а вот на просьбу подойти никак не отреагировал. Выполняя это задание, Петя С. имел затруднения только в начале, далее все повторы выполнил самостоятельно. Когда нужно было выполнить двигательное действие – сразу реагировал хорошо, но вот в конце воды попить не захотел.

Далее мы проводили диагностику по методике ТАКТ Скиннера. Результаты представлены в табл. 4.

Анализируя табл. 4, можно сделать следующие выводы о том, что дети в среднем выполняли задания, но реакция была не на все стимулы. Дети в основном продуцировали соответствующую реакцию (например, «красный») в течение 10 секунд, предоставляли ему вербальную похвалу и обобщенное условное усиление в виде наклейки со «счастливым лицом». Через несколько секунд начинался следующий блок, и ребенку предъявлялся один из двух оставшихся стимулов. И в течение 10 секунд реакция у некоторых детей на формы не возникала или же была некорректной, тогда моделировали правильную реакцию (например, «красный») и убрали карточку. Тем самым дети после уже отвечали верно. Таким образом, в результате проведенного констатирующего эксперимента по подготовленным методикам мы определили, что сформированность вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с РАС находилась на **низком уровне**.

Можно отметить, что достаточно сложно добиться от ребенка с РАС увлеченного участия в повторяющихся блоках обучения, кроме того, дети обычно ведут себя менее агрессивно по отношению к взрослым, чем

к сверстникам. Ребенку легче научиться делиться игрушками с родителями, а затем с другим ребенком. В случае достижения успеха в обучении вербальной коммуникации с участием взрослого можно подключать к этому процессу сверстника. После достижения поставленных целей можно формировать вербальную коммуникацию ребенка в группе сверстников. Необходимо использовать положительное усиление для обучения и укрепления вербальной коммуникации, собирать или анализировать данные для отслеживания прогрессов, а также планировать процесс обоб-

щения навыков коммуникации, которые были сформированы.

Методы обучения АВА-терапии, используемые в нашей программе:

Метод обучения отдельными блоками.

1. Ввод новой инструкции/ предмета/ действия и т.д.

Даем инструкцию, которая является стимулом для появления целевой реакции (Например, «Положи стол на стол», «Сядись», «Дай карандаш» и т.д.) и подсказку, которая поможет совершить реакцию. Поощряем жетонами.

Таблица 3

Результаты по методике MAND
(тренировка просьб ребенка
на мотивационные стимулы)

Стимул	Реакция	Поощрение
Саша З.		
Пе	Пе	Да
Печ	Печ	Да
Па	Пе	Да
пече	Печ	Нет
Иди сюда	Идет	Да
Попей воды	Не пьет	Нет
Миша Е.		
Пе	Пе	Да
Печ	Печ	Да
Па	Пе	Да
Пече	Печ	Нет
Иди сюда	Идет	Да
Попей воды	Не пьет	Нет
Маша К.		
Пе	Па	Нет
Печ	Печ	Да
Па	Па	Да
пече	Печ	Нет
Иди сюда	Идет	Да
Попей воды	Пьет	Да
Витя П.		
Пе	Па	Да
Печ	Печ	Да
Па	Па	Да
пече	Печ	Нет
Иди сюда	Не идет	Нет
Попей воды	Пьет	Да
Петя С.		
Пе	Па	Нет
Печ	Печ	Да
Па	Па	Да
пече	Пече	Да
Иди сюда	Идет	Да
Попей воды	Не пьет	Нет

Таблица 4

Результаты по методике ТАКТ Скиннера

Карточки-стимулы	Реакция	Поощрение
Саша З.		
Красный	Красный	Да, обобщенное условное усиление
Квадрат	Нет ответа	Нет
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Зеленый	Нет
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Г	Нет
Миша Е.		
Красный	Нет ответа	Нет
Квадрат	Квадрат	Да
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Нет ответа	Нет
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Х	Да
Маша К.		
Красный	Красный	Да, обобщенное условное усиление
Квадрат	Нет ответа	Нет
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Нет ответа	Нет
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Х	Да
Витя П.		
Красный	Красный	Да
Квадрат	Нет ответа	Нет
буква «Л»	Звук «К»	Нет
Желтый	Нет ответа	Нет
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Х	Да
Петя С.		
Красный	Красный	Да, обобщенное условное усиление
Квадрат	Нет ответа	Нет
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Нет ответа	Нет
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Х	Да

Виды подсказок: физическая (физическая помощь ребенку); полная физическая подсказка – делать вместе с ребенком; частичная физическая подсказка – направление ребенка; визуальная (с помощью картинок); аудиальная (с помощью слов: инструкции, слова, звуки); моделинг (имитация необходимой реакции); жесты (указательный жест/движение головы, взгляда); манипуляция физических стимулов (расположение предметов на столе (далее/ближе), порядок предметов).

2. Предъявляемая инструкция содержит меньшее количество подсказок, поощрение реакции осуществляется одним жетоном до первой самостоятельной реакции, которую поощряем двумя жетонами.

3. Далее тренируем данную реакцию с одним отвлекающим стимулом. То есть, после самостоятельного выполнения инструкции мы даем ребенку другую, уже хорошо освоенную ребенком инструкцию. Необходимо, чтобы отвлекающий стимул относился к другому навыку (например, отвлекающий стимул «Сделай так» для тренировки навыка различения предметов и т.д.). При овладении ребенком навыка самостоятельного выполнения ему даются два жетона, после чего осуществляется переход на тренировку реакции с двумя отвлекающими стимулами [25]. Если не делает – подсказка (от меньшей к большей) – и один жетон. После чего опять повторяется инструкция и достигается самостоятельная реакция. Далее повторяется процедура с одним отвлекающим стимулом. То есть необходимо постепенно добиться того, чтобы самостоятельная реакция произошла после отвлекающего стимула. Далее: 2 отвлекающих стимула и самостоятельная реакция по такой же схеме. Даются жетоны: один – за реакцию с подсказкой, два – за самостоятельную реакцию. Далее: 3 отвлекающих стимула и самостоятельная реакция по такой же схеме. Даются жетоны: один – за реакцию с подсказкой, два – за самостоятельную реакцию [26]. После введения новой реакции она используется в ротации с другими отработанными реакциями того же навыка.

4. Различение стимулов.

Данный метод обучения используется в ротации обученных реакций. Ребенку дается инструкция 1, которая является стимулом для совершения реакции 1, а также подсказка для точного выполнения инструкции 1. Инструкция 1 повторяется несколько раз, до тех пор, пока ребенок не перестанет путаться в совершении реакции 1 [27]. Далее дается инструкция 2 и сразу же дается подсказка для совершения реакции 2. Инструкция 2 повторяется несколько раз, до тех пор, пока ребенок не пере-

станет путаться в совершении реакции 2. Осуществляется возврат к инструкции 1, и, если прогнозируется, что ребенок, скорее всего, совершит ошибку, сразу же дается подсказка [28]. Возвращение к инструкции 2 осуществляется, если прогнозируется, что ребенок, скорее всего, совершит ошибку, сразу дается подсказка с меньшим количеством повторений. И так далее до самостоятельной реакции 1 при инструкции 1 и самостоятельной реакции 2 при инструкции 2 (80% правильных реакций). Переход с тренировки реакции 1 на реакцию 2 можно тренировать по следующей схеме: 4 : 4; 3 : 3; 2 : 2; 1 : 1. Если прогнозируется, что ребенок, скорее всего, ошибется в переходе с одной реакции на другую – сразу же дается подсказка. Необходимо поощрение реакции жетонами: один – за реакцию с подсказками, два – за самостоятельную реакцию [29].

Процедура коррекции ошибок: во время занятия; наличие инструкции; в случае ошибки повторная инструкция и правильное выполнение инструкции с помощью подсказки; похвала ребенка; отвлечение ребенка с помощью другой, легко выполнимой ребенком инструкции; возврат к первой инструкции; в случае ее правильного выполнения – поощрение ребенка [30].

Просьба о повторении действия

Цель: сформировать умение попросить повторения действия. Оборудование: юла. В ходе занятия организуется игра с юлой. Перед тем как ребенок заводит юлу, произносятся слова «еще», либо «заведи еще». После привыкания ребенка к ходу игры взрослый кладет свою руку на ручку юлы, но не заводит ее, ждет от ребенка просьбы произвести действие. В случае затруднения ребенка самостоятельно выразить просьбу о повторении игрового действия ему дается подсказка. В случае произнесения ребенком слова «еще» сразу же выполняется его просьба, с вербальным поощрением высказывания. Игра повторяется несколько раз, с постепенным уменьшением количества подсказок. Для автоматизации данного навыка используются различные вариативные аналогичные ситуации.

В начале работы с детьми, у которых диагностировались нарушения вербальной коммуникации с РАС и которых мы отобрали для экспериментальной группы, происходило установление контакта и вызывание интереса к занятиям. У всех детей наблюдались: нарушения интеллекта; эхолаличная речь; низкий уровень понимания речи; конфликтность, часто переходящая в истероидные проявления; повышенная тревожность; ограниченные возможности общения.

Таблица 5

Результаты по методике «Эхо-навыки»

№	Ф.И ребенка	Процесс выполнения задания					
		Повторить первый слог «ка»	Повторить второй слог «ша»	Повторение на второй строчке	Повторение на третьей строчке и более быстрый темп	Повторение на третьей строчке быстрый темп	Повторение четко и полностью слово «каша»
1.	Саша З.	+	С	С	С	С	С
2.	Миша Е.	+	+	С	С	С	С
3.	Маша К.	+	+	С	+	С	С
4.	Витя П.	+	+	С	С	+	+
5.	Петя С.	+	+	+	С	+	С

Примечание: С – самостоятельно; «+» – подсказка; Н – не смог повторить.

Занятия по логопедической ритмике продолжительностью от 20 до 25 минут, мы проводили совместно с логопедом и музыкальным руководителем 2 раза в неделю. Каждое занятие было составлено с опорой на лексические темы с использованием адаптированных рассказов и сказок русских и зарубежных писателей, пальчиковых игр и игр с движением и с музыкальным сопровождением. Существенно повысился интерес ребенка к занятиям при использовании интерактивной доски с показом презентаций, мини-клипов, слушании музыки, детских песен, посвященных определенным речевым звукам. Также были включены игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики со звукоподражаниями на материале неречевых и речевых звуков. Жесты, обозначающие действия, включались в репертуар небольших клипов, песенок. Ребенок многократно повторял музыкальный материал, стараясь изобразить повадки животных, спеть их со звукоподражаниями. Значительно усиливалось коррекционный эффект поощрение педагогом малейших успехов ребенка. Индивидуальные логопедические занятия проводились в игровой форме, строясь по определенным этапам, чтобы уменьшить у ребенка тревожность и повысить концентрацию внимания. Важно было выработать последовательность работы на занятии, то есть сначала выполняли пальчиковую гимнастику, затем артикуляционную и т.д.

Включение в театрализованную игру ребенка с РАС, в качестве пассивного участника помогало индивидуализировать коррекционно-образовательный процесс за счет выбора уровня сложности заданий, соответствующего возможностям развития воспитанника. Особенный интерес и желание участия вызвали адаптированные сказки. Каждому ребенку предлагались посыл-

ные речевые высказывания героя, которого он изображал.

Далее коррекционная работа проводилась с театром на доске (из плоскостных фигур). По мере усиления желания ребенка участвовать в представлении использовались мягкие игрушки, куклы-рукавички, маски. Видя, с какой охотой сверстники выбирали себе роли, ребенок с РАС тоже начал проявлять интерес к инсценировкам. Нашим детям оказались доступны театрализованные игры по сказкам «Колобок», «Репка», «Теремок», «Курочка ряба»; «Азбука настроений», «Кто живет во дворе?», «Кто спрятался в лесу?» и др.

На заключительном этапе исследования была проведена повторная диагностика вербальной коммуникации для определения эффективности применения разработанной нами модели формирования вербальной коммуникации у детей с РАС.

Повторные результаты по методике «Эхо навыки» представлены в табл. 5.

Саша З. повторял первый и второй слог с подсказкой, тем не менее на второй строчке повторил самостоятельно без подсказки. Мальчик при повторении в более быстром темпе назвал слово самостоятельно, еще в быстром темпе, также назвал самостоятельно, ему не понадобилась подсказка, при повторении четкого слова, также Саша сам назвал. Ученик не произнес полностью слово, у него было поощрение. При выполнении задания Миша Е. затруднялся только в начале. При повторении первого слога он произнес с подсказкой, при повторении второго слога постарался и с подсказкой уже повторил слог. При повторении на второй строчке также произнес сам без подсказки. При названии слова в более быстром темпе и быстром назвал также без подсказки. Мальчик повторил слово четко самостоятельно, и ему предоставлялось поощрение. При выполнении задания Маша К. иногда

затруднялась в произношении. При повторении первого и второго слога она произнесла их с подсказкой. На второй строчке девочка смогла повторить, уже самостоятельно. При повторении слова в более быстром темпе и быстром, ей понадобилась подсказка, а еще быстрее произнесла сама. Полностью четко слово Маша произнесла только без подсказки и поощрение ей предоставляется. Таким образом, дети хорошо выполнили задание.

У детей, которые были в контрольной группе и с которыми дополнительные занятия по нашей методике не проводились, результаты существенно не улучшились. Они начали повторять звуки с подсказкой, однако самостоятельно это у них еще не получается.

Далее проводили повторную диагностику по методу «Беглая моторная имитация». Результаты представлены в табл. 6.

При процедуре обучения ЭХО-реакциям отмечается, что у детей хорошая моторная имитация, так как именно через имитацию вызываем у ребенка звуки. При выполнении обучения Саша З. повторял простые звуки, для сложных и слов ему понадобилась подсказка. Но после повторения слова и звука он имитировал их самостоятельно, и реакция ребенка совпадает со стимулом, для него было поощрение. При выполнении обучения Миша Е. повторял простые звуки, сложные слова он повторял самостоятельно. После повторения слова и звука имитировал самостоятельно, и реакция ребенка совпадает со стимулом, его поощрили. При выполнении обучения Маша К. повторяла простые и сложные звуки, ей не понадобилась подсказка. После повторения слова и звука она имитировала самостоятельно, и реакция ребенка совпадает со стимулом, девочку поощрили. Можно отметить, что беглая моторная имитация у детей улучшилась.

Далее проводили повторную диагностику MAND (тренировка просьб ребенка

на мотивационные стимулы), результаты представлены в табл. 7. Анализируя табл. 7, можно сделать следующие выводы, что дети в экспериментальной группе, которые проходили обучение по нашей методике, выполняли все просьбы самостоятельно. Дети, которые были в контрольной группе, научились только повторять звуки. При выполнении задания Саша З. произносил звуки, для выполнения просьбы самостоятельно и слова произносил без подсказок. Повтор и звука, и слова делал, как и самостоятельно, так и с помощью. Ребенка за все правильные ответы поощрили. При выполнении задания Миша Е. произносил звуки, для выполнения просьбы самостоятельно, слова произносил самостоятельно. Повтор и звука, и слова делал, тоже самостоятельно. Ребенка за все правильные ответы поощрили. При выполнении задания Маша К. произносила звуки и слова для выполнения просьбы самостоятельно. Повтор и звука, и слова делала, также, как и другие дети, как самостоятельно, так и с подсказкой. Ребенка за все правильные ответы поощрили. Результаты у детей, которые состояли в контрольной группе, мало чем изменились. Витя П. смог произнести сложные звуки с подсказкой, а у Пети существенных изменений не выявлено.

Далее была проведена повторная диагностика по методике ТАКТ Скиннера. Результаты представлены в табл. 8.

Анализируя табл. 8, можно сделать выводы о том, что дети, которые занимались в экспериментальной группе по нашей методике, хорошо выполняли задания и реакция была почти на все стимулы. Все дети продуцировали соответствующую реакцию (например, «красный») в течение 10 секунд, предоставляли ему вербальную похвалу и обобщенное условное усиление в виде наклейки со «счастливым лицом». Даже дети из контрольной группы имели положительные результаты по данной методике.

Таблица 6

Повторные результаты по методике по методу «Беглая моторная имитация»

№	Ф.И. ребенка	Процедура обучения ЭХО-реакциям				
		Простые звуки (а, у, о, бу)	Звуки сложные	Простые звуки и слова	Повтор слова и звука	Сказать слово/звук
1.	Саша З.	С	+	С	С	С
2.	Миша Е.	С	С	С	С	С
3.	Маша К.	С	С	С	С	С
4.	Витя П.	С	+	С	С	+
5.	Петя С.	С	+	С	+	С

Примечание: С – самостоятельно; «+» – подсказка; Н – не смог повторить.

Таблица 7

Повторные результаты по методике MAND
(тренировка просьб ребенка
на мотивационные стимулы)

Стимул	Реакция	Поощрение
Саша З.		
Пе	Пе	Да
Печ	Печ	Да
Па	Пе	Да
Пече	Пече	Да
Иди сюда	Идет	Да
Попей воды	Пьет	Да
Миша Е.		
Пе	Пе	Да
Печ	Печ	Да
Па	Пе	Да
пече	Печ	Нет
Иди сюда	Идет	Да
Попей воды	Пьет	Да
Маша К.		
Пе	Пе	Да
Печ	Печ	Да
Па	Па	Да
пече	Пече	Да
Иди сюда	Идет	Да
Попей воды	Пьет	Да
Витя П.		
Пе	Па	Да
Печ	Печ	Да
Па	Па	Да
пече	Печ	Да
Иди сюда	Не идет	Нет
Попей воды	Пьет	Да
Петя С.		
Пе	Па	Да
Печ	Печ	Да
Па	Па	Да
пече	Пече	Да
Иди сюда	Идет	Да
Попей воды	Не пьет	Нет

Таблица 8

Результаты по методике ТАКТ Скиннера

Карточки – стимулы	Реакция	Поощрение
Саша З.		
Красный	Красный	Да, обобщенное условное усиление
Квадрат	Квадрат	Да
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Желтый	Да
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Г	Нет
Миша Е.		
Красный	Красный	Да
Квадрат	Квадрат	Да
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Желтый	Да
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Х	Да
Маша К.		
Красный	Красный	Да, обобщенное условное усиление
Квадрат	Квадрат	Да
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Нет ответа	Нет
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Х	Да
Витя П.		
Красный	Красный	Да
Квадрат	Нет ответа	Нет
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Желтый	Да
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Х	Да
Петя С.		
Красный	Красный	Да, обобщенное условное усиление
Квадрат	Квадрат	Да
буква «Л»	Звук «Л»	Да
Желтый	Нет ответа	Нет
Круг	Круг	Да
буква «Х»	Х	Да

Через несколько секунд начинался следующий блок, и ребенку предъявлялся один из двух оставшихся стимулов. И в течение 10 секунд реакция у детей на формы также возникала, их поощряли. Дети после уже отвечали верно. По нашему мнению, показатели вербальной коммуникации выросли. Все обучающие сессии начинались с тактобзора понятий, присутствующих в наборе. Предоставляли стимул на карточке, который учащийся уже научился называть. За правильной реакцией следовала вербальная

похвала. Публичный характер данных стимулов способствует овладению реакциями такт, позволяя специалисту выстроить последовательность событий после реакции воспитанника в зависимости от присутствия или отсутствия некоторого невербального стимула. Однако стимул, который побуждает аутоклит, возможно, является приватным, как предполагал Скиннер. Очевидно, что большинство детей овладевают аутоклитическими реакциями без участия в специализированных обучающих про-

граммах. Однако словарный запас многих людей, имеющих задержку в развитии, обедняется отсутствием вторичного вербального поведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что при использовании АВА-терапии для детей с РАС показатели вербальной коммуникации увеличились, и уровень развития вырос (рисунок).

Анализируя наше исследование формирования вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с РАС, можно сделать следующие выводы:

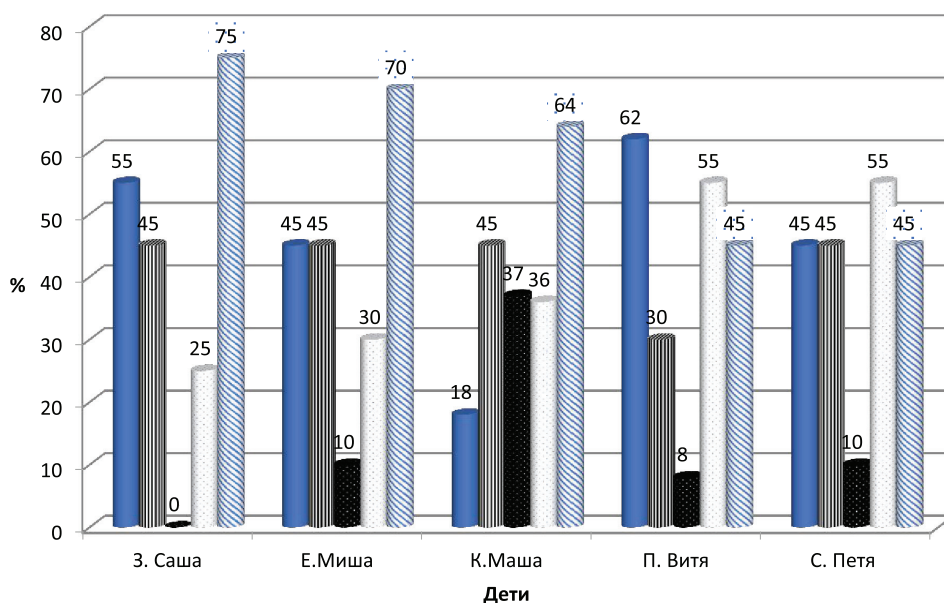
1) по результатам методики «Эхо-навыки» дети иногда затруднялись в произношении. Повторение первого и второго слога они произносили с подсказкой. На второй строчке ребенок смог повторить уже самостоятельно;

2) по результатам методики «Беглая моторная имитация» повторяли простые звуки, для сложных и слов некоторым понадобилась подсказка. Но после повторения слова и звука они имитировали самостоятельно, и реакция детей совпадает со стимулом, для них было поощрение;

3) по результатам методики MAND произносили звуки слова, для выполнения просьбы самостоятельно. Повтор и звука, и слова делали, как и самостоятельно, так и с подсказкой;

4) по результатам методики ТАКТ Скиннер почти все дети продуцировали соответствующую реакцию (например, «красный») в течение 10 секунд, поэтому им предоставляли вербальную похвалу и обобщенное условное усиление.

После реализации авторской программы коррекционных занятий были отмечены положительные изменения, которые выражались в том, что у детей сформирована положительная эмоциональная готовность к речи, к выполнению упражнений, направленных на преодоление нарушений речи; увеличилось количество продуктивного времени на занятии; стали появляться первые звукоподражания, в речевых самостоятельных высказываниях появились первые слова-утверждения «да», «нет», «дай», «на»; дети познакомились со сверстниками в группе, научились бесконфликтному соседству, хотя и продолжали играть по одному; у детей появились устойчивые звукоподражания, слова, простая фраза в спонтанной речи; активизировался словарь; дети начали понимать простые инструкции; получили развитие процессы зрительного и слухового восприятия, внимание стало более устойчивым; увеличилась переключаемость движений; выработан интерес к занятиям; конфликтность и истеричность ребенка почти всегда удавалось предупредить.



До эксперимента:

■ – с подсказкой ■■■ – самостоятельно ■■■■ – не смог повторить

После эксперимента:

■ – с подсказкой ■■■ – самостоятельно ■■■■ – не смог повторить

Показатели вербальной коммуникации детей с РАС до и после эксперимента

Таким образом, после работы по программе можно сделать вывод: для детей с РАС необходимо создавать специальные условия для получения коррекционной помощи, так как только она может быть эффективна в работе с ребенком с РАС [1; 6-12; 16; 17; 24].

По результатам проведенного нами исследования мы можем сделать следующие **выводы**: коммуникативные нарушения при РАС проявляются в следующем: отсутствие реакции на речь других людей (ребенок может не реагировать на собственное имя); стереотипное использование речи; использование обычных слов в необычном контексте и др.; по результатам методик: «Эхо-навыки», метод «Беглая моторная имитация» как триггер для эхо-вокализаций (ЭХО RMA); MAND (тренировка просьб ребенка на мотивационные стимулы), ТАКТ Скиннер после проведения разработанной нами методики с применением АВА-терапии показатели увеличились, это говорит о том, что методика эффективна для развития вербальной коммуникации. Рекомендации по улучшению вербальной коммуникации: искусственно создавать ситуации, в которых коммуникация будет необходима для ребенка; присоединяться к любому занятию, которым увлечен ребенок, и пробовать превратить это в совместную игру.

Список литературы

1. Артемова Е.Э., Евтушенко И.В., Тишина Л.А. К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-22994> (дата обращения: 19.11.2015).
2. Баенская Е.Р. Ранние этапы аффективного развития в норме и патологии [Текст]: учебное пособие / Е.Р. Баенская. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 84 с.
3. Богданина О.Б. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О.Б. Богданина. – Донецк: «Лебедь», 2013. – 112 с.
4. Веденина М.Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом [Текст] / дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Мария Юрьевна Веденина. – М., 2012. – 170 с.
5. Детский аутизм [Текст]: диагностика и коррекция: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – Санкт-Петербург: Изд-во Дидактика Плюс, 2013. – 80 с.
6. Евтушенко Е.А., Евтушенко И.В. Современные подходы к образованию и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов [Текст] // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции, Москва, 26–27 июня 2014 г. / Под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – М., 2014. – С. 136–147.
7. Евтушенко Е.А., Артемова Е.Э., Евтушенко И.В., Тишина Л.А. Проектирование модели реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в условиях сетевого взаимодействия // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-23919> (дата обращения: 03.12.2015).
8. Евтушенко И.В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / И.В. Евтушенко // Культура и образование. – 2015. – № 4 (19). – С. 88–95.
9. Евтушенко И.В. Современные подходы к разработке модели социализации умственно отсталых детей [Текст] // Особые дети в обществе: Сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М., 2015. – С. 68–75.
10. Евтушенко И.В., Готовцев Н.Г., Слепцов А.И., Сергеев (Счастливый) В.М. Проблемы формирования толерантного отношения к лицам с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья глазами инвалидов [Текст] / И.В. Евтушенко, Н.Г. Готовцев, А.И. Слепцов, В.М. Сергеев // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12–3. – С. 492–496.
11. Евтушенко И.В., Евтушенко Е.А., Левченко И.Ю. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: проблемы разработки содержания [Текст] // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 4. – С. 684–690.
12. Евтушенко И.В., Левченко И.Ю. К проблеме разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-20910> (дата обращения: 29.07.2015).
13. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 15 с.
14. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта [Текст] / Л. Каннер. – М.: ИКЦ МарТ, 2011. – 352 с.
15. Ли Л. Учебное пособие по аутизму [Текст]: учебное пособие / Л. Ли. – 2013. – 43 с.
16. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов [Текст] / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова и др. – М.: Дрофа, 2009. – 397 с.
17. Орлова О.С., Левченко И.Ю., Евтушенко И.В. Вопросы содержания профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-23294> (дата обращения: 30.11.2015).
18. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Т. Питерс. – М.: Владос. 2012. – 20 с.
19. Прикладной анализ АВА терапии. URL: http://centr-7ya.ru/catalog/prikladnoy_analiz_povedeniya_ava.
20. Розенталь М. Проблема исполнительской функции у детей с РАС [Текст] / М. Розенталь // Science Time. – 2011. – № 2. – С. 14–17.
21. Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования [Текст]: методическое пособие / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2011. – 342 с.
22. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова и др. / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия. 2012. – 276 с.
23. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под общ. ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия. 2011. – 464 с.
24. Ткачева В.В., Евтушенко И.В. К проблеме организации профессиональной ориентации и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сложным дефектом // Современные проблемы науки и образования.

зования. – 2015. – № 2; URL: www.science-education.ru/129-22142 (дата обращения: 11.11.2015).

25. Ульянова Н.А. Эффективный подход к обучению детей с ранним детским аутизмом [Текст] / Н.А. Ульянова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 15, № 3. – С. 143–149.

26. Усанова О.Н. Специальная психология [Текст] / О.Н. Усанова. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 276 с.

27. Черепкова Н.В. Возможности прогнозирования конституционально-типологической недостаточности у детей в дошкольном возрасте [Текст] / Н.В. Черепкова // Со-

временные научные исследования. Выпуск 1. – М.: Концепт. 2013. – С. 53–66.

28. Черепкова Н.В. Особенности психического и речевого развития детей с ранним детским аутизмом [Текст] / Н.В. Черепкова, Д.А. Иванова // Science Time. – 2014. – № 12 (12). – С. 606–614.

29. Шамарина Е.М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]: учеб. пособие / Е.М. Шамарина. – М.: Книголюб. 2012. – 342 с.

30. Шултина Д.А. Проблема аутизма, терапевтический подход к решению вторичной аутизации семьи [Текст] / Д.А. Шултина, Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2014. – № 11. – С. 1195–1198.

УДК 373.3:372.851

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

²Зайцева Н.Ю., ¹Захарова Т.В., ²Качурина Т.В.

¹Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: ta.zaharova@mail.ru;

²МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 5 г. Лесосибирска», Лесосибирск, e-mail: ktv999@mail.ru

В статье рассмотрены различные подходы к определению предметной компетенции. Согласно ФГОС ООО предметная компетенция является ведущей при определении качества учебной деятельности обучающегося. Формирование предметной компетенции только тогда является успешным, когда она постоянно реализуется в учебной и практической деятельности. Описаны методы обучения, способствующие формированию предметных компетенций такие как метод дискуссии: круглый стол, обсуждение; метод исследования: мозговой штурм; идеальное задание (учитель предлагает школьникам выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию); частично-поисковый метод: поиск общего; найди объяснения; творческий метод: удивляй! (учитель находит такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным); отсроченная отгадка! (учитель даёт удивительный факт-загадку, отгадка к которой будет открыта при работе с новым материалом); лови ошибку! (учитель намеренно допускает ошибку); посмотри чужими глазами, театрализация и т.д. Приведены результаты констатирующего эксперимента, который показывает положительный результат целенаправленного исследования.

Ключевые слова: предметные компетенции, умение создавать математическую модель ситуации, умение анализировать и преобразовывать математическую модель ситуации, умение интерпретировать полученные результаты

THE FORMATION OF THE SUBJECT COMPETENCES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON MATHS LESSONS

²Zaytseva N.Yu., ¹Zakharova T.V., ²Kachurina T.V.

¹Lesosibirskij Pedagogical Institute – branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk, e-mail: ta.zaharova@mail.ru,

²MBOU «Secondary school № 5 in Lesosibirsk», Lesosibirsk, e-mail: ktv999@mail.ru

The article considers various approaches to the subject of competence. According to the standard the subject competence is leading in determining the quality of the educational activities of the learner. The formation of subject competence, then, is only successful when it is constantly implemented in education and practice. Describes methods of training, contributing to the formation of subject competences such as method of discussion: a round table discussion; research method: brainstorming; the perfect job (the teacher invites the pupils to perform at home work of their own choice and understanding); part-search method: General search; find the explanations; creative method: surprise! (the teacher is the angle at which even the ordinary becomes amazing); deferred the answer! (the teacher gives a surprising fact-the riddle, the answer to which will be open when working with new material); catch error! (the teacher deliberately makes a mistake); look through the eyes of strangers, theatricality, etc. Given the results of the experiment, which shows the positive result of purposeful research.

Keywords: subject competence, the ability to create a mathematical model of the situation, the ability to analyze and transform mathematical model of the situation, ability to interpret the results

В последнее время все чаще высказывается идея о том, что ученик должен не вообще получать образование, а достигнуть некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе, чтобы оправдать социальные ожидания нашего государства о становлении нового работника, обладающего потребностями творчески решать сложные профессиональные задачи. Поэтому сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько способствовать обеспечению его общекультурного, личностного и познавательного развития, создать условия для освоения такого важного умения, как умение учиться, что является

главной задачей новых образовательных стандартов, которые призваны реализовать развивающий потенциал общего среднего образования.

В современной научной психологической литературе имеют место множество определений понятия «предметной компетенции». В каждом толковании этого термина есть что-то общее сближающее их все, но в то же время прослеживается и собственное видение каждого автора, отличающее все определения друг от друга. Под предметной компетенцией большинство авторов (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, С.Е. Шишов, Дж. Ровен и др.) понимают как специфические способности, необходимые

для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающие узкоспециальные знания, особого рода предметные умения, навыки, способы мышления.

Предметная компетенция является ведущей при определении качества учебной деятельности обучающегося. Формирование предметной компетенции только тогда является успешным, когда она постоянно реализуется в учебной и практической деятельности. Лишь в том случае компетенция учащихся достигает высокого уровня сформированности, когда педагог уделяет всем необходимым действиям максимум внимания и сознания.

Методологической основой исследования выступили труды отечественных исследователей предметных компетенций – А.В. Хуторской [4], И.А. Зимняя, С.Е. Шишов [5], а также труды зарубежного исследователя – Дж. Равен [3].

Результаты исследования были внедрены в учебный процесс школ города Лесосибирска.

Использование компетентностного подхода в школьном образовании должно решить проблему, типичную для школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. При этом, одну из проблем компетентностного подхода в современной школе многие исследователи связывают с разработкой системы оценивания сформированности компетенций [1].

Математика – дисциплина с устойчивыми традициями преподавания. На уроках математики мы решаем математические проблемы, навыки, решения которых впоследствии будут способствовать решению возникающих жизненных проблем. Для того чтобы добиться успеха в жизни, в профессии от учащегося требуется почти то же, что и для успеха в математике: способность логически мыслить, изобретательность, способность выделить в условиях задачи существенную информацию.

Предметная компетенция является ведущей при определении качества учебной деятельности обучающегося. Формирование предметной компетенции только тогда является успешным, когда она постоянно реализуется в учебной и практической деятельности. Лишь в том случае компетенция учащихся достигает высокого уровня сформированности, когда педагог уделяет всем необходимым действиям максимум внимания и сознания.

Обучение учащихся в начальной школе на уроках математики направлено на развитие предметных компетенций: умение структурировать данные (ситуацию), вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты.

К приемам формирования предметных компетенций на уроке математики можем отнести:

- использование межпредметных связей, которые на уроке математики формируют представления о взаимосвязях различной направленности, роли математических знаний в зависимости от других предметов;
- составление системы упражнений, направленной на формирование предметных компетенций у младших школьников на уроках математики.

Исследование проводилось среди учащихся 5 классов на базе школ г. Лесосибирска.

Наиболее удачны в практике следующие методы обучения:

1. Метод дискуссии:
 - круглый стол, обсуждение.
2. Метод исследования:
 - мозговой штурм;
 - идеальное задание (учитель предлагает школьникам выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию).
3. Частично-поисковый метод:
 - поиск общего;
 - найди объяснения.
4. Творческий метод:
 - удивляй! (учитель находит такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным);
 - отсроченная отгадка! (учитель даёт удивительный факт-загадку, отгадка к которой будет открыта при работе с новым материалом);
 - лови ошибку! (учитель намеренно допускает ошибку);
 - посмотри чужими глазами,
 - театрализация.
5. Образовательный квест [2].

Для проверки уровня сформированности предметных компетенций у учащихся младшего школьного возраста на уроках математики мы провели констатирующий эксперимент на базе 5 класса.

Для исследования знания учащимися были предложены различные упражнения:

- упражнения на умение структурировать данные (ситуацию);
- упражнения на умение вычленять математические отношения;
- упражнения на умение создавать математическую модель ситуации;

- упражнения на умение анализировать и преобразовывать математическую модель ситуации;

- упражнения на умение интерпретировать полученные результаты.

В связи с большим объемом работы этапы экспериментального исследования были разбиты на 4 урока.

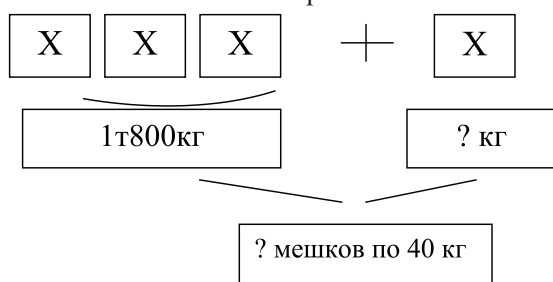
Цель констатирующего эксперимента – проверить уровень сформированности предметных компетенций у младших школьников на уроках математики.

На данном этапе учащимся были предложены упражнения, направленные на выяснение уровня сформированности предметных компетенций у учащихся младшего школьного возраста на уроках математики.

Упражнения на умение структурировать данные (ситуацию)

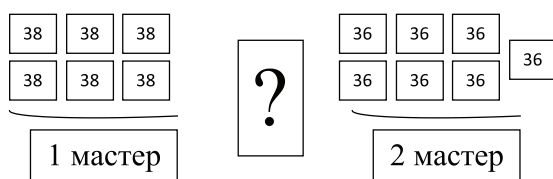
Задача 1. С одного поля собрали 1 т 800 кг картофеля, а с другого – в 3 раза меньше. Весь картофель разложили в мешки, по 40 кг в каждый. Сколько мешков с картофелем получили?

Составление схемы решения.



Задача 2. Один мастер изготовил 6 ниток бус, по 38 бусинок в каждой, а другой – 7 ниток бус, по 36 бусинок в каждой. Какой мастер использовал больше бусинок и на сколько?

Составление схемы решения:



Упражнения на умение вычленять математические отношения

Математический диктант № 1

1. Найди сумму чисел 7 699 и 5000.
2. Запиши наименьшее пятизначное число.
3. Найди третью часть от числа 720.
4. Запиши число, которое на 1 единицу больше, чем 73 899, 100 009.
5. На сколько 630 больше 400?
6. На сколько надо разделить 6000, чтобы получить 3000?
7. В городском парке 120 берёз, а клёнов на 89 больше. Сколько клёнов растёт в городском парке?
8. Найди произведение 7 и 400.
9. 70 умножить на 6, разделить на 2 и увеличить на 160.
10. На одной полке 54 книги, а на другой в 6 раз меньше. Сколько книг на другой полке?

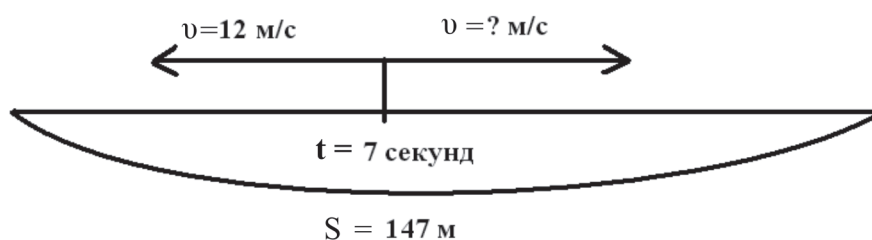
Математический диктант № 2.

1. Оле исполнилось 12 лет. Она моложе Лены на 4 года. Найдите возраст Лены?
2. Вычислите $3400 - 324$.
3. В одной пачке 24 тетради, а в другой в 3 раза больше. Сколько всего тетрадей в двух пачках?
4. Вычислите: $36 + 72 : 12 : 3$.
5. Разность двух чисел равна 39, вычитаемое 13. Найдите уменьшаемое.
6. Во сколько раз 7 м меньше, 35 м?
7. Найдите произведение чисел 960 и 60.
8. Стороны прямоугольника равны 4 м и 6 м. Найдите его площадь.
9. Во сколько раз 2 700 больше, чем 9?
10. На сколько надо уменьшить 420, чтобы получить 60?

Упражнения на умение создавать математическую модель ситуации

Задача 1. От одного места одновременно в противоположных направлениях побежали 2 собаки. Через 7 секунд расстояние между ними было 147 м. Скорость одной собаки 12 м/с. Какова скорость второй собаки?

Составление математической модели:



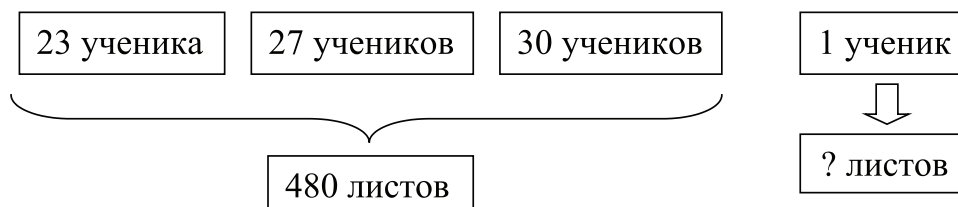
Решение:

1) $147 : 7 = 21$ (м/с) – общая скорость 2-х собак

2) $21 - 12 = 9$ (м/с) – скорость 2-й собаки

Задача 2. По сколько листов бумаги на ученика купил каждый из трех учителей, если у одного 23 учеников, у другого 27 учеников, у третьего 30 учеников? Всего тремя учителями было куплено 480 листов бумаги, на каждого ученика равное количество листов.

Составление математической модели:



Решение:

1) $23 + 27 = 50$ (уч.) – у 2-х учителей

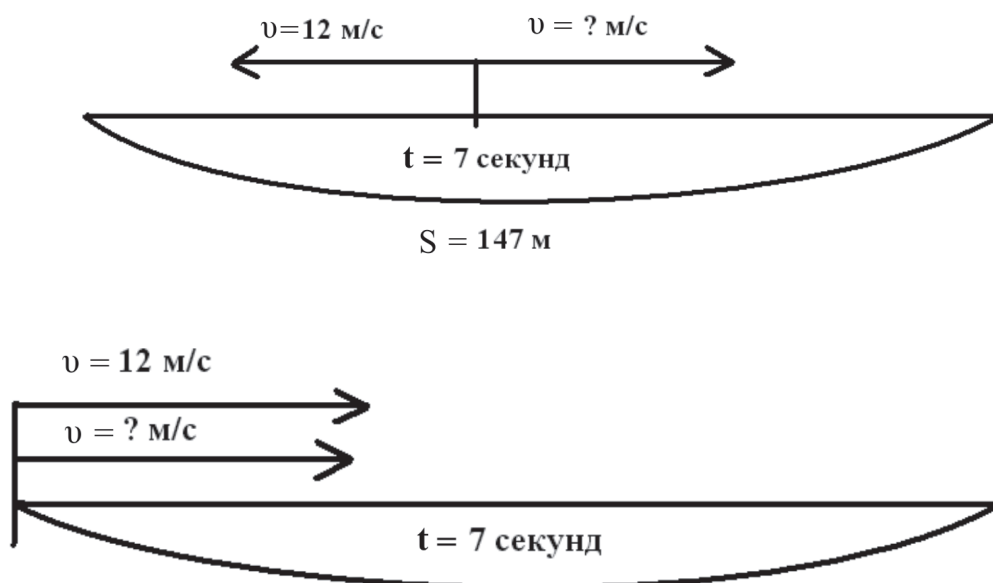
2) $50 + 30 = 80$ (уч.) – всего

3) $480 : 80 = 6$ (л) – у каждого ученика

Упражнения на умение анализировать и преобразовывать математическую модель ситуации

Задача 1. От одного места одновременно в противоположных направлениях побежали 2 собаки. Через 7 секунд расстояние между ними было 147 м. Скорость одной собаки 12 м/с. Какое было бы расстояние между собаками, если бы они бежали в одном направлении?

Составление математической модели:



Решение:

1) $147 : 7 = 21$ (м/с) – общая скорость 2-х собак

2) $21 - 12 = 9$ (м/с) – скорость 2-й собаки

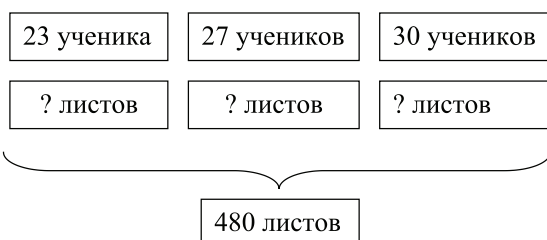
3) $12 * 7 = 84$ (м) – пробежала 1 собака

4) $9 * 7 = 63$ (м) – пробежала 2 собака

5) $84 - 63 = 21$ (м) – расстояние между собаками

Задача 2. Сколько листов бумаги купил каждый из трех учителей, если у одного 23 учеников, у другого 27 учеников, у третьего 30 учеников? Всего тремя учителями было куплено 480 листов бумаги, на каждого ученика равное количество листов.

Решение:



Решение:

- 1) $23 + 27 = 50$ (уч.) – у 2-х учителей
- 2) $50 + 30 = 80$ (уч.) – всего
- 3) $480 : 80 = 6$ (л) – у каждого ученика
- 4) $23 * 6 = 138$ (л) – купил 1 учитель
- 5) $27 * 6 = 162$ (л) – купил 2 учитель

6) $30 * 6 = 180$ (3) – купил 1 учитель

После проведения предложенных заданий у нас получились следующие результаты (табл. 1).

Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующим выводам: с первым заданием справились многие учащиеся – 13 человек из 19 (это 68% учащихся). Со вторым заданием справились также 13 человек (68% учащихся). С третьим заданием справилось намного меньше – 9 человек из 19 (это 47% учащихся). С четвертым заданием справились всего 7 человек (это 37% учащихся). С пятым заданием справились меньше всего учащихся – 5 человек (это 26% от всего класса). Результаты представлены на рис. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики сформированности предметных компетенций у младших школьников

Ф. И. ученика	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Кол-во баллов
1. Петр А.	+	+	+	–	+	4
2. Ольга Б.	+	+	–	+	–	3
3. Александра Д.	–	–	+	–	–	1
4. Виктор Д.	+	–	–	–	–	1
5. Сергей Д.	+	+	–	–	–	2
6. София И.	–	–	+	+	+	3
7. Егор К.	–	+	–	–	–	1
8. Лена К.	–	–	+	+	–	2
9. Валерий К.	+	+	–	–	–	2
10. Алексей К.	+	+	–	+	–	3
11. Дмитрий К.	+	+	+	–	+	4
12. Анна М.	+	–	–	–	–	1
13. Андрей М.	+	+	+	+	+	5
14. Лада П.	–	+	–	–	–	1
15. Мария С.	–	+	+	+	+	4
16. Кирилл С.	+	–	+	–	–	2
17. Ольга У.	+	+	–	+	–	3
18. Надя Ф.	+	+	–	–	–	2
19. Зарина Ч.	+	+	+	–	–	3

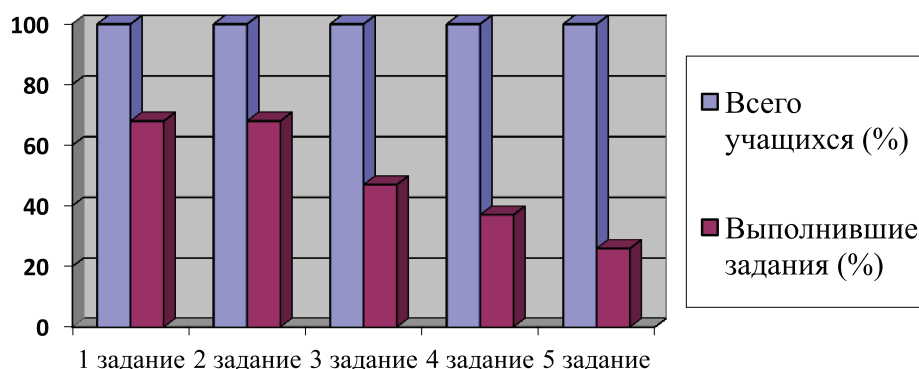


Рис. 1. Результаты диагностики сформированности предметных компетенций у младших школьников

Для выявления высокого, среднего и низкого уровней изучаемых показателей следует применить следующие формулы:

$$\text{верхняя граница} = M + d,$$

$$\text{нижняя граница} = M - d,$$

где M – среднее арифметическое, d – среднее линейное отклонение.

Среднее линейное отклонение рассчитывается по формуле

$$\text{Среднее линейное отклонение} = \frac{\Sigma|d|}{n},$$

где Σ (сигма) – сумма; $|d|$ – абсолютное значение каждого индивидуального отклонения от средней арифметической; n – число данных в ряду.

Среднее арифметическое:

$$(4 + 3 + 1 + 1 + 2 + 3 + 1 + 2 + 2 + 3 + 4 + 1 + 5 + 1 + 4 + 2 + 3 + 2 + 3) / 19 = 2,5.$$

Среднее линейное отклонение

$$(|4-2,5| + |3-2,5| + |1-2,5| + |1-2,5| + |2-2,5| + |3-2,5| + |1-2,5| + |2-2,5| + |2-2,5| + |3-2,5| + |4-2,5| + |1-2,5| + |5-2,5| + |1-2,5| + |4-2,5| + |2-2,5| + |3-2,5| + |2-2,5| + |3-2,5|) / 19 = 0,5 / 19 = 0,1.$$

$$\text{Верхняя граница} = 2,5 + 0,1 = 2,6.$$

$$\text{Нижняя граница} = 2,5 - 0,1 = 2,4.$$

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы: что недо-

статочно сформированы умения создавать математическую модель ситуации; умения анализировать и преобразовывать математическую модель ситуации; умения интерпретировать полученные результаты.

Нами разработаны методические рекомендации по формированию предметных компетенций у младших школьников на уроках математики. Представим несколько фрагментов урока с использованием предложенных приемов, для формирования предметных компетенций у детей младшего школьного возраста на уроках математики.

Фрагмент урока № 1

Удивляй! (учитель находит такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным).

Тема урока – Масса (повторение). Этап урока – Актуализация знаний.

– Ребята, что мы проходили на прошлом уроке? (единицу измерения массы)

– Молодцы, тогда вы помните, в чем массу измеряют? (в кг)

– Хорошо, тогда скажите-ка, что тяжелее – килограмм гвоздей, или килограмм ваты? (...) Почему?

– Одинаково. Почему? (килограмм есть килограмм)

Таблица 2

Результаты диагностики уровня сформированности предметных компетенций у младших школьников

Ф. И. ученика	Кол-во баллов	Уровень сформированности предметных компетенций
1. Петр А.	4	средний
2. Ольга Б.	3	средний
3. Александра Д.	1	низкий
4. Виктор Д.	1	низкий
5. Сергей Д.	2	низкий
6. София И.	3	средний
7. Егор К.	1	низкий
8. Лена К.	2	низкий
9. Валерий К.	2	низкий
10. Алексей К.	3	средний
11. Дмитрий К.	4	средний
12. Анна М.	1	низкий
13. Андрей М.	5	высокий
14. Лада П.	1	низкий
15. Мария С.	4	средний
16. Кирилл С.	2	низкий
17. Ольга У.	3	средний
18. Надя Ф.	2	низкий
19. Зарина Ч.	3	средний

Условные обозначения: Высокий уровень – 5 баллов; Средний уровень – 3–4 балла; Низкий уровень – 1–2 балла.

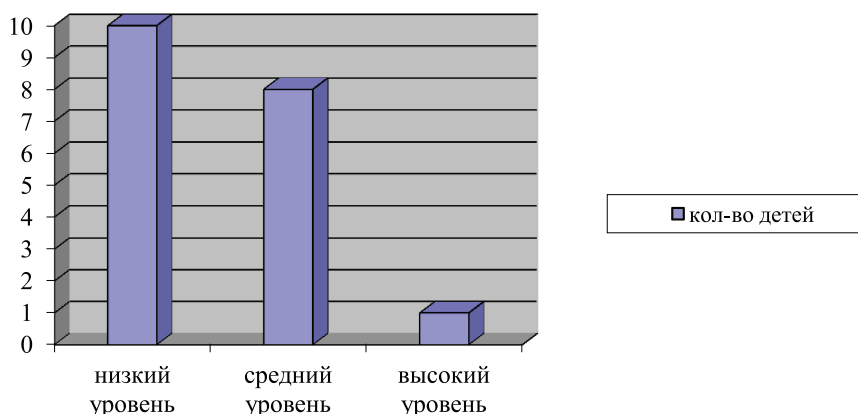


Рис. 2. Распределение учащихся по уровню сформированности предметных компетенций

Фрагмент урока № 2

Отсроченная отгадка! (учитель даёт удивительный факт-загадку, отгадка к которой будет открыта при работе с новым материалом)

Тема урока – Примерное измерение площади. Этап урока – Актуализация знаний.

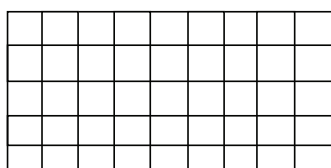
– Ребята, скажите, пожалуйста, помните ли вы, что такое площадь? (величина, показывающая, сколько места занимает фигура на плоскости)

– Хорошо. В чем измеряется площадь? (в m^2 , cm^2 , mm^2 ,...)

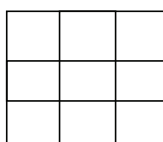
– Вы правы. А кто помнит, как найти площадь фигуры? (ширину умножить на длину)

– Верно. Ну, раз вы уже все знаете, тогда вы без труда найдете площадь данных фигур.

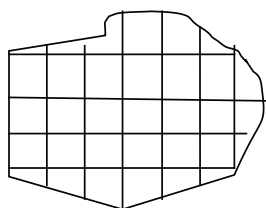
На доске нарисованы фигуры:



а)



б)



в)

– Давайте проверим, что у нас получилось? (...)

– Почему мы не смогли найти площадь фигуры под буквой в)? (...)

– Сегодня мы с вами научимся находить площадь данной и похожих фигур.

Фрагмент урока № 3

Круглый стол, обсуждение

Тема урока – Измерение и дроби. Этап урока – Изучение нового материала.

(дети разделены на 4 группы)

– Ребята, посмотрите на доску (проектор). Что там изображено? (поле с цветами)

– Какие цветы растут на этом поле? (ромашки, васильки, одуванчики)

– Хорошо. Как вы думаете, чего растет на поле больше? (ромашек).

– А как вы определили? (...)

– Посмотрите внимательно, что необычного вы замечаете? (поле разделено на квадратики)

– Верно. А теперь поработайте в группах. Посчитайте сколько всего квадратиков на этом поле? (...) Сколько квадратиков занимают каждые из представленных цветов? (...)

– А теперь представьте что поле – это целый объект. Сколько частей занимает каждое растение от этого целого? (...)

– Подумайте, посоветуйтесь. Как вы думаете, как это можно записать? (...)

– Откройте стр. 57. Прочитайте. Верно, ли вы записали?

– Молодцы. Как называются части получившегося у вас числа? Что эти числа обозначают? (...)

Фрагмент урока № 4

Лови ошибку! (учитель намеренно допускает ошибку);

Тема урока – Нахождение части от числа. Этап урока – Закрепление.

– Сегодня мы с вами узнали, как найти часть от числа. И для того, чтобы закрепить полученные знания, решим еще пару заданий.

Задача 1. У меня было 60 руб.; $\frac{1}{3}$ этих денег я израсходовал на покупку книг. Сколько стоили книги?

Решение:

$$60 : 3 * 1 = 20 \text{ (руб.)}$$

Задача 2. Поезд должен пройти расстояние между городами А и В, равное 300 км. Он уже прошёл $\frac{2}{3}$ этого расстояния. Сколько это составляет километров?

Решение:

$$300 : 3 * 2 = 200 \text{ (км)}$$

Задача 3. В городе 1200 домов, из них $\frac{3}{4}$ кирпичных, остальные деревянные. Сколько всего кирпичных домов?

Решение:

$$1200 : 3 * 4 = 1600 \text{ (домов)}$$

– У всех получилось так же? (нет)

– Почему? (на доске ошибка)

– В чем она заключается? (чтобы найти часть от числа, нужно число делить на знаменатель и умножать на числитель)

– Верно. На доске затаилась ошибка.

Кто хочет пойти и исправить ее? (...)

– Молодцы, вы хорошо справились с заданиями.

Фрагмент урока № 5

Идеальное задание (учитель предлагает школьникам выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию)

Тема урока – Приближенное вычисление площадей. Этап урока – Закрепление.

– Посмотрите на доску. Что это? (пример, уравнение). Давайте попробуем определить, пример или уравнение? (...)

$$\boxed{X} - 128 * 84 : (6040 - 5848) * 370 + 53878 * 0 = 69\ 692$$

– Как вы думаете, как можно найти значение X? (... , выполнить действия наоборот)

– Верно. Для того чтобы решить данный пример, нужно выполнить все действия в обратном порядке. Кто хочет попробовать решить у доски? (...)

Хорошо. А теперь запишите домашнее задание.

– Составить пример, решаемый таким же способом, как и у примера, решенного вам самостоятельно.

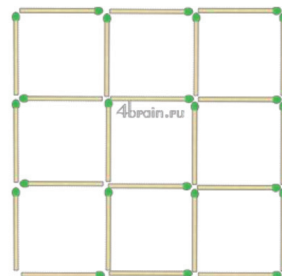
Фрагмент урока № 6

(«Посмотри чужими глазами»)

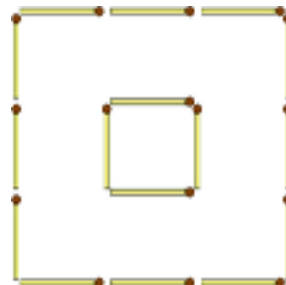
Тема урока – Оценка произведения. Этап урока – Работа над новым материалом.

– Ребята, посмотрите на доску. Здесь представлено задание. Попробуйте его решить (...)

Задание 1. Перед Вами девять маленьких квадратов, образованных двадцатью четырьмя спичками. Уберите 8 спичек, не трогая остальных, чтобы осталось всего лишь 2 квадрата.



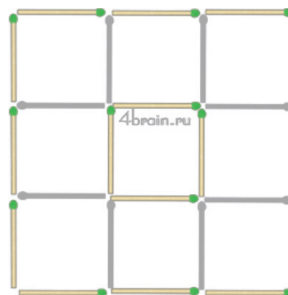
Задание 2. Необходимо переложить четыре любые спички из шестнадцати, чтобы получилось три произвольных квадрата.



– Прочитайте задания внимательно, проверьте и поменяйтесь тетрадами. (...)

– Внимательно сравните и проверьте выполненную работу соседа. Все ли получилось так же как у вас? Если вы обнаружили ответы, не схожие с вашими, подумайте, почему ваш сосед ответил именно так? (...)

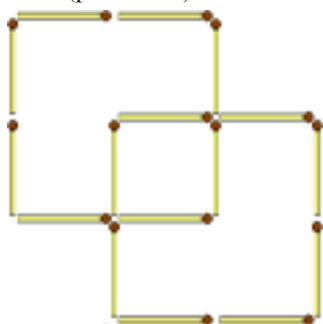
Задание 1 (решение).



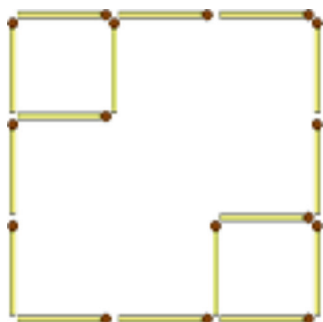
или



Задание 2 (решение).



или



– Посмотрите, верен ли ответ вашего соседа? А ваш? (...)

Таким образом, предложенные методические рекомендации могут быть использованы учителями и студентами-практикантами при составлении уроков, а также на факультативах, так как они способствуют формированию предметных компетенций у детей младших школьников на уроках математики.

Список литературы

1. Лебедев В.В. Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблем образования // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 97–103.
2. Лобанова О.Б., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Плеханова Е.М., Осяк С.А., Яковлева Е.Н. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/125-20247>.
3. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2001.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. Электронный ресурс: Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
5. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1998.

УДК 376.112.4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ильина К.Д., Евтушенко И.В.

Московский педагогический государственный университет, Москва, e-mail: evtivr@rambler.ru

Важной проблемой отечественного общего, специального и инклюзивного образования является разработка моделей преодоления специфических расстройств эмоционально-волевой сферы у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, принимающих распространенный характер, а также определение эффективных коррекционно-образовательных и развивающих технологий, способствующих формированию навыков самообслуживания дошкольников с расстройствами аутистического спектра, представляющих возможность педагогам выявить результативность образовательной деятельности. Модели выявления нарушений процессов формирования навыков самообслуживания дошкольников с расстройствами аутистического спектра, несмотря на актуальность, недостаточно полно разработаны в отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии. Авторами представлены характеристики отдельных вариантов нарушений процессов формирования навыков самообслуживания дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В статье представлены результаты бакалаврского исследования, направленного на разработку и внедрение авторской образовательной программы по формированию навыков самообслуживания дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: навыки самообслуживания, дошкольники с расстройствами аутистического спектра, специальное обучение

SPECIFICITY FOR FORMS OF SELF-SERVICE SKILLS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES OF AUTIST SPECTRUM

Irina K.D., Evtushenko I.V.

Moscow Pedagogical State University, Moscow, e-mail: evtivr@rambler.ru

An important problem of national general, special and inclusive education is the development of models for overcoming specific emotional and volitional disorders in children with autism spectrum disorders that are prevalent, as well as identifying effective correctional, educational and developmental technologies that promote the development of self-care skills for children with autism spectrum disorders. Representing the opportunity for teachers to identify the effectiveness of educational yours elf. Models for identifying violations of the processes of forming self-service skills for children with autism spectrum disorders, despite the urgency, have not been fully developed in domestic correctional education and special psychology. The authors presented the characteristics of individual variants of violations of the processes of forming self-service skills of children with autism spectrum disorders. The article presents the results of a bachelor's study aimed at developing and implementing an author's educational program to develop self-service skills for children with autism spectrum disorders.

Keywords: self-service skills, children with autism spectrum disorders, special education

Понятие «расстройства аутистического спектра» (далее – РАС) определяет такой дисгармоничный вариант дизонтогенеза, при котором наблюдается наличие стойкого дефицита способностей поддерживать и инициировать социальное взаимодействие, социальные связи, а также ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [28]. Возросший в настоящее время интерес к проблеме формирования навыков самообслуживания у детей с РАС связан с увеличением количества данной категории детей и недостаточным количеством методических пособий, документации и соответствующих образовательных организаций [5]. Необходимость включения детей с РАС в различные формы образовательного взаимодействия определяет потребность в разработке современных технологий, которые бы учитывали особые образовательные потребности, со-

хранные функции обучающихся и были направлены на развитие их потенциальных возможностей [1; 2; 10; 12–20]. Детям с нарушениями эмоционально-волевой сферы необходимо научиться жить и обслуживать себя самостоятельно, и, поскольку данные качества не формируются у них по подражанию или прошедшему опыту, возникает противоречие между ожиданиями семей, в которых есть дети с РАС, и результатами современной образовательной деятельности [6; 21; 22; 23]. **Целью** нашего исследования выступила разработка и апробация оптимальных условий, способствующих формированию навыков самообслуживания для дошкольников с РАС. Для достижения поставленной цели в работе были поставлены следующие **задачи**: изучение, обобщение, систематизация данных научных исследований; передового практического опыта в формировании навыков самообслу-

живания у дошкольников с РАС; разработка критериев и уровней сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с РАС; выявление характерных особенностей в формировании навыков самообслуживания у дошкольников с РАС; разработка и апробация технологии АВА-терапии, направленной на формирование навыков самообслуживания у дошкольников с РАС через формирование цепочки поведения ребенка. *Гипотезой* нашего исследования стало предположение о том, что использование технологий АВА-терапии может быть эффективным для формирования навыков самообслуживания у дошкольников с РАС. В исследовании использовались следующие методы: теоретические: анализ, синтез, сравнение, систематизация; эмпирические: наблюдение, беседа, проектирование, эксперимент.

Данное исследование было проведено на базе детского клуба «Чудеса бывают» города Люберцы в два этапа в период с сентября 2015 года по июнь 2017 года. Участниками исследования стали пятеро детей дошкольного возраста с РАС. Первый этап (2015/2016 учебный год) предусматривал анализ научно-литературных источников по проблеме исследования, установление гипотезы, цели и задач исследования; разработку программы исследования, проведение констатирующего эксперимента, направленного на изучение уровня сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с РАС, обобщение и анализ полученных данных. Второй этап (2016/2017 учебный год) – организация и проведение формирующего эксперимента; контрольный эксперимент; обработка и анализ результатов исследования, установление и описание выводов исследования.

На начальном этапе исследования нами были изучены сущность и содержание понятия «навыки самообслуживания». Навык – это компонент автоматизированного действия человека, который вырабатывается в процессе неоднократного выполнения. Самообслуживание – навык обслуживать самого себя, удовлетворять бытовые потребности собственными силами [24]. Самообслуживание – это процесс взаимодействия личности с окружающим ее миром, включающий накопление представлений о действительности, обогащение жизненного опыта, овладение умениями, навыками, необходимыми ей для самостоятельной жизни [24]. Так как навыки самообслуживания представляют собой действия, направленные на самого себя, то у маленьких детей этот процесс связан с одеванием, раздеванием, приемом пищи и соблюдением элемен-

тарных правил личной гигиены (мытьё рук и т.п.) [9]. При работе с детьми младшего дошкольного возраста необходимо, чтобы элементарные навыки самообслуживания стали для них доступными и постепенно совершенствовались. В процессе формирования трудовых навыков обогащается сама личность ребенка, улучшается ориентировка в окружающем мире, развиваются другие области навыков: коммуникация, крупная и мелкая моторика, личностные качества – самостоятельность, настойчивость, инициативность, опрятность, аккуратность и т.д. [26; 29; 31]. Р.С. Буре указывает на то, что своевременное появление навыков самообслуживания у детей является отражением их начальной социализации и адекватного развития [7]. Воспитание у детей навыков самостоятельности в том числе навыков гигиены, имеет большое значение не только для их успешной социализации, но и для их здоровья. С рождения при формировании подобных навыков идет не только усвоение норм поведения и правил, но и очень важный процесс социализации, когда младенец входит в мир взрослых. Этот процесс нельзя осуществлять стихийно, так как период раннего и дошкольного возраста самый благоприятный для формирования гигиенических навыков [4]. По мнению Ю.А. Афонькиной и Г.А. Урунтаевой, навык определяется как компонент автоматизированный к сознательному действию, который возникает в результате большого числа повторений. А именно, навык не становится сразу автоматизированным, он складывается спустя многократные повторения этих действий. Навык, который становится потребностью, – привычка. Именно навык позволяет ребенку совершать действия быстро и правильно. Привычка побуждает его выполнять все действия без принуждения, добровольно [30; 33; 35]. С.А. Козлова и Т.А. Куликова в дошкольном возрасте выделяют культурно-гигиенические группы навыков, которыми должен овладеть ребенок: навыки ухода за своим телом (умывание, мытьё рук и т.п.); навыки еды (аккуратно брать пищу, прожевывать пищу, пользоваться столовыми приборами, салфеткой и т.д.); навыки соблюдения порядка в помещении, пользования одеждой и ухода за ней (быстро одеваться и раздеваться, содержать вещи в порядке и чистоте и т.д.) [25].

В вариативных программах организаций дошкольного образования в разделах, относящихся к трудовому воспитанию, ставятся задачи по формированию санитарно-гигиенических навыков в соответствии с возрастом детей [8]: *первая младшая группа* (от 2

до 3 лет): продолжать учить детей под контролем взрослого, а затем самостоятельно мыть руки после загрязнения и перед едой, насухо вытирать лицо и руки личным полотенцем; учить с помощью взрослого приводить себя в порядок; формировать навык пользования индивидуальными предметами (носовым платком, салфеткой, полотенцем, расческой, горшком); чтобы облегчить ребенку освоение новых навыков, необходимо делать этот процесс доступным, интересным и увлекательным; *вторая младшая группа* (от 3 до 4 лет): приучать детей следить за своим внешним видом; напоминать им, как правильно пользоваться мылом; продолжать учить аккуратно мыть руки, лицо, уши; насухо вытираться после умывания, вешать полотенце на место, пользоваться расческой и носовым платком; к концу года дети должны владеть простейшими навыками поведения во время умывания; учить полоскать рот после еды; *средняя группа* (от 4 до 5 лет): продолжать воспитывать у детей опрятность, привычку следить за своим внешним видом; следить, чтобы не были утрачены навыки самостоятельно умываться, мыть руки с мылом перед едой, по мере загрязнения, после пользования туалетом; закреплять умение пользоваться расческой, носовым платком; приучать детей при кашле и чихании отворачиваться, прикрывать рот и нос носовым платком; совершенствовать навык полоскать рот после еды; *старшая группа* (от 5 до 6 лет): воспитывать привычку следить за чистотой тела, опрятностью одежды, прической; воспитывать привычку самостоятельно чистить зубы, следить за чистотой ногтей, при кашле и чихании закрыть рот и нос носовым платком, отворачиваться в сторону; *подготовительная к школе группа* (от 6 до 7 лет): воспитывать привычку быстро и правильно умываться, насухо вытираться, пользоваться только индивидуальным полотенцем, чистить зубы, полоскать рот утром и после еды, мыть ноги перед сном, правильно пользоваться носовым платком, следить за своим внешним видом, пользоваться расческой, следить за чистотой одежды и обуви.

Успешнее навыки самостоятельности формируются у детей раннего и младшего дошкольного возраста [38; 39]. После этого все, что приобрел ребенок, необходимо постоянно закреплять и расширять. Именно в данных возрастных группах дети начинают проявлять самостоятельность в самообслуживании. У детей с эмоционально-волевыми нарушениями формирование навыков самообслуживания не происходит самостоятельно и произвольно. Таким детям необходима специальная работа в обу-

чении навыкам, учитывающая возможности ребенка. Только через подражание усвоение навыков происходить не будет. Причины могут быть совершенно разными: различные двигательные нарушения, расстройства зрительного и слухового восприятия, снижение интеллекта, особенности эмоционально-волевой сферы [9]. Развитие навыков самообслуживания является для ребенка с РАС особой проблемой. Сложность обучения таким навыкам связана с нарушениями контакта, трудностью произвольного сосредоточения и страхами. Детям с РАС иногда нелегко осваивать новые навыки – пробовать незнакомые виды пищи, одеваться, мыть руки, приучаться к туалету, потому что ребенок не в полном объеме владеет своим телом [3].

Редко когда ребенок с РАС может научиться при случайных обстоятельствах сложному действию самостоятельно. Однако во всех случаях овладение навыком опосредовано определенной ситуацией, что затрудняет его перенос в другую, даже аналогичную ситуацию. Часто дошкольнику с РАС мешают нарушения мышечного тонуса, мелкой моторики, общая моторная неловкость, проблемы с планированием движений или повышенная чувствительность на внешние раздражители. В связи с нарушениями социального поведения ребенка с РАС трудно организуется ситуация обучения. Ребенок с РАС может убежать от взрослого, не выполнять инструкции, игнорируя их или делая все наоборот. Ему требуется специально организованное обучение, многократное повторение инструкций и оказание подсказок для выполнения. Крайне важно организовать ситуацию успеха ребенка, обеспечить его поддержкой, чтобы у него возникло ощущение безопасности и уверенности в своих собственных силах [9].

С. Гринспен и С. Уидер считают, что нельзя научить чему-то ребенка с РАС, если тот не будет спокоен, собран и настроен на взаимодействие и совместное решение проблем. Страхи негативно влияют на овладение навыками самообслуживания, так как ребенок может бояться ходить в туалет из-за шума спускаемой из бачка воды; мыться, если вода однажды попала ему в глаза; заходить в ванную из-за звуков в трубах; одеваться, так как в прошлом испугался узкого воротника свитера; идти гулять, потому что боится соседской собаки, лифта или метрополитена [11]. По мнению О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, негативизм ребенка может быть преодолен, если близкие понимают, что стоит за отказом ребенка; дают ему возможность освоиться в пугающей ситуации; терпеливо ободряют

его, подчеркивают, какой он уже большой и смелый [28]. Для того, чтобы преодолеть все проблемы и страхи, нужно дать понять ребенку, что вы готовы помогать ему и готовы к сотрудничеству, чтобы он почувствовал себя спокойно и уверенно. Нужно стараться сводить напряжение и тревожность к минимуму в той области, с которой связана новая деятельность, для превращения процесса обучения в приятное занятие [40].

Для формирования уверенности в собственных силах ребенка с РАС необходима помощь взрослого, после чего он легко становится зависимым от поддержки и содействия. Крайне важно создать у него ощущение «ситуации успеха», подчеркивая, как у него хорошо и правильно получается выполнять необходимые действия. Нередки ситуации, когда родители замечают, что их ребенок с РАС выполняет инструкцию только тогда, когда ему хочется, а обычно в ответ на попытку взрослого что-то потребовать начинает капризничать, может ударить, оказать физическое сопротивление, закричать или укусить. Но если взрослый пугается, идет на уступки, ослабляет или отменяет свое требование в ответ на крик, такой способ добиться своего закрепляется в сознании ребенка в виде динамического стереотипа, и тот будет демонстрировать такое поведение значительно чаще.

Формирование бытовых навыков и самостоятельности у детей с РАС крайне необходимо, несмотря на трудности процесса. Сложность приобретения новых навыков заключается в отсутствии потребности взаимодействия с другим человеком, готовности к подражанию, в отличие от ребенка с нормативным развитием. Существует ряд методик, направленных на обучение детей с РАС бытовым навыкам, при правильном применении которых можно достичь положительных результатов. Наиболее известная программа, которая развита в зарубежных странах (США, Великобритания) – «Хайскоуп» (*HighScope – мягкий старт*) – это методика работы с детьми, в основе которой лежит идея о том, что дети лучше всего приобретают новые навыки во время своей активной деятельности, которую они планируют и осуществляют самостоятельно, что формирует у них ответственность [41]. Согласно данной методике, для успешного развития детей необходимо: предлагать детям разнообразный материал для игр, используя в основном бытовые предметы; предоставлять детям возможность выбора их рода занятий; разговаривать с воспитанниками во время игры; не давать указаний и не решать

проблемы за детей в ходе игры, а предлагать свою помощь и поддержку. Основная идея методики «Хайскоуп» заключается в том, что ребенку с РАС проще осуществлять жизнедеятельность в режиме упорядоченности, для чего необходимо ввести ему некоторые подсказки, демонстрирующие привычность и стабильность его жизни. Например, необходимо объяснять ребенку последовательность событий в его повседневной жизни: сначала ты убереешь игрушки, а потом пойдешь кушать. Следует повторять это несколько раз, кратко и одними и теми же словами, так взрослый будет помогать ребенку создавать некую причинно-следственную связь.

Следующая методика, активно распространяющаяся в России – *ABA-терапия* (ее американский вариант – «*Behavior Modification*»). Эффективность данной методики, апробированной в разных странах, подтверждается более чем 600 научными статьями и иными публикациями [27]. При применении данной методики требуются значительные усилия родителей и семьи, включающие многочасовые ежедневные занятия, но при этом необязательно ждать, когда ребенок добровольно пойдет на контакт. Взрослый управляет поведением ребенка, но это не означает, что ребенка обучают насильно. При обучении ребенка тому или иному навыку необходимо создание ситуаций сотрудничества и руководящего контроля. Отличие от предыдущей методики заключается в том, что нет необходимости ожидания возникновения желания у ребенка научиться надевать штаны. Ребенку не дают возможности свободного выбора произвольной модели поведения, а сразу кладут перед ним предмет для обучения и с помощью пассивных действий его рукой показывают правильные движения для освоения и закрепления навыка, до тех пор, пока он сам не научится выполнять его. При этом закрепленным навык будет считаться тогда, когда ребенок сможет самостоятельно выполнять это действие без ошибок и подсказок не менее чем в 80% ситуаций. Для того, чтобы обучить его, взрослый создает ситуации, требующие тренировки выполнения данного движения чаще, чем в обычной жизни. Это не значит, что нужно специально постоянно снимать с ребенка одежду, чтобы научить его одеваться, но можно искусственно моделировать подобные ситуации в процессе игры, или в условиях реальной жизни, например, «случайно» намочить ребенку рукав, для того, чтобы был повод для снятия кофты, или начать обучение, когда ребенок должен переодеваться, например при входе в помещение.

Отечественные специалисты (Е.Р. Баянская, М.М. Либлин, О.С. Никольская) считают, что для успешного овладения ребенком с РАС бытовыми навыками для самостоятельного использования, необходимо организовывать значимую повседневную ситуацию. Поэтому специалисты рекомендуют родителям соблюдать определенные правила обучения ребенка с РАС в сфере самообслуживания, которые помогут организовать процесс максимально комфортно для ребенка и предотвратить нежелательные поведенческие реакции. Например, если в семье еще нет постоянного режима дня, его необходимо установить для всех и соблюдать порядок основных домашних дел (утренний туалет, прием пищи, прогулка, уборка помещения и т.д.). Для этого ребенку с РАС могут помочь фотографии (картинки), которые показывают, как он ест, гуляет, спит и т.п. Данные картинки по мере завершения очередных действий можно последовательно сменять. Также можно оформить «альбом-расписание» с сюжетными фотографиями. Подобная визуальная организация может помочь ребенку структурировать его повседневную жизнь. Для составления образовательной программы, направленной на успешное овладение тем или иным навыком, необходимо учесть все особенности ребенка с РАС и тщательно продумать всю последовательность процесса обучения, чтобы все действия, которые он осваивает, повторялись. Отдельные операции, выполнение которых сложно для ребенка, например застегивание пуговиц, по мнению авторов, можно обыграть в форме интересного сюжета. Не стоит обучать всему и сразу, лучше сосредоточиться изначально на чем-то одном, на наиболее доступном для ребенка навыке. Родителям необходимо создать в процессе занятий благоприятную психологическую атмосферу, установить распорядок дня, ритм занятий, а также пространственную организацию жизни ребенка [28].

По мнению А.Л. Венгер, Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, основным и первым приемом в работе с ребенком с отклоняющимся развитием является создание адекватной для него (коррекционно-развивающей) окружающей среды. Создание особого режима воспитания ребенка предусматривает введение режимных моментов, стимулирование речевой активности, проговаривание и комментирование всех деталей данного режима. Необходимо объяснять ребенку эмоциональный смысл и связи каждого режимного момента его жизни [34]. Также необходимо обращать внимание на сенсорную организацию пространства. Ведь известно, что ребенок с РАС очень зависим

от окружающего его сенсорного поля, что может создавать ограничения в его произвольной деятельности. Многие факторы окружающей среды могут отвлекать его, он может надолго погружаться в свои избирательные ощущения, избегать контакта со взрослым, если в его поле присутствует негативные раздражители, например ребенок испытывает дискомфорт от яркого света, и он не сможет сосредоточиться ни на чем, пока не избавится от этого явного раздражителя, поэтому взрослому придется изменить яркость света в помещении для того, чтобы ребенок расслабился и смог вступить во взаимодействие со взрослым. Для того, чтобы повысить эмоциональный тонус ребенка, необходимо использовать приятные для него сенсорные впечатления, положительные переживания, например игра с водой, лепка из глины, игра в песок и т.д. Подбор таких приемов для моделирования приятных переживаний будет сугубо индивидуален. После того как ребенок вступает во взаимодействие с педагогом, можно начинать процесс обучения.

А.Г. Хрипкова и др. специалисты считают, что для более успешного привития навыков самообслуживания рекомендуется использовать ряд педагогических приемов с учетом возраста детей [37]: показ; прямое обучение; упражнения в выполнении действий в процессе дидактических игр; систематическое напоминание детям о необходимости соблюдать все правила, для выполнения цепочки навыка. При прямом обучении Н.П. Павлова советует учитывать наличие их собственного опыта. Например, ребенка нельзя начать учить пользоваться вилкой, если он не научился правильно есть ложкой [32]. В обучении важна последовательность в обучении, например ребенку будет легче научиться мыть руки, а только после этого лицо. После чего необходимо постепенно усложнять и повышать требования для поддержки интереса ребенка к овладению самообслуживанием с возрастанием самостоятельности.

Таким образом, в результате обобщения и систематизации данных отечественных и зарубежных исследований можно сформулировать ряд выводов: аутизм – это комплексное нарушение развития, включающее проблемы социального взаимодействия, освоение языка и ряда когнитивных, эмоциональных, сенсорных, двигательных способностей, а также отставание в развитии этих способностей; важной задачей педагогической работы с детьми с РАС является привитие гигиенических навыков, к которым относятся навыки самообслуживания; своевременное появление у де-

тей данных навыков является отражением их начальной социализации и адекватного развития. Для успешного формирования навыков самообслуживания необходимо создание следующих условий: режим дня; коррекционно-развивающая среда; педагогическое руководство жизнедеятельностью ребенка. Среди основных методов обучения навыкам самообслуживания: личный пример взрослых; показ, объяснение, приведение примера из жизни; упражнения в действиях, дидактические игры, потешки, игровые приемы; постоянный повтор выученных действий; беседы с родителями; поощрение детей во время процесса обучения. Во время формирования навыков самообслуживания у детей с РАС необходимо специально организованное, индивидуальное обучение детей, в котором будут сочетаться обучение, воспитание и развитие. Работа по формированию навыков самообслуживания у детей с РАС осуществляется в двух направлениях, которые ведутся параллельно друг другу: с ребенком, а также с его ближайшим окружением.

Для успешного формирования навыков самообслуживания известны зарубежные методики: «Хайскоуп» («Мягкий старт»), предусматривающая создание режима упорядоченности, наличия повседневных ориентиров – подсказок, которые демонстрируют привычность и периодичность жизни ребенка с РАС, подготавливают его к самостоятельному планированию; «поведенческая терапия» («АВА-терапия») – взрослый управляет деятельностью ребенка, не дожидаясь его собственной инициативы, весь обучающий процесс опирается на сочетание стимулирующих методов, способствующих коррекции нежелательного поведения и формирования необходимых навыков; среди отечественных специалистов преобладает *когнитивно-поведенческий подход* к формированию навыков самообслуживания у детей с РАС, опирающийся на необходимость эмоционального контакта с ребенком.

Цель следующего этапа нашего исследования заключалась в доказательстве гипотезы о том, что использование технологий АВА-терапии может быть эффективным для формирования навыков самообслуживания у дошкольников с РАС. Задачами данного этапа стали: изучение особенностей формирования навыков самообслуживания у дошкольников с РАС; проектирование и реализация с участвовавшими в исследовании детьми системы занятий с применением АВА-терапии для формирования навыков самообслу-

живания, выявление их эффективности; обобщение полученных данных и формулирование выводов по результатам экспериментального исследования. В качестве методов исследования выступили: общее тестирование по вехам развития дошкольников с РАС, с использованием оценочной шкалы «VB-MAPP»; тестирование навыков самообслуживания, используя оценку этапов вербального и невербального развития ребенка и построение индивидуального плана вмешательства «VB-MAPP». Программа оценки навыков для детей с РАС и других нарушений VB-MAPP, являющаяся одной из современных разработок в сфере прикладного анализа поведения, способствует выстраиванию обучающего процесса ребенка, с принятием во внимание его нужд, потребностей, сформированных или дисгармонично развитых сторон личности, особенностей формирования навыков; беседы с родителями.

Практической базой исследования, направленного на формирование навыков самообслуживания у дошкольников с РАС, стал детский клуб города Люберцы «Чудеса бывают». В основе педагогической деятельности клуба лежит применение технологии прикладного анализа поведения (АВА-терапия) в социализации, адаптации и подготовке к обучению в общеобразовательной школе детей с РАС. Возраст, принимаемых в клуб детей колеблется от одного года до восьми лет. Основными видами деятельности клуба «Чудеса бывают» являются: проведение тестирования по определению уровня навыков ребенка; диагностическая работа с ребенком для определения уровня его навыков; работа с родителями (беседы, психологические встречи, обучение АВА-терапии); групповые занятия с детьми, для формирования социальных навыков; постоянная оценка динамики развития ребенка. Работа по формированию навыков самообслуживания осуществляется на индивидуальных занятиях, а также находит продолжение во время групповых занятий и в условиях семейного воспитания. Для каждого ребенка создается индивидуальная программа развития, в которую нами был включен раздел по формированию навыков самообслуживания.

Для участия в исследовании нами были выбраны пятеро детей дошкольного возраста с РАС, трое из которых приняли участие в формирующем эксперименте. Имеющийся диагноз был установлен детям в организациях здравоохранения и зафиксирован в медицинских картах детей, справки родители предоставляют при первом тестировании (таблица).

Таблица 1

Дошкольники с РАС, участники констатирующего эксперимента

Фамилия, имя ребенка	Возраст ребенка	Балл по шкале VB-MAPP	Степень проявления аутизма
Настя Г.	5 лет 9 месяцев	54	Средняя
Саша З.	3 года 3 месяца	58	Средняя
Слава М.	4 года 2 месяца	33	Тяжелая
Арсений Т.	5 лет 3 месяца	17,5	Тяжелая
Вика П.	4 года 4 месяца	44	Средняя

Для получения данных об особенностях развития исследуемых детей нами было проведено тестирование навыков по оценочной шкале VB-MAPP.

Результаты тестирования: **Настя Г.** Коммуникация: используется альтернативная система коммуникации с помощью карточек ПЕКС [36], пользуется вербальной речью и может выражать просьбы с помощью одного слова. В домашней среде Настя чаще всего использует вокальную просьбу, иногда произносит слова, которые могут быть непонятны взрослому, который вынужден догадываться о желании Насти, подбирая предметы. Если взрослый не угадывал в течение нескольких секунд, возникало проблемное поведение девочки. Во время тестирования книга ПЕКС находилась в зоне доступа Насти, обращений с просьбой с помощью карточек ПЕКС не было. Настя просила дать ей интересующие ее предметы с помощью слов, произнося одно слово, не обращаясь к конкретному человеку, просьбу произносила, не обращаясь ни к кому, в пространство, повторяя слово несколько раз. В случае, если взрослый не обращал внимание на просьбу, то желание получить предмет угасало, и Настя переставала произносить данное слово. Обращение с просьбой ко взрослому отсутствовало, Настя не подходила к взрослому, не пыталась привлечь его внимание. Зрительный контакт не сформирован, несмотря на интенсивную работу, проведенную в предыдущий период. Несмотря на наличие определенных успехов, они не закрепились, в связи с неисполнением родителями педагогических рекомендаций на летний период каникул девочки. За все время проведения исследования не было зафиксировано ни одного взгляда девочки в глаза, при создании ситуаций, способствующих тому, чтобы ребенок посмотрел в глаза взрослому, время ожидания реакции составляло более 15 секунд. Навыки понимания речи (навыки слушателя) в ходе проведения тестирования готовности идентификации изображений на карточках: было протестировано более 80 изображе-

ний, самостоятельные реакции составили 60%. Настя различила 50 изображений на карточках при выборе из 4 на столе. Демонстрировала правильные реакции на звуки окружающей среды, в том числе на шумы. Реакция на имя отсутствовала. Не выполняла требования по различению и указыванию собственных частей тела, не выполняла моторные инструкции и инструкции с предметами. В случае, если инструкции давала мама Насти, то девочка выполняла 3 моторных действия по инструкции и указывала на 3 части тела. Инструкция давалась громким голосом, с неоднократными повторениями. ТАКТ (навык называния): во время выполнения упражнений, связанных с различением стимулов присутствовал спонтанный ТАКТ, Настя называла несколько изображений одним простым словом, артикуляция и произношение были понятны взрослому. При тестировании навыка наименования стимулов, мы использовали карточки, Настя смогла дать названия 48 карточкам. Карточки с изображением действий не называла. Визуальные навыки: сильной стороной девочки являлись хорошо развитые визуальные навыки. Настя сопоставляла идентичные и схожие изображения и предметы, могла сопоставлять карточки с изображениями действий для 10 стимулов. Выполняла простые задания по сортировке и сопоставлению с использованием различного игрового материала, собирала паззлы. Имитация: у девочки были развиты навыки имитации, как моторные, так и с предметами. Верно выбирала предметы из наборов, расположенных в неупорядоченном множестве. В части развития навыка имитации движений мелкой моторики особых трудностей не наблюдалось. Интравербальные навыки: данная область навыков не была сформирована. На вопрос «Как тебя зовут?», девочка отвечала: «Настя», при изменении формата инструкции реакция отсутствовала. ЭХО-навыки: имитация повторения звуков, слов, слогов сформирована. Настя могла повторить большинство звуков русского языка, артикуляция

и произношение были понятны взрослому. Навык туалета сформирован, Настя могла пользоваться туалетом самостоятельно, выполняла всю последовательность действий при посещении туалета, умела проситься в туалет, используя вербальную коммуникацию. Не могла пользоваться туалетной бумагой после дефекации. Навыки самообслуживания: Настя частично умела одеваться и раздеваться самостоятельно. Девочка могла самостоятельно надеть футболку, носки, трусы. Определенные трудности возникали в связи с надеванием штанов и кофты с длинным рукавом. Снять данные вещи самостоятельно девочка не могла. Настя не могла выполнить всю последовательность действий при одевании, каждый предмет одежды подавала мама или другой взрослый. Не умела надевать куртку, не могла складывать одежду и убирать ее на место, не вешала одежду на вешалку или крючок. Навыки гигиены сформированы частично. Настя чистила зубы с помощью взрослого, не умела расчесывать волосы. Руки мыла с помощью мамы, но вытирала руки полотенцем самостоятельно, умывалась с помощью мамы.

Результаты тестирования: **Саша 3.** Коммуникация: на момент обследования активный словарь мальчика находился в стадии формирования, мальчик начинал пользоваться фразовой речью, используя отдельные слова в качестве просьбы, пытался повторить простые слова, сохраняя слоговую структуру слова. В большинстве случаев в условиях семьи Саша старался брать предметы самостоятельно, используя стульчик для того, чтобы дотянуться до нужного предмета. Около тридцати различных стимулов Саша умел просить словами, большинство просьб были понятны только маме Саши. ПЕКС использовался только для запроса на получение доступа к журналу «Автомобиль». Зрительный контакт был сформирован. Саша научился смотреть в глаза взрослому человеку при получении поощрения и при обращении с просьбой. Появился навык разделенного внимания – Саша обращал внимание взрослого к интересующему предмету или действию, при этом смотрел в глаза взрослому. Навыки понимания речи (навыки слушателя): Саша мог выбирать в комплекте из четырех – 2 схожих предмета для 10 пар стимулов, давал верные реакции по тем стимулам, которые были успешно выучены, например «ложки», «собаки», «чашки». При добавлении в комплект новых пар стимулов фиксировались неверные реакции. Саша различал 6 стимулов с использованием фотографий комнат собственной кварти-

ры. ТАКТ (навык называния): спонтанное комментирование (называние предметов в окружающей среде) и называние предметов после инструкции «Кто/что это?». По результатам тестирования были выявлены стимулы, названия которых Саша произносил четко и различимо, слово было понятно взрослому человеку. Визуальные навыки: развитие навыков визуального сопоставления хорошее, некоторые упражнения Саша выполнял быстро и легко, по некоторым требовалось большое количество проб. Имитация: по результатам проведенного тестирования Саша умел имитировать 21 движение мелкой моторики, но затруднялся имитировать новое движение с первого раза, сложные движения вызывали трудности, и мальчик демонстрировал неверную реакцию. Интравербальные навыки: Саша дополнял 18 фраз, верно называя звуки, издаваемые животными. Также без предварительного обучения Саша стал не только дополнять фразы, но и отвечать на вопросы типа: «Как говорит /название животного/?» С мамой Саша научился отвечать на 2 вопроса о себе. На вопрос «Как тебя зовут?» Саша отвечает: «Тата». На вопрос «Сколько тебе годиков?» Саша отвечает: «Ти», что означает: «Три». ЭХО-навыки: проведено тестирование по таблице Суб-теста ЭХО-навыков, количество баллов общее составило 33, из них баллы первого уровня теста – 22,5; баллы второго уровня теста 10,5. Саша повторял верно большинство слогов по слоговой таблице, старался повторить большое количество слов, соблюдал слоговую структуру при повторении, даже если артикуляционно не мог верно повторить слово, например «Самолет» – «Татамот». Спонтанно повторял большое количество слов, во время выполнения заданий на идентификацию стимулов вслед за взрослым. Навыки туалета: Саша научился ходить в туалет на горшок, просился в туалет с помощью карточки PECS, используя карточку дома, на занятиях в центре. Акт дефекации происходил, не снимая одежды. Навыки самообслуживания: небольшое отставание мелкой и крупной моторики не позволяло выполнять некоторые задания, связанные с самообслуживанием. Саша не запоминал цепочки действий, надевает штаны только с помощью подсказок со стороны взрослого, самостоятельных реакций было очень мало. Самостоятельное мытье рук – вся цепочка действий была разбита на несколько единичных реакций, которые формировались отдельно, Саша мог нажать на клапан жидкого мыла и выдавить его себе на руку, в обучении «тереть ладони друг об друга».

Результаты тестирования: **Слава М.** Коммуникация: во время проведения тестирования (продолжительностью 2,5 часа), Слава ни разу не обратился к книге ПЕКС, запрос в виде жеста был продемонстрирован лишь однажды, при этом стимул находился в поле зрения и доступа Славы. Не проявлял интереса к играм/игрушкам. Для Славы были организованы три ситуации активного взаимодействия, после прекращения которого в период ожидания реакции от Славы в продолжении действия, мальчик отходил от взрослого, ходил по кабинету, не проявлял заинтересованности в продолжении деятельности. Слава демонстрировал несколько раз просьбы уровня более раннего возраста. Это были просьбы о физическом контакте с папой и мамой, когда Слава подходил к одному из родителей, поочередно залезал на колени или обнимал взрослого, который в ответ также обнимал Славу. Зрительный контакт: во время наблюдения за ребенком в процессе проведения тестирования Слава достаточно часто устанавливал зрительный контакт с родителями, в процессе передачи привлекательного стимула кратковременно смотрел в глаза специалисту через 1–2 секунды. Навыки понимания речи (навыки слушателя): всего Слава различал (указывая на предмет в структурированном формате обучения) 46 стимулов. В различении стимулов (карточки) было протестировано 50 стимулов, часть из которых Слава изучал ранее, часть новых карточек с изображениями предметов, встречающихся в обиходе, различение проводилось при выборе из 5, количество верных ответов 34, что составляло менее 80% правильных самостоятельных реакций. Различал и указывал на себе части тела. Слава во время тестирования смог правильно показать нос, голову и живот, названия остальных частей тела Слава не знал. В ходе исследования, в течение года после начала обучения, Слава смог показать и назвать на себе 10 различных частей тела. При выполнении моторных инструкций Слава выполнил 4 инструкции – «Хлопай», «Топай» (не отрывая ноги от поверхности пола), «Кружись» и «Руки вверх». По ходу обучения Слава научился выполнять 6 моторных действий по инструкции. Реакция на имя присутствовала. Простые инструкции в контексте ситуации выполнял («Мыть руки» около раковины, «Садись» рядом со стулом). ТАКТ (называние): Слава не пользовался вокальной речью, принимал невербальные средства коммуникации (жестовая система коммуникации). В ходе исследования Слава научился наименовать 5 стимулов, показывая соответствующий жест, когда специалист

демонстрировал предмет, карточку и давал инструкцию «Что это?». Визуальные навыки: сопоставление идентичных стимулов в быстром темпе, выбор из 10 стимулов, время, затраченное на выполнение упражнения, составило более 60 секунд. Беглость реагирования отсутствовала, в каждой пробе было минимум 1 напоминание о продолжении выполнения задания. Правильное составление сложной пирамидки и рамок-вкладышей, каждая деталь в которых состояла из нескольких частей – задание не выполнено, нуждался в подсказках, не фиксировал ошибки и не пытался их исправить. Сопоставление стимула (карточки) с одним из изображений на сюжетной картинке, на которой было изображено 3 стимула (неидентичные стимулы) – количество самостоятельных верных реакций составило 6 из 10 проведенных проб. С заданием на моделирование, накладывание геометрических фигур (кубики и блоки конструктора «Лего») на контуры данных фигур по форме и по цвету Слава справился после подсказок со стороны специалиста. Тестирование проводилось на материалах легкого уровня сложности. С игрой типа «Танграм» – не смог справиться, в связи с нарушением пространственной ориентации в узоре орнамента, не соотносил цветные детали. При сопоставлении предмета с соответствующим полем лото Слава правильно расположил 4 предмета из 6, понадобилось 2 подсказки со стороны специалиста для продолжения выполнения задания не отвлекаясь. Слава не смог справиться с заданием по сортировке неидентичных предметов по цвету, количество самостоятельных реакций составило 5 из 9 проб. Имитация: при проведении тестирования навыков моторной имитации была проведена проверка всех движений, которые Слава выучил ранее. В части имитации движений головы Слава продемонстрировал верно 3 движения из 3. При имитации движений рук верные реакции были зафиксированы по 13 движениям из 22 проверенных. В имитации движений ног и положения тела самостоятельно верно показал 10 движений из 12 проверенных. В части имитации движений мелкой моторики наблюдались значительные затруднения. Такие действия как «Потереть ладони», «Сомкнуть ладони» и т.п. не вызвали у Славы особых трудностей (были проверены только ранее изученные движения), в части движений мелкой моторики с использованием положений пальцев относительно друг друга Слава смог продемонстрировать только 2 реакции правильно. Новые движения крупной моторики, которые ранее не были в обуче-

нии, демонстрировали неточные формы по амплитуде, при повторном предъявлении инструкции четкость реакции не была улучшена. Интравербальные навыки: было проведено тестирование по стимулам, которые Слава мог называть/показывать с помощью жестов. На инструкцию «Скажи / название стимула» Слава верно продемонстрировал 4 жеста. ЭХО-навыки: Слава смог повторить порядка 15 различных сочетаний звуков «гласный + согласный», имитировал произношение длительного и короткого гласного звука для двух звуков. Отсутствовала имитация количества повторений произнесенных слогов, слова не повторял. Навыки туалета: наблюдались сложности с посещением туалета. Навыки самообслуживания: надевание штанов. Слава частично умел надевать штаны самостоятельно, верно ставил ногу на детский стул, чтобы она попала в штанину. При надевании футболки и кофты с длинным рукавом через горло Слава продемонстрировал самостоятельность. Навык снятия футболки через голову не сформирован. Снимая штаны, Слава вместе с ними одновременно снимал колготки и трусы, снять отдельно один элемент одежды он смог только после подсказки взрослого. Надевать/снимать верхнюю зимнюю одежду не умеет. Навык мытья рук не сформирован.

Результаты тестирования: **Арсений Т.** Коммуникация: Арсений – ребенок с низким уровнем речевого развития, в словарном запасе ребенка присутствуют отдельные простые слова. Арсений не использовал устную речь для обращения с просьбой, в качестве просьбы использовал указательный жест (выборочно), вел взрослого за руку, манипулировал предметами (просьбы посредством предметов). Периодически вместо просьбы ребенок демонстрировал нежелательное поведение. Зрительный контакт: Арсений смотрел в глаза взрослому при получении поощрения, при просьбе. Присутствовал спонтанный глазной контакт. Навыки понимания речи (навыки слушателя): у Арсения сформирован навык слушателя, он мог различать некоторое количество стимулов, выполнять инструкции, указывать на несколько частей тела на себе, но реакции данного вида не всегда устойчивы, мальчик чаще всего старался избегать повышенных требований. ТАКТ (называние): на момент начала обследования мальчик не называл предметы по инструкции взрослого, но в привычной жизненной ситуации присутствовали единичные наименования названий окружающих предметов. Визуальные навыки развиты хорошо. Арсений сопоставлял идентичные и схожие

изображения и предметы, мог сопоставлять карточки с изображениями действий для 5 пар стимулов. Выполнял простые задания по сортировке и сопоставлению с использованием различного игрового материала, собирал паззлы. Имитация: навыки моторной имитации развивались медленно, сложность освоения навыка состояла в удержании моторного действия по имитации после предоставления мальчику отвлекающих стимулов. В процессе работы над данным навыком было установлено, что Арсений старался угадывать, начиная выполнять задание до окончания инструкции. Интравербальные навыки не сформированы. Самостоятельных реакций ЭХО-навыков нет. Несмотря на то, что Арсений в свободное время мог произносить слоги и даже целые слова, он не повторял слова за педагогом. Навык туалета не сформирован, Арсений мог ходить в туалет самостоятельно, чтобы помочиться, половой орган руками не держал, но мог выполнить последовательность действий посещения туалета, снять штаны и трусы, подтянуть штаны, смыть воду, умел проситься в туалет, использовал слово. Не мог пользоваться туалетной бумагой после посещения туалета. Акт дефекации происходил в штаны, в том числе на улице. Навыки самообслуживания сформированы не полностью, не использовал вилку во время приема пищи, мыл руки, умывался с помощью взрослого, не умел чистить зубы, одевался и раздевался с помощью взрослого.

Результаты тестирования: **Вика П.** Коммуникация: Вике была представлена возможность овладения альтернативной системой коммуникации с помощью карточек ПЕКС (1, 2 этапы). Вика научилась хорошо пользоваться карточками, появились вокальные реакции. Просьбы девочки выражались как с помощью карточек ПЕКС, так и словами. Обращение с просьбой всегда сопровождалось контактом в глаза, Вика научилась привлекать внимание взрослого, появилась настойчивость. Несмотря на то, что ребенку до сих пор нужны подсказки при обращении с просьбой ко взрослому, навык динамично развивается. Зрительный контакт: во время наблюдения за ребенком в процессе проведения тестирования Вика достаточно часто устанавливала зрительный контакт с родителями, в процессе передачи привлекательного стимула смотрела в глаза инструктору через 1–2 секунды. Зрительный контакт кратковременный. Как один из видов просьбы зрительный контакт не используется. Навыки понимания речи (навыки слушателя): у Вики быстро формируются, научилась различать большое количество предметов и карточек, различала ча-

сти тела, выполняла моторные инструкции и инструкции с предметами. Вика реагировала на речь взрослого, обращала внимание на речь взрослого, выполняла простые бытовые инструкции в естественных условиях. ТАКТ (называние): на момент обследования присутствовал навык спонтанного наименования стимулов (предметов и картинок), однако называть стимулы по инструкции в 70% случаев Вика отказывалась. Визуальные навыки (сопоставление, сортировка) сформированы. Формирование навыков имитации происходило медленнее по сравнению с другими навыками. Интравербальные навыки: Вика отвечала на вопросы, если объект, о котором задавали вопрос, находился в поле видимости, и данный объект изучался недавно. ЭХО-навыки: имитация повторения звуков, слов, слогов была развита недостаточно. Девочка редко повторяла звуки и слоги за взрослым. Навыки туалета: пользовалась туалетом самостоятельно, иногда требовались напоминания со стороны взрослого. Навыки самообслуживания: на момент обследования Вика не могла выполнить всю последовательность действий при одевании. Каждый предмет одежды подавала мама или другой взрослый. Не могла выполнять всю цепочку действий по одеванию и раздеванию самостоятельно, все гигиенические навыки выполняет с помощью мамы.

Исходя из полученных данных, мы обнаружили, что Саша, Вика, Арсений и Слава научились за время применения АВА-терапии, устанавливать зрительный контакт с взрослыми, в отличие от Насти, но данное поведение являлось приобретенным в ходе специально организованного обучения, использовалось совместно с просьбой детей. Для детей, участвовавших в исследовании, был характерен низкий уровень интеграции коммуникативного и социального поведения, наблюдались нарушения речевого развития, у Славы речь отсутствовала, у Арсения наблюдался спонтанный ТАКТ, у Анастасии, Вики, Александра был сформирован ограниченный словарный запас, который использовался в бытовых ситуациях, при просьбах детей получить желаемый объект, все обследуемые дети не могли организовать свою игровую деятельность с предметами, отмечался низкий уровень синтонности (способность человека находиться в гармонии с окружающей его реальностью). Интеллектуальное развитие исследуемых детей не соответствовало показателям возрастной нормы.

Для определения успешности сформированности навыков самообслуживания нами были проведены беседы с родителями,

тестирование навыков в ходе индивидуальной работы с детьми, которые проводилось в соответствии с разработанными протоколами. Ниже приведем примеры успешности овладения навыками самообслуживания дошкольниками с РАС.

Мытье рук (жидкое мыло): № 1. Открыть кран; № 2. Намочить руки; № 3. Левую руку поднести к диспенсеру ладонью вверх; № 4. Правой ладонью нажать на кнопку диспенсера так, чтобы мыло попало на раскрытую ладонь; № 5. Потереть ладони друг об друга 3 раза; № 6. Поставить руки под воду и потереть ладони друг об друга; № 7. Закрыть кран.

Результаты беседы с родителями: Настя Г. может самостоятельно выполнить действие № 7 – закрыть кран. Саша З. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – открыть кран; № 2 – намочить руки; № 3 – левую руку поднести к диспансеру ладонью вверх; № 4 – правой ладонью нажать на кнопку диспансера так, чтобы мыло попало на раскрытую ладонь. Слава М. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – открыть кран; № 7 – закрыть кран. Арсений Т. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – открыть кран; № 2 – намочить руки; № 7 – закрыть кран. Вика П. не может самостоятельно выполнить ни одного действия из данной цепочки. Результаты проведенного тестирования: Настя Г. не может самостоятельно выполнить ни одного действия из данной цепочки. Саша З. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – открыть кран; № 2 – намочить руки; № 3 – левую руку поднести к диспансеру ладонью вверх; № 4 – правой ладонью нажать на кнопку диспансера так, чтобы мыло попало на раскрытую ладонь. Слава М. не может самостоятельно выполнить ни одного действия из данной цепочки. Арсений Т. может самостоятельно выполнить действие № 1 – открыть кран. Вика П. не может самостоятельно выполнить ни одного действия из данной цепочки.

Надевание штанов на резинке: № 1. Сесть на стульчик; № 2. Поставить ногу ступней на стульчик; № 3. Поднести штаны к мыску ноги, которая стоит на стульчике; № 4. Просунуть ногу в штанину; № 5. Подтянуть штанину на ногу, перемещая руки на нижний край штанины и подтягивая ее вверх по ноге; № 6. Опустить ногу со стульчика в процессе одевания; № 7. Поставить вторую ногу на стульчик; № 8. Поднести штаны к мыску ноги, которая стоит на стульчике; № 9. Просунуть ногу в штанину; № 10. Подтянуть штанину на ногу, перемещая руки на нижний край штанины и подтягивая ее вверх по ноге; № 11. Опустить ногу

со стульчика в процессе одевания; № 12. Встать со стульчика; № 13. Взять штаны руками по бокам в области пояса, поместив большие пальцы за резинку; № 14. Подтянуть штаны до ягодиц; № 15. Натянуть штаны на ягодицы; № 16. Поправить штаны спереди.

Результаты беседы с родителями: Настя Г. может самостоятельно выполнять действия: № 1 – сесть на стульчик; № 2 – поставить ногу ступней на стульчик; № 6 – опустить ногу со стульчика в процессе одевания; № 9 – просунуть ногу в штанину; № 12 – встать со стульчика; № 13 – взять штаны руками по бокам в области пояса, поместив большие пальцы за резинку; № 14 – подтянуть штаны до ягодиц. Саша З. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик; № 4 – просунуть ногу в штанину; № 12 – встать со стульчика; № 13 – взять штаны руками по бокам в области пояса, поместив большие пальцы за резинку; № 14 – подтянуть штаны до ягодиц. Слава М. может самостоятельно выполнить все действия цепочки. Арсений Т. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик; № 13 – взять штаны руками по бокам в области пояса, поместив большие пальцы за резинку; № 14 – подтянуть штаны до ягодиц; № 15 – натянуть штаны на ягодицы. Вика П. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик; № 13 – взять штаны руками по бокам в области пояса, поместив большие пальцы за резинку; № 14 – подтянуть штаны до ягодиц.

Результаты проведенного тестирования: Настя Г. может самостоятельно выполнять действия: № 1 – сесть на стульчик; № 2 – поставить ногу ступней на стульчик; № 6 – опустить ногу со стульчика в процессе одевания; № 9 – просунуть ногу в штанину; № 12 – встать со стульчика. Саша З. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик; № 4 – просунуть ногу в штанину; № 12 – встать со стульчика; № 13 – взять штаны руками по бокам в области пояса, поместив большие пальцы за резинку. Слава М. может самостоятельно выполнять действия: № 1 – сесть на стульчик; № 2 – поставить ногу ступней на стульчик; № 3 – поднести штаны к мыску ноги, которая стоит на стульчике; № 4 – просунуть ногу в штанину; № 5 – подтянуть штанину на ногу, перемещая руки на нижний край штанины и подтягивая ее вверх по ноге; № 6 – опустить ногу со стульчика в процессе одевания; № 7 – поставить вторую ногу на стульчик; № 8 – поднести штаны к мыску ноги, которая стоит на стульчике; № 9 – просунуть ногу в штанину. Арсений Т. мо-

жет самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик; № 2 – поставить ногу ступней на стульчик. Вика П. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик; № 13 – взять штаны руками по бокам в области пояса, поместив большие пальцы за резинку; № 14 – подтянуть штаны до ягодиц.

Вытирание рта салфеткой: № 1. Правая рука ребенка размещается на салфетке, одновременно сжимает все пальцы, захватывая салфетку целиком; № 2. Крепко держа пальцами салфетку, ребенок поднимает ее с поверхности стола и подносит ко рту; № 3. Проводит салфеткой по губам, движение справа – налево, два раза; № 4. Скидывает салфетку в мусорное ведро.

Результаты беседы с родителями: Настя Г. может самостоятельно выполнить действия: № 3 – проводит салфеткой по губам, движение справа – налево, два раза; № 4 – скидывает салфетку в мусорное ведро. Саша З. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – размещает правую руку на салфетке, одновременно сжимает все пальцы, захватывая салфетку целиком; № 2 – крепко держа пальцами салфетку, поднимает ее с поверхности стола и подносит ко рту. Слава М. может самостоятельно выполнять все действия. Арсений Т. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – размещает правую руку на салфетке, одновременно сжимает все пальцы, захватывая салфетку целиком. Вика П. может самостоятельно выполнить действия: № 4 – скидывает салфетку в мусорное ведро.

Результаты проведенного тестирования: Настя Г. может самостоятельно выполнить действия: № 3 – проводит салфеткой по губам, движение справа – налево, два раза; № 4 – скидывает салфетку в мусорное ведро. Саша З. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – размещает правую руку на салфетке, одновременно сжимает все пальцы, захватывая салфетку целиком. Слава М. может самостоятельно выполнить действия: № 3 – проводит салфеткой по губам, движение справа – налево, два раза; № 4 – скидывает салфетку в мусорное ведро. Арсений Т. не может выполнить ни одного действия из данной цепочки. Вика П. Может самостоятельно выполнить действия: № 4 – скидывает салфетку в мусорное ведро.

Надевание ботинок с «липучкой» впереди: № 1. Сесть на стульчик; № 2. Наклониться и взять ботинок в руки; № 3. Поставить ботинок перед собой; № 4. Взять пинцетным захватом ботинок в области пятки; № 5. Вставить ногу в ботинок, продолжая удерживать пинцетным захватом

внутри ботинка; № 6. Просунуть ногу вперед внутрь ботинка; № 7. Взять в руку «липучку» (застежку) и потянуть; № 8. Застегнуть «липучку».

Результаты беседы с родителями: Настя Г. может самостоятельно выполнить действия: № 6 – просунуть ногу вперед внутрь ботинка; № 7 – взять в руку «липучку» (застежку) и потянуть; № 8 – застегнуть липучку. Саша З. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик; № 2 – наклониться и взять ботинок в руки. Слава М. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик. Арсений Т. не может выполнить ни одного действия из данной цепочки. Вика П. может самостоятельно выполнить действие № 8 – застегнуть «липучку».

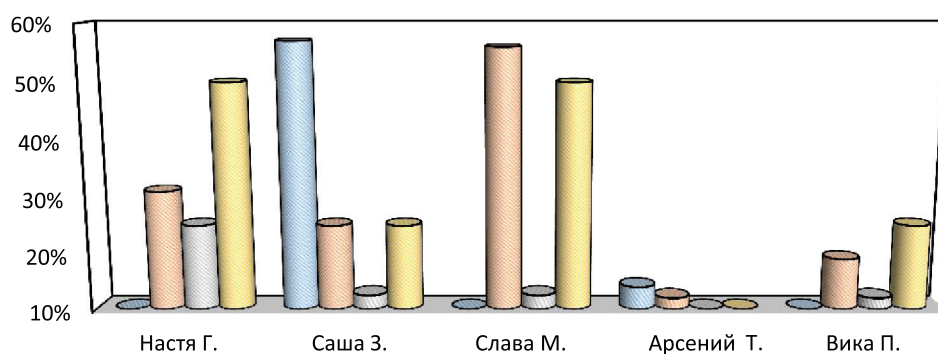
Результаты проведенного тестирования: Настя Г. может самостоятельно выполнить действия: № 7 – взять в руку «липучку» (застежку) и потянуть; № 8 – застегнуть «липучку». Саша З. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик. Слава М. может самостоятельно выполнить действия: № 1 – сесть на стульчик. Арсений Т. не может выполнить ни одного действия из данной цепочки. Вика П. может самостоятельно выполнить действие № 8 – застегнуть липучку.

На рисунке показаны данные о процентном соотношении сформированности навыков самообслуживания у каждого исследуемого ребенка. Использование данных на рисунке позволяет сделать вывод, что уровень развития навыков самообслуживания у исследуемых детей достаточно низкий. Исходя из данных таблицы, можно утверждать, что лишь некоторые составляющие навыков сформированы, ни один из выявляемых навыков не развит полностью. Дети могут выполнять часть цепочки самостоятельно, но им требуется постоянная помощь взрослых, что говорит об их беспомощности и зависимости от других людей в данной области навыков. Трудности у детей вызывает навык надевания ботинок с «липучкой» спереди, никто из обследуемых воспитанников не умеет выполнять данное действие самостоятельно. Все действия цепочки достаточно трудны для выполнения.

Навыки мытья рук не сформированы у Насти Г., Славы М. и Вики П. (все действия данной цепочки поведения делают совместно с детьми мамы). У Саши З. отдельные элементы навыка сформированы, но только частично (мальчик может самостоятельно открыть кран, намочить руки, поднести левую руку к диспенсеру, но не может выполнить действия с нажиманием на диспансер правой рукой, потереть руки

друг об друга три раза, смыть мыло и закрыть кран). Арсений Т. также может выполнить лишь отдельные действия цепочки. Дети могут самостоятельно выполнять действия с надеванием штанов на резинке, но самостоятельно осуществить все операции цепочки не могут. Лучше всего данный навык продемонстрировал Слава М., мальчик научился самостоятельно надевать штаны. У остальных данный навык сформирован частично. Настя Г. и Саша З. могут выполнить половину действий цепочки из упражнения «Вытирание рта салфеткой», в отличие от остальных воспитанников, а Арсений Т. не может выполнить ни одного действия цепочки самостоятельно.

Была проведена беседа с родителями тех детей, участие которых планировалось в формирующем эксперименте. Родители детей по-разному отнеслись к процессу овладения навыками самообслуживания. Мама Насти Г. считала, что девочке необходимо научиться выполнять все действия самостоятельно, но при этом ей достаточно трудно поддерживать данную работу вне клуба, так как при неудачных попытках Насти Г. выполнить какое-либо действие девочка демонстрировала нежелательное поведение, на которое мама не могла повлиять, так как начинала жалеть девочку и выполнять последовательность движений за ребенка. Мама Саши З. знала, что ее ребенку необходимо научиться быть самостоятельным, поэтому она четко следует всем инструкциям, который дает ей куратор клуба. Мама изучала содержание индивидуальной образовательной программы Саши и старалась не выполнять за него то или иное действие. Если мальчик не мог сделать действие самостоятельно, мама давала ему ту подсказку, которая была указана в программе ребенка. Папа Славы М. очень хотел, чтобы его ребенок был самостоятельным, но не мог справиться со своими негативными эмоциями (гневом) в те моменты, когда Слава демонстрировал нежелательное поведение. Мальчик не хотел выполнять упражнения, связанные с навыками самообслуживания, поэтому чаще всего, родители ребенка выполняли все действия за него, несмотря на то, что часть из них Слава умел выполнять самостоятельно. Мама Арсения Т. придерживалась мнения о том, что ребенок может научиться всему самостоятельно, когда ему это будет необходимо, поэтому самое важное для дошкольника с РАС – приобретение академических навыков для подготовки к школе. Папа Вики П. уверен, что его дочь все умеет, просто ей иногда нужно немного помочь, потому что она сильно устает во время занятий, и, чтобы избежать «капризов» ребенка, лучше предотвратить негативные реакции заранее.



	Настя Г.	Саша З.	Слава М.	Арсений Т.	Вика П.
■ Мыть руки		57%		14%	
■ Надевать штаны на резинке	31%	25%	56%	12%	19%
■ Ботинки с липучкой спереди	25%	13%	13%		12%
■ Вытирать рот салфеткой	50%	25%	50%		25%

Сформированность навыков самообслуживания у дошкольников с РАС

В результате проведенного нами начального этапа исследования, обобщая полученные данные, можно сделать следующие **выводы**: для определения сформированности навыков самообслуживания была проведена беседа с родителями и тестирование детей по вехам развития строго в соответствии с протоколом исследования; выявлен низкий уровень развития навыков самообслуживания у детей, не соответствующий их возрасту: не сформированы навыки надевания куртки с молнией впереди, мытья рук, вытирания рта; частично сформирован навык надевания штанов с резинкой; у большинства родителей исследуемых детей недостаточно высокая мотивация по развитию навыков самообслуживания детей; чаще всего они не могли справиться со своими эмоциональными переживаниями и быть руководителями поведения своих детей; при возникновении нежелательного поведения у дошкольников с РАС, мамы и папы пытались их успокоить и выполнить за них любое действие. У данных родителей присутствовала позиция гиперопеки. Только у одного родителя было сформировано адекватное отношение к важности навыков самообслуживания. Мама Саши З. не пыталась выполнить действия за своего ребенка, а давала ему подсказки, указанные в его индивидуальной образовательной программе.

Список литературы

1. Алигузьева Г.Т., Евтушенко И.В. Преодоление дисграфии у младших школьников средствами изобразительной

деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25104> (дата обращения: 31.08.2016).

2. Алигузьева Г.Т., Евтушенко И.В., Евтушенко Е.А. Логопедическая работа с младшими школьниками по преодолению дисграфии средствами изобразительной деятельности [Текст] // Современные наукоемкие технологии / Г.Т. Алигузьева, И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко. – 2016. – № 9–2. – С. 254–258.

3. Бейкер Б.Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам [Текст] / Б.Л. Бейкер, Д.Б. Алан. – М.: Тервинф, 2000. – 435 с.

4. Белостоцкая Е.М. Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7 [Текст] / Е.М. Белостоцкая. – М.: Просвещение, 1991. – 144 с.

5. Борозинец Н.М. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной подготовки [Текст] / Н.М. Борозинец. – Ставрополь: СГПИ, 2009. – 125 с.

6. Борякова Н.Ю., Данилова А.М., Евтушенко Е.А., Евтушенко И.В., Левченко И.Ю., Лифанова Т.М., Орлова О.С., Ткачева В.В., Туманова Т.В., Филичева Т.Б. К вопросу о наименовании отдельных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Международный журнал экспериментального образования / Н.Ю. Борякова и др. – 2016. – № 10–2. – С. 175–177.

7. Буре Р.С. Воспитатель и дети [Текст] / Р.С. Буре. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.

8. Васильева М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовай, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 208 с.

9. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации [Текст] / М.Ю. Веденина // Дефектология. – 1997. – № 2. – С. 31–40.

10. Герасимова С.Н., Евтушенко И.В. Готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья студентов педагогического колледжа [Текст] / С.Н. Герасимова, И.В. Евтушенко // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12–5. – С. 860–864.

11. Гринспен С. На ты с аутизмом: использование методики FLOORTIME для развития отношений, общения, мышления [Текст] / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2013. – 512 с.
12. Данилова А.М., Евтушенко И.В. Примерное содержание учебной дисциплины «Специальная педагогика» [Текст] // Международный журнал экспериментального образования / А.М. Данилова, И.В. Евтушенко. – 2017. – № 3–1. – С. 10–18.
13. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Под ред. И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко, И.А. Никольской. – М.: Национальный книжный центр, 2013. – 336 с.
14. Евтушенко Е.А. Использование регулятивной функции театрализованной деятельности в воспитании умственно отсталых детей [Текст] / Е.А. Евтушенко // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 4. – С. 341–348.
15. Евтушенко Е.А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности [Текст]: дис... канд. пед. наук (13.00.03) / Евтушенко Елена Александровна; МГТУ им. М.А. Шолохова. – Москва, 2010. – 224 с.
16. Евтушенко Е.А. Роль театрализованной деятельности в нравственном воспитании умственно отсталых детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.А. Евтушенко // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 12–15.
17. Евтушенко Е.А., Евтушенко И.В. К оценке уровня нравственной воспитанности обучающихся с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24421> (дата обращения: 28.04.2016).
18. Евтушенко И.В. Использование регулятивной функции музыки в воспитании детей с легкой умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/113-10919> (дата обращения: 27.11.2013).
19. Евтушенко И.В. Модель музыкального воспитания умственно отсталых школьников в системе специального образования [Текст] / И.В. Евтушенко // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Спутник+, 2014. – С. 58–78.
20. Евтушенко И.В. Некоторые аспекты формирования нравственной культуры детей с интеллектуальным недоразвитием [Текст] / И.В. Евтушенко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. – № 2(40). – С. 113–115.
21. Евтушенко И.В., Готовцев Н.Г., Слепцов А.И., Сергеев В.М. Проблемы формирования толерантного отношения к лицам с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья глазами инвалидов [Текст] / И.В. Евтушенко и др. // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12–3. – С. 492–496.
22. Евтушенко И.В., Левченко И.Ю. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24279> (дата обращения: 04.04.2016).
23. Евтушенко И.В., Левченко И.Ю., Фальковская Л.П. Особенности разработки программы ранней помощи и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/130-23501> (дата обращения: 02.12.2015).
24. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Как помочь особому ребенку. Книга для педагогов и родителей [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
25. Козлова С.А. Дошкольная педагогика [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2005. – 416 с.
26. Логопедия [Текст] / Под ред. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
27. Мелешкевич О.В. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития [Текст] / О.В. Мелешкевич, Ю.Н. Эрц. – Самара: Бахрах-М, 2015. – 208 с.
28. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 227 с.
29. Олигофренопедагогика [Текст]: учеб. пособие для вузов / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова и др. – М.: Дрофа, 2009. – 400 с.
30. Орлова О.С., Евтушенко И.В., Левченко И.Ю. К вопросу о наименовании должностей педагога-дефектолога, требованиям к образованию и обучению // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25118> (дата обращения: 09.09.2016).
31. Основы дошкольной логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова и др. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.
32. Павлова Н.П. Организация и методика проведения занятий по социально-бытовой ориентировке [Текст] / Н.П. Павлова // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 40–45.
33. Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов [Текст]: учебник для учреждений высшего профессионального образования / под ред. В.И. Шкатулла. – М.: Прометей, 2017. – 578 с.
34. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. – М.: Академия, 2002. – 312 с.
35. Урунтаева Г.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1997. – 125 с.
36. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов [Текст] / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
37. Хрипкова А.Г. Возрастная физиология и школьная гигиена: учебное пособие [Текст] / А.Г. Хрипкова, М.В. Антропова, Д.А. Фарбер. – М.: Просвещение, 1990. – 319 с.
38. Чудина Е.Ю., Евтушенко И.В. Особенности формирования зрительного восприятия у детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС [Текст] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований / Е.Ю. Чудина, И.В. Евтушенко. – 2016. – № 10–2. – С. 326–330.
39. Чудина Е.Ю., Евтушенко И.В. Роль коррекционных занятий по формированию сенсорного восприятия у детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС [Текст] // Современные наукоемкие технологии / Е.Ю. Чудина, И.В. Евтушенко. – 2016. – № 10–1. – С. 00–204.
40. Шушурова И.С., Евтушенко И.В., Евтушенко Е.А. Возможности использования современных арттерапевтических технологий в работе с детьми с задержанным психическим развитием старшего дошкольного возраста [Текст] // Современные наукоемкие технологии / И.С. Шушурова, И.В. Евтушенко, Е.А. Евтушенко. – 2016. – № 12–2. – С. 433–436.
41. Schweinhart L.J., Helen V. Barnes, David P. Weikart. Significant Benefits: The High-Scope Perry Preschool Study Through Age 27. Ypsilanti, MI: HighScope Press, 1993. – 11 p.

УДК 371.2/.3

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Колесникова Т.А., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б.

Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: kolesnikovatanya.96@mail.ru

В настоящее время интерес к инновациям в образовании не иссякает, а только нарастает. Связано это с модернизацией российской системы образования, с введением ФГОС НОО, а также сменой образовательной парадигмы, которая ставит новые цели и задачи перед образовательными организациями в целом и перед педагогами в частности. Современное образование нацелено не столько на усвоение знаний, сколько на развитие личности обучающегося, формирование социально активной личности, способной реагировать на различные жизненные изменения, адаптироваться в быстроменяющемся мире. В этой связи в статье рассматривается теоретический анализ ключевых понятий «инновации», «инновационные технологии», «педагогические инновации» и образовательная практика применения педагогами инновационных технологий в образовательном процессе современной школы.

Ключевые слова: инновации, инновационные технологии, образовательный процесс, современная школа

APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN SCHOOL

Kolesnikova T.A., Kolokolnikova Z.U., Lobanova O.B.

Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk, e-mail: kolesnikovatanya.96@mail.ru

At present, interest in innovations in education does not stop, but only grows. This is due to the modernization of the Russian education system, the introduction of the GEF NEO, as well as the change in the educational paradigm, which sets new goals and objectives for educational organizations in general and for educators in particular. Modern education is aimed not so much at assimilation of knowledge as on the development of the personality of the learner, the formation of a socially active personality, capable of responding to various life changes, and adapting in a rapidly changing world. In this connection, the article examines the theoretical analysis of key concepts of «innovation», «innovative technologies», «pedagogical innovations» and educational practice of teachers using innovative technologies in the educational process of a modern school.

Keywords: Innovation, innovative technologies, educational process, modern school

В настоящее время в нашей стране происходят существенные изменения в национальной политике образования. Определяются они стремлением к переходу на позиции личностно-ориентированной педагогики. Это становится возможным лишь при условии реализации вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении. Поэтому и возникает большой интерес к данной теме, теме внедрения и применения инновационных технологий в процессе образо-

вания в современных школах и получения высоких результатов от их использования.

В словаре С.И. Ожегова приводится такое определение: «новый – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный [8:435].

В Федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике» «инновация» – это введенный в употребление новый или значительно улучшенный продукт (товар, услуга) или процесс, новый метод продаж или новый организационный метод в деловой практике, организации рабочих мест или во внешних связях [9].

Термин «инновация» происходит от латинского «novatio», что означает «обновление» (или «изменение»), и приставки «in», которая переводится с латинского как «в направлении», если переводить дословно «Innovatio» – «в направлении изменений». Само понятие *innovation* впервые появилось в научных исследованиях XIX в. Новую

жизнь понятие «инновация» получило в начале XX в. в научных работах австрийского и американского экономиста Й. Шумпетера в результате анализа «инновационных комбинаций», изменений в развитии экономических систем.

Инновация – это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьёзно повышает эффективность действующей системы [1]. А значит, инновация – это, с одной стороны, процесс реализации, а с другой – это деятельность по внедрению нового в определенную социальную деятельность.

В своем исследовании Е.Е. Кучко приводит классификацию инноваций, которые можно разделить по ряду признаков и выделить определенные подразделы в каждой из них [4:61].

Исходя из вышеприведенной классификации мы видим разнообразие инноваций,

применяемых в различных отраслях науки и техники, в том числе и в образовании. Наряду с понятием «инновация» существует и понятие «инновационная технология». Рассмотрим его понятийную характеристику.

В учебном пособии, подготовленном в полном соответствии с требованиями приказа Министерства образования Российской Федерации от 17 февраля 2004 г. № 697 «Об утверждении кандидатских экзаменов» к кандидатскому экзамену по философии науки и техники для технических специальностей, рассчитанному на студентов – магистров, аспирантов и соискателей, а также на широкий круг читателей: ученых, преподавателей и инженеров, дается определение «инновационных технологий». Инновационная технология – это наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения.

Таблица 1

Классификация инноваций по Е.Е. Кучко

Критерий	Типы инноваций
По степени новизны	– радикальные (базисные) инновации, которые реализуют открытия, крупные изобретения и становятся основой формирования новых поколений и направлений развития техники и технологии; – улучшающие инновации, реализующие средние изобретения; – модификационные (частные) инновации, направленные на частичное улучшение устаревших поколений техники и технологии, организации производства
По объекту применения	– продуктовые. Они ориентированы на производство и использование новых продуктов (услуг) или новых материалов, полуфабрикатов, комплектующих; – технологические нацелены на создание и применение новой технологии; – процессные ориентированы на создание и функционирование новых организационных структур, как внутри фирмы, так и на внешнем уровне; – комплексные представляют собой различные сочетание вышеперечисленных инноваций
По масштабам применения	– отраслевые; – межотраслевые; – региональные; – в рамках организации
По причинам возникновения	– реактивные (адаптивные) инновации являются реакцией организации на резко изменяющиеся внешние условия, они носят спонтанный характер; – стратегические инновации – это инновации, реализация которых носит запланированный характер (направлены на повышение конкурентоспособности товаров или услуг)
По области применения	экономическая; социальная; экологическая; технологическая; организационно-управленческая; информационная; маркетинговая
По уровню воздействия на экономику	– базовые основываются на научных открытиях, изобретении новых техник и технологий; – улучшающие; – псевдоинновации (данный вид наиболее распространен, к сожалению. При внедрении таковых происходит наиболее эффективное применение двух вышеуказанных инноваций, при этом расширяется рынок сбыта и сфера применения инноваций. Но как таковые они на самом деле отсутствуют)
По уровню воздействия на процесс производства	– замещающие предназначены для применения взамен других инноваций; – расширяющие предполагают применение инноваций, хорошо зарекомендовавших себя в одной сфере деятельности, в других сферах; – улучшающие служат для повышения качества выполняемых работ, услуг
По характеру удовлетворяемых потребностей	– инновации, создающие новые потребности; – инновации, удовлетворяющие существующие потребности новым способом; – инновации, более эффективно удовлетворяющие существующие потребности

Различают следующие виды инновационных технологий: внедрение; тренинг (тренировка); консалтинг (консультирование); трансферт (передача); аудит [12].

Для соблюдения таких пропорций в достижении целей и необходимо применение инновационных технологий. Вот как трактует понятие «инновационная технология» Е.Е. Кучко: «инновационная технология – совокупность приемов и методов, направленных на изучение, актуализацию и оптимизацию деятельности, в результате которой создаются и материализуются нововведения, вызывающие качественные изменения в различных сферах жизнедеятельности, ориентированные на рациональное использование материальных, экономических и социальных ресурсов» [5].

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что новое и инновация – это два разных понятия, взаимозаменять которые нельзя. Необходимо также отметить, что в научно-методической литературе и исследованиях ученых раскрываются такие понятия, как «инновационная педагогика», «педагогическая инновация», «инновационное образование», «инновационные технологии в образовании». К усвоению и внедрению инновационных технологий в образовательный процесс привлекаются не один человек и даже не группа людей, занятых в одной сфере, данный процесс охватывает многие группы населения, задействованные в различных направлениях.

Об инновациях в образовательной системе заговорили с 80-х годов 20 века. Именно в это время в педагогике встает проблема инноваций и, соответственно, её понятийное обеспечение. Это стало предметом специальных исследований. Термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики.

Педагогическая инновация – введение нового в педагогическую деятельность, изменения в целях, содержании, методах и формах обучения и воспитания, целью которых является повышение эффективности совместной деятельности учителя и учащегося [2:61].

Педагогическая инновация – это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом.

Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный

путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т.п. (экстенсивный путь развития) [6].

В настоящее время большое внимание уделяется способности учеников находить необходимую информацию, обрабатывать ее и делать определенные выводы. В то же время приобретаются навыки социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей [3]. В результате изменений целей и задач, стоящих перед школами, встает необходимость применения инновационных технологий в образовательном процессе.

Инновационные технологии в образовании представляются комплексом из трех элементов:

1. Содержание, которое передается ученикам. Оно направлено на формирование компетенций, адекватных современному миру. Это содержание должно быть хорошо структурировано, наглядно представлено в форме мультимедиа и передаваться посредством современных коммуникаций.

2. Метод обучения, который должен быть направлен на активное привлечение учащихся. Знания должны усваиваться не пассивно, а при непосредственном участии детей.

3. Средства обучения, включающие информационную, технологическую, организационную и коммуникационную составляющие.

К основным целям современных образовательных технологий можно отнести:

- формирование у учащихся фундаментальных знаний, которые позволят им в дальнейшем получать новые знания, работать и переучиваться;

- формирование креативного типа личности, способностей к групповой и аналитической работе, толерантности, формирование проектного мышления.

Итак, становится понятным, что применение инновационных методов в образовательном процессе необходимо. Но в таком случае возникают вопросы: какими должны быть эти технологии и кто их должен воплощать?

Конечно, ответ на второй вопрос напрашивается сам собой. Людьми, внедряющими инновации в образование, должны стать учителя. Но как люди, не получившие такого образования, которое требуют современные условия, могут привнести в образовательный процесс что-то новое? Значит, необходимо первоначально проводить переобучение преподавателей. В современной школе, на наш взгляд, весь педагогический

состав должен проходить переподготовку или проходить всевозможные курсы, позволяющие знакомиться с новыми веяниями. В настоящее время среди учителей проводится множество конкурсов на местном, региональном и всероссийском уровнях, стимулирующих их к внедрению инновационных методов в образование. В телекоммуникационных сетях проводятся различные семинары. В глобальной сети Интернет существует множество информации, позволяющей также внедрять новшества на уроках.

В педагогической деятельности современных школ имеется большой арсенал инновационных технологий. Возможность их использования в образовательном процессе зависит от готовности учителей воспринять изменения и, конечно, от технической обеспеченности образовательных учреждений. Во многих российских школах классы обеспечены интерактивными досками и мультимедийными установками, место учителя оборудовано персональным компьютером или ноутбуком с выходом в сеть Интернет.

Учителя-практики применяют в своей повседневной работе инновационные технологии и современные методы обучения, которые включают в себя активные и интерактивные формы. Активные методы предполагают непосредственное участие обучающихся, их деятельную позицию в образовательном процессе. Интерактивные формы позволяют лучше усваивать получаемые знания посредством слухо-зрительного восприятия. Эти методы относятся к групповым формам обучения, когда ученикам предлагается работать в составе коллектива, получать групповые знания, но при этом нести индивидуальную ответственность. Педагоги, отмечают целесообразность проведения таких форм уроков:

- уроки-экскурсии;
- уроки – встречи с известными людьми, специалистами различных отраслей, творческими персонами;
- творческие уроки – постановка спектаклей, создание газеты или фильма;
- просмотр фильмов и видеороликов;
- решение различных вопросов посредством игр, таких как «мозговой штурм» или «дерево решений»;
- групповые задания.

В результате этого у обучающихся формируются способности к получению нового материала, его анализу; они учатся делать выводы из прочитанного, обобщать и систематизировать полученные данные, обсуждать и дискутировать. Безусловно, применение инновационных методов в образовательном процессе уже становится

необходимостью. Традиционные методы уступают место новым, ведь инновации позволяют формировать «нового» человека, быстро ориентирующегося и способного принять самостоятельное решение.

Но указанный переход от традиций к инновациям должен носить не спонтанный характер. Все изменения должны быть тщательно спроектированы, причем по нескольким направлениям: психолого-педагогическому, социально-педагогическому и непосредственно педагогическому.

Таким образом, инновационные технологии находят применение во всех сферах деятельности человека, в том числе и в образовании. Течение времени и изменение уклада жизни диктует необходимость внедрения новшеств. Введение любой инновации носит не спонтанный характер, это планируемый, тщательно анализируемый процесс.

Нами выше упоминалось многообразие инновационных технологий, применяемых в образовательном процессе. Рассмотрим их более конкретно.

Инновационные технологии в предметном обучении можно разделить на две группы:

1. Общие технологии:

– информационно-коммуникационные технологии (ИКТ);

– информационно-аналитическое сопровождение обучения и управление качеством образования;

– дидактические;

– здоровьесберегающие.

2. Технологии, в основу применения которых ставится личностный подход к обучению:

– личностно-ориентированные;

– психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий;

– мониторинг интеллектуального развития;

– воспитательные;

– технология перспективно-опережающего обучения.

Внедрение *информационно-коммуникационных технологий* в процесс образования предполагает под собой интеграцию различных областей знаний с информатикой. Это приводит к информатизации мышления учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном мире.

К преимуществам ИКТ относятся: наглядность преподаваемого материала, творческий стиль работы, беспрепятственный доступ к любому источнику информации на различные темы, оперативность в обновлении сведений.

Ученики посредством использования ИКТ принимают участие в онлайн-олимпиадах различных уровней вплоть до международных, готовят проекты по различным предметам.

Основным положительным моментом использования на уроках ИКТ считается возможность восприятия доносимой информации посредством аудиовизуализации.

Применение данных технологий в деятельности учителя позволяет сократить время, затрачиваемое на обработку данных и подготовку к урокам.

Однако, при использовании ИКТ на уроках учитель не должен забывать, что используемые технические средства не заменяют его как педагога, а только позволяют более ярко и наглядно преподнести необходимый материал.

Информационно-аналитическое сопровождение обучения и управление качеством образования. Применение данной технологии позволяет проследить развитие во времени ребенка, класса, группы параллельных классов, школы в целом. Данный метод стал неотъемлемой частью процессов контроля усвоения предметов обучающимися, контроля работы отдельных учителей. Более эффективно данная технология работает совместно с применением ИКТ. Ярким примером является введение в действие электронных дневников и электронных журналов в системе «Сетевой город», где можно отследить достижения отдельного ученика и школы в целом в их динамике.

Своевременное изучение руководством школы всех получаемых таким образом данных позволяет быстро реагировать на отрицательные тенденции и, как следствие, повышать посредством грамотных управленческих решений качество образования.

К *дидактическим технологиям* относятся: игры; групповые задания; подготовка проектов; самостоятельная работа с учебником.

Метод игр позволяет заинтересовать учеников, завлечь. А в результате получить необходимые знания, усвоить информацию. Очень актуально его применение среди обучающихся младшей школы.

Групповые задания способствуют развитию у детей умения вести диалоги, принимать во внимание несколько вариантов решения задач, посредством дискуссии приходить к единому мнению.

При подготовке проектов формируется огромная база навыков и умений, которые необходимо будет принимать и во внешкольной жизни. Для создания работы учащимся необходимо найти источники информации, изучить их, систематизировать полученные

данные и реализовать в сжатой форме. При этом подготовка проекта требует и творческого подхода. Выполненная работа сопровождается фото- или видеоматериалами, созданными непосредственно учеником.

В настоящее время большое значение придается *здоровьесберегающим технологиям* в образовании. Это системный подход к процессу обучения, направленный на поддержание благоприятного психологического климата и пропаганду здорового образа жизни.

Одним из важнейших аспектов эффективного образования является комфортная, благоприятная обстановка во время занятий. К психологически устойчивому функционированию стремятся абсолютно все педагоги. Ведь это помогает снизить барьер между учителем и учеником, а значит, и раскрыть творческие способности каждого учащегося. Уместный юмор, небольшие отступления, тактичное исправление ошибок, стимулирование к мыслительной деятельности – вот приемы, использование которых позволит учителю достичь комфортной психологической обстановки в классе.

Охрана здоровья детей включает в себя несколько направлений. Во-первых, это создание необходимых гигиенических и психологических аспектов. Во-вторых, это пропаганда здорового образа жизни. И в-третьих, профилактика различных заболеваний.

Личностно-ориентированные технологии. В самом их названии уже заложен смысл. Эти технологии направлены конкретно на определенного ученика, развитие его способностей. При таком обучении учащийся рассматривается как отдельный субъект и его цели и потребности выдвигаются на первый план.

При применении данных инноваций педагогом используются методы разноуровневого, модульного обучения, «коллективного взаимообучения».

Применение личностно-ориентированных технологий обучения затруднено в общеобразовательных школах в связи с большим количеством учеников в одном классе. Очень распространено использование данных технологий в специальных коррекционных учреждениях, что связано с малым числом учащихся в классах. Кроме того, зачастую у детей такого вида образовательных учреждений встречается не одно отклонение, что влечет за собой крайнюю необходимость применения личностно-ориентированного подхода к обучению.

Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий. Данный принцип подразумевает научно-

педагогическое обоснование внедрения в образовательный процесс тех или иных инноваций. Введение их в действие сначала обсуждается на педагогических советах. Помимо этого, можно консультироваться со специалистами в этой области и работниками, уже использующими такие инновации, изучать зарубежный опыт их применения.

Мониторинг интеллектуального развития. Введение данной технологии позволяет анализировать и диагностировать степень усвоения учебного материала каждым учащимся при помощи тестирования. По их результатам строится график динамики успеваемости. Это наглядное представление помогает учителю выявить проблемные темы для каждого ученика, а затем применить к каждому личностно-ориентированные технологии.

Новые образовательные стандарты (далее – стандарты) ввели новую систему оценочной деятельности. Объясняется это тем, что все личные достижения как учеников, так и учителей должны быть где-то отображены. Введение такой оценочной системы позволяет мотивировать к саморазвитию, постановке и достижению целей, развивать самооценку и ответственность.

В соответствии со стандартами в итоговую оценку ученика должна быть включена накопленная оценка, характеризующая динамику индивидуальных образовательных достижений на протяжении всех лет обучения в школе [11:11]. Оптимальной системой сбора такой информации является портфолио. Технология портфолио включает в себе много функций: мотивирование, целеполагание, диагностику, содержательную, корректирующую, обучающую.

Никакой образовательный процесс не отделим от применения *воспитательных технологий*. Это ключевой механизм формирования ученика. Воспитание является основополагающим фактором в современных условиях образования. Реализуется за счет вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности. Это может быть проведение культурно-массовых мероприятий: организация и проведение праздников, встреч с интересными людьми, экскурсии, посещение музеев и театров. Реализовать себя, получить отличное от школьного образование и воспитание учащиеся также могут в различных центрах дополнительного образования. Работа в кружках и секциях позволяет раскрыть талант и способности, творческое начало у ребенка. Необходимо только дать ему свободу выбора и возможность заменить одно занятие другим, если это будет необходимо.

Воспитательные моменты носят и занятия на уроках. Каждый предмет в той или иной степени формирует личность учащегося, дисциплинирует его, делает лучше. Деятельность современных школ направлена на развитие чувства патриотизма у учеников. Большое внимание этому вопросу уделяется в особенности на классных часах.

Основными положениями *технологии перспективно-опережающего обучения* является межличностный подход, нацеленность на успех как главный фактор личности ученика, предупреждение ошибок, а не работа над допущенными, доступность заданий для всех, передача знаний от знающего к незнающему.

Педагог-новатор С.Н. Лысенкова открыла такой феномен: чтобы уменьшить объективную трудность некоторого материала, надо опережать его введение в учебную программу [7:74]. При применении данной технологии сложные вопросы начинают затрагиваться заранее во взаимосвязи с изучаемой темой. Перспективная тема дается в небольших объемах, медленно раскрывается со всеми необходимыми логическими переходами.

Итак, общие инновационные технологии включают в себя целый арсенал методов. В большинстве своем они основываются на применении достижений науки и техники. В основе их использования лежат принципы технологизации и информатизации процесса обучения. Неотъемлемой целью является развитие творческих способностей всех участников образовательного процесса и вариативности мышления.

Инновационные педагогические технологии зачастую несут в себе личностный подход. Обосновывается это тем, что к современной системе образования предъявляются новые требования, перед школами стоит задача воспитать индивидуума. Поэтому любая технология ориентирована на развитие личности, ее творческого потенциала. Для применения таких технологий педагог должен быть высококвалифицированным. Важными задачами края и региона являются: подготовка квалифицированных кадров, способных к творческой и инновационной деятельности [13]. Каждый учитель в современной школе должен быть в душе небольшим, но психологом, чтобы уметь общаться с каждым учеником в отдельности, находить индивидуальный подход к каждому. В помощь педагогам с этой целью создается большое количество литературы, которая ориентирует их, помогает справляться со сложными ситуациями.

И конечно, проанализировав все многообразие инновационных технологий в обра-

зовательном процессе, можно утверждать, что внедрение одной технологии влечет за собой появление и освоение множества других. При практическом применении необходимо совмещать несколько методов, тогда обучение будет более ярким, насыщенным и легко воспринимаемым.

Введение в действие образовательных стандартов повлекло за собой колоссальные изменения в образовании. Названия предметов были изменены, подверглись корректировке цели и задачи обучения. И как следствие, стало необходимо внедрение инновационных технологий в процесс образования. Ярким примером всех произошедших изменений стал предмет «Окружающий мир» в начальной школе.

Рассмотрим его преподавание на примере школ Красноярского края и рабочей программы по окружающему миру под редакцией А.А. Плешакова и М.Ю. Новицкой. Целями данного курса ставятся [10:202]: формирование у ребенка целостной картины мира и положения в нем человека; духовно-нравственное развитие и воспитание учащегося в условиях многокультурной и многоконфессиональной страны.

Спецификой предмета «Окружающий мир» является его интегративный характер. При его изучении закладываются первоначальные знания об истории, о природе и мире. Именно здесь и применяется подход к образованию, изученный С.Н. Лысенковой. Интеграция естественнонаучных и социально-гуманитарных знаний в рамках одного предмета позволяет успешно решить несколько задач одновременно: дать экологическое образование и воспитание; сформировать у детей систему позитивных национальных ценностей, взаимное уважение, патриотизм, опирающийся на этнокультурное многообразие и общекультурное единство российского общества как важнейшее национальное достояние России.

При изучении предмета «Окружающий мир» закрепляются навыки, полученные детьми на других уроках, таких как чтение, русский язык, математика, изобразительное искусство, музыка, технология. Что в конечном итоге способствует развитию у детей рационально-научного мышления.

Программа носит культурологический уклон, что позволяет говорить о воспитательном характере изучаемого предмета.

В соответствии с материалом по «Окружающему миру» выстраивается внеклассная и внешкольная работа, работа с семьей, в группах. Поэтому в конце каждого раздела предлагается «Блок внеклассной, внешкольной работы» с примерной тематикой.

Учебный материал структурирован так, что позволяет год от года выявлять отдельные аспекты в каждой из тем, составляющих содержание курса. Так постепенно с учётом увеличения возрастных возможностей учащихся углубляются и расширяются получаемые ранее знания. И это опять возвращает нас к применению технологии перспективно-опережающего обучения.

Содержание курса направлено на личностное, социальное, познавательное и коммуникативное развитие детей.

Сама структура учебников и рабочих тетрадей предполагает использование инновационных технологий в образовании.

В учебных пособиях 1–4 классов системно созданы ситуации, когда необходимо применение иных источников информации. Без их использования дальнейшее изучение и освоение предмета будет невозможно. Реализуется данный подход несколькими способами:

1. В учебнике непосредственно указываются словари, хрестоматии, произведения или энциклопедии, в которых содержится необходимая информация.

2. Задание предполагает поиск ответа с использованием ресурсов Интернет.

Тексты учебников построены с учетом возможности оценки достижений. Они содержат задания на самопроверку и взаимопроверку, которая предполагает работу в парах; завуалированы требования к внимательному прочтению текста.

Рабочие тетради изобилуют количеством творческих заданий, носящих в основном художественную направленность. Что уже говорит о личностно-ориентированном подходе к обучению. Посредством выполнения таких упражнений учитель получает возможность выделить детей, склонных к рисованию. Обязательным условием в этом случае является самостоятельное выполнение работ ребенком.

Структура учебной программы «Окружающий мир» предполагает применение игровых технологий на уроках, где ученик выступает не только в качестве обучающегося, но и в качестве обучающего или организатора учебной деятельности. В образовательном процессе используются такие методы, как наблюдения, практические работы, в том числе и исследовательского характера, творческие занятия, диалоги и дискуссии.

При изучении определенных тем проводятся различные экскурсии: в парк, по городу, в библиотеку, в краеведческий музей. Каждая экскурсия носит свой информативный характер. В парке делается упор на изучение разнообразия живой приро-

ды, видов деревьев и кустарников, птиц и насекомых. В библиотеке усваиваются нормы поведения в публичных местах. В краеведческом музее ребята знакомятся с историей своего региона и города, его культурным наследием.

Проектные работы тоже имеют место быть. Они могут выполняться как индивидуально, так и группой учеников. Презентация и защита проходит на уроках с использованием ИКТ. Современное оснащение классов позволяет осуществлять демонстрацию материалов работы, находящихся на электронных носителях.

Многие темы курса «Окружающий мир» носят здоровьесберегающий характер. Они мотивируют учеников к созданию расписания дня, обязательным физическим упражнениям, пропагандируют здоровый образ жизни, носят рекомендательный характер в области профилактики различных заболеваний.

Учебно-методический комплекс по предмету «Окружающий мир» имеет в своем составе диски. Использование их на уроках позволяет в более доступной и наглядной форме преподнести изучаемый материал. После изучения каждой темы проводится проверочная работа в виде тестов, целью которой является выявление уровня и качества усвоенных знаний.

Изучив работу учителя и учеников на уроках «Окружающий мир» в начальных классах, можно с уверенностью говорить о заметном прогрессе в деятельности педагогов с точки зрения применения различных инновационных технологий. Сама программа предмета построена так, что участники образовательного процесса ощущают необходимость в применении новых форм и методов преподавания. На рассмотренных уроках преподавателем применяются следующие инновационные технологии: личностно-ориентированный подход; воспитательная; здоровьесберегающие; технология

перспективно-опережающего развития; дидактические (игры, работа в группах, подготовка проектов); мониторинг интеллектуального развития; применение ИКТ.

На примере анализа работы образовательных организаций мы видим колоссальную разницу между привычной (традиционной) и инновационной технологиями обучения (табл. 2).

Из анализа данных таблицы видно, что все основные характеристики образовательного процесса при применении инновационного подхода к процессу обучения претерпели изменения. В настоящее время акценты сместились с личности учителя на личности обучающихся, а главной целью образовательного процесса является воспитание разносторонней личности, способной адаптироваться к изменениям внешнего мира.

Ознакомившись с методами преподавания в школах Красноярского края, можно говорить о том, что время не стоит на месте, в том числе и процесс образования. Новое время диктует новые правила, новые образовательные программы способствуют внедрению инновационных технологий в школьную жизнь. Современное образование не стоит на месте, оно движется вперед и должно шагать в ногу со временем, чтобы в полной мере удовлетворять возникающие потребности человечества.

Процесс обучения кардинально меняется и переносит свои приоритеты: теперь перед педагогом стоит задача не научить, а создать такую среду для учащихся, в которой будет осуществлена возможность самостоятельного изучения предметов, раскрытия творческого потенциала. Информационно-коммуникационные технологии уже стали неотъемлемой частью каждого урока, а учитель – это высококвалифицированный работник, применяющий в своей деятельности достижения современной науки и техники.

Таблица 2

Сравнительная характеристика традиционной и инновационной моделей обучения

Критерий	Традиционная форма обучения	Инновационная форма обучения
Цель	Усвоение установленного программой материала	Научить учиться (поиск, обработка и анализ данных)
Место учителя	Учитель – источник знаний	Учитель – консультант
Формы предоставления знаний	Готовая информация с преобладанием вербальных и текстовых форм	Самостоятельная работа, игровые формы, наглядное представление
Использование знаний	Типовые задания	Применение полученных знаний в реальных условиях
Преобладающая форма учебной деятельности	Фронтальная и индивидуальная	Коллективная или/и групповая учебная работа

В ходе данной работы мы рассмотрели и проанализировали понятие «инновация», которое рассматривается не только как предмет, что-то новое, но и процесс. Процесс внедрения в жизнь, а в нашем случае в образовательный процесс, чего-то нового.

Инновационные образовательные технологии разнообразны и многочисленны. Мы постарались охарактеризовать в данной работе наиболее часто используемые. Среди них: применение ИКТ, игровые техники, метод портфолио, личностно-ориентированные, информационное сопровождение процесса обучения, воспитательные и здоровьесберегающие технологии и другие. На что хотелось бы обратить особое внимание: разработка многих методов обучения начата уже давно (в основном в 90-х годах XX века), но только сейчас они находят широкое применение. К таковым можно отнести, например, технологию перспективно опережающего обучения.

Основной целью образования в настоящее время является формирование личности, быстро ориентирующейся и подстраивающейся под изменения окружающего мира. При решении одной из задач нами был представлен педагогический опыт применения инновационных образовательных технологий на примере предмета «Окружающий мир». Существующий опыт учителей в применении инновационных технологий в образовательном процессе показывает, что этого невозможно достичь, применяя лишь традиционные методы обучения в школах. Использование на уроках новых форм преподавания позволяет решить ряд проблем: формировать у учеников активную гражданскую позицию; изменить характер взаимодействия субъектов образовательного процесса (ученик и учитель рассматриваются как сотрудники); повысить мотивационную составляющую учащихся.

Необходимость инновационных технологий бесспорна. Уроки с их применением становятся более интересными и яркими. Учащиеся заинтересованы в достижении

определенных результатов обучения, что в итоге позволяет повышать качество образования.

Список литературы

1. Бондаренко О.В. Современные инновационные технологии в образовании / О.В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – 2012. – № 16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovanie/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii.
2. Габбасова Л.З. Инновационные технологии в образовательном процессе / Л.З. Габбасова // Инновационные педагогические технологии: материалы V междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 61–63.
3. Захарова, Т.В. Исследование развития коммуникативной компетентности в младшем подростковом возрасте в условиях реализации ФГОС НОО / Т.В. Захарова, Т.В. Казакова, Т.А. Колесникова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6–1. – С. 51–59.
4. Кучко Е.Е. Систематизация подходов к классификации инноваций / Е.Е. Кучко // Социология. – 2008. – № 4. – С. 61–70.
5. Кучко Е.Е. Инновационные социальные технологии / Е.Е. Кучко // Философия. Всемирная энциклопедия. – 2001. – С. 415–416.
6. Ларина В.Д. Модель инновационной деятельности учреждения профобразования / В.Д. Ларина // Профессиональное образование. – 2006. – № 7. – С. 5.
7. Лысенкова С.Н. Метод опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы / С.Н. Лысенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – АСТ, 2015. – 896 с.
9. О внесении изменений в Федеральный закон «О науке и государственной научно-технической политике»: федер. закон от 21.07.2011. № 254-ФЗ // Российская газета. – 2011. – № 161.
10. Сборник рабочих программ. Система учебников «Школа России» 1-4 классы. Пособие для учителей общеобразовательных учреждений. Окружающий мир; ред. А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2011. – 528 с.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования 2-го поколения. Концепция / Рос. академия образования, 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2010. – 31 с.
12. Философия науки и техники. Словарь. – Национальная энциклопедическая служба, 2017. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://terme.ru/slovari/filosofija-nauki-i-tehniki-slovar.html>.
13. Храмова Л.Н. Образование как ключевой фактор повышения конкурентоспособности Красноярского края / Л.Н. Храмова, О.Б. Лобанова, З.У. Колокольникова, Ю.А. Безруких, И.В. Храмов // Фундаментальные исследования. – 2017. – № 7. – С. 193–197.

УДК 372.853

БАЗОВЫЙ КОМПЛЕКС ЗАДАЧ И МЕТОДОВ РЕШЕНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДЕ ПО ФИЗИКЕ (ЧАСТЬ 2. КИНЕМАТИКА РАВНОПЕРЕМЕННОГО ПРЯМОЛИНЕЙНОГО ДВИЖЕНИЯ)

Кузин Е.И.

*ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)», Москва, e-mail: evgeny.cuzin@yandex.ru*

Статья посвящена вопросам подготовки школьников к предметным олимпиадам на примере базового комплекса задач по физике, раздела кинематики равнопеременного прямолинейного движения. Показано, что научно-образовательные мероприятия характеризуются функцией ориентации на углубленное изучение отдельных предметов, усвоение, расширение, углубление знаний в той или иной предметной области, в смежных областях знаний, адаптацией в сфере профессиональной деятельности и оптимальной самореализации для дальнейшего образования. Приведены примеры и методы решения олимпиадных задач и их решения с точки зрения различных подходов кинематики движения. Приведены основанные ошибки и даны основные методы решений задач рассматриваемого раздела физики. Сделан вывод о том, что организация методов: относительность движения и проведение олимпиад – это творческий процесс, характеризующий углубленным изучением отдельных предметов, усвоением и расширением знаний в той или иной предметной области, в смежных областях знаний, адаптацией в сфере профессиональной деятельности и оптимальной самореализации обучающегося для дальнейшего образования.

Ключевые слова: научно-образовательные мероприятия, довузовская подготовка, олимпиада, физика, кинематика равнопеременного движения, профориентация

BASIC COMPLEX TASKS AND SOLUTIONS IN PREPARATION FOR PHYSICS OLYMPIAD (PART 2. RAVNOVESNOGO KINEMATICS RECTILINEAR MOTION)

Kuzin E.I.

Federal State Budgetary Education Institution of Higher Education «Bauman Moscow State Technical University» (BMSTU), Moscow, e-mail: evgeny.cuzin@yandex.ru

The article is devoted to the preparation of students for subject Olympiads in the basic complex of problems in physics, section *ravnovesnogo* kinematics of rectilinear motion. It is shown that scientific and educational activities are characterized by the function of orientation in the in-depth study of specific subjects, learning, expanding and deepening knowledge in a particular subject area, in adjacent areas of knowledge, adaptation in the field of professional activity and optimal self-realization for further education. Examples and methods of solving Olympiad problems and their solutions from the point of view of the different approaches of the kinematics of the movement. Given based errors and the basic methods of solutions of problems of the section in question of physics. It is concluded that the organization methods: the relativity of motion and the competition is a creative process, characterized by profound studying of separate subjects, assimilation and extension of knowledge in a particular subject area, in adjacent areas of knowledge, adaptation in the field of professional activity and optimal self-realization of the student for further education.

Keywords: scientific and educational events, pre-University training, Olympics, physics, kinematics *ravnovesnogo* movement, career guidance

Одним из главных факторов, определяющих будущий уровень социального и экономического развития России, является профессиональная подготовка и интеллектуальное развитие молодежи. В целях сохранения и приумножения научного и производственного потенциала страны необходимо обеспечить развитие творчески активной, склонной к научно-исследовательской деятельности, грамотной и целеустремленной личности [1].

Одной из основных проблем управления подготовкой специалистов в вузах становится прогнозируемое снижение количества и качества подготовки выпускников общеобразовательных школ и уже проявляющиеся в связи с этим трудности комплектования контингента учреждений высшего

профессионального образования. Наряду с этим возникает проблема адаптации студентов младших курсов к обучению в высшем учебном заведении, преодоления ими, так называемого барьера «школа – вуз» [2].

В этих обстоятельствах одной из главных задач высшей школы становится выявление, обучение, привлечение, поощрение и поддержка профессионально-ориентированной, склонной к дальнейшему обучению молодежи. Решением такой задачи должна стать система довузовской подготовки в высших учебных заведениях. Довузовская подготовка есть синтез обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации; рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения,

когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для учащихся в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учащимися собственной индивидуальной образовательной траектории [3].

Усиление роли дополнительного практико-ориентированного образования в развитии школьников связано с их переходом к более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. На первый план выдвигается стремление к овладению глубокими, настоящими знаниями, хотя бы в какой-либо ограниченной области. Поэтому участие школьников в научно-образовательных соревнованиях становится фактором личностной образовательной стратегии учащегося общеобразовательного учреждения как потенциального студента [4].

В настоящее время, когда во всех регионах ЕГЭ стал обязательным, а его результаты засчитываются как вступительные испытания в вузы, актуальным стал вопрос об альтернативных формах поступления в высшие учебные заведения. Министерство образования и науки России в качестве такой альтернативы рассматривает олимпиады школьников – тематические, предметные, научно-образовательные [3].

Предлагаемая работа является продолжением рассмотрения примеров и задач при подготовке к олимпиаде по физике для школьников [5].

Примеры задач и методов решений

Кинематика равнопеременного прямолинейного движения имеет существенное отличие по сравнению с равномерным движением. Равномерное прямолинейное движение значительно более богато на задачи, чем равнопеременное движение. Появление еще одного переменного, я имею в виду ускорение, позволяет формализовать почти 90 процентов задач [6, 7]. И это подтверждение того закона, что чем проще условие, тем сложнее задача, или чем сложнее условие, тем проще решение. Попробуем это доказать.

В кинематике равнопеременного прямолинейного движения существует единственная формула, хорошо известная со средней школы:

$$\pm H = \pm H_0 \pm V_0 t \pm at^2/2.$$

Эта формула определяет координату, но ни в коем случае не путь. Вообще, в курсе физики есть только одно упоминание формулы, определяющей путь. И она связана с разделом равномерного движения. Поэтому, как только в условии задачи появился вопрос, связанный с нахождением пути пройденным телом, будьте внимательны, сразу записать выражение для пути будет затруднительно.

Второе, на что хотелось бы обратить внимание, – это знаки в этой формуле. Их выбор определяется выбором системы отсчета при решении задачи. На всякий случай напомним, что система отсчета включает в себя материальное тело, с которым связывают систему координат, сама система координат и часы. На рис. 1 приведены правила выбора знаков для этой формулы.

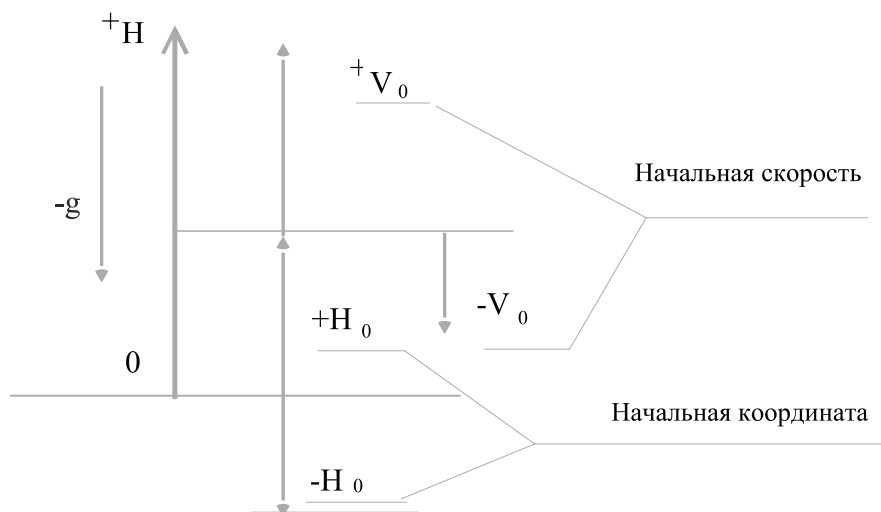


Рис. 1

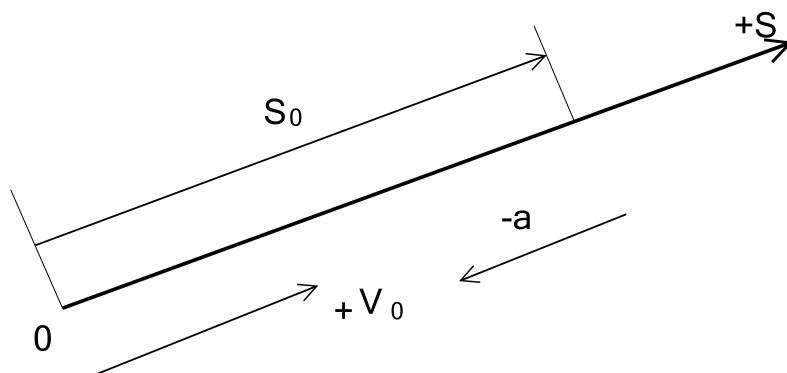


Рис. 2

Третье, и это очень важно, выбранные знаки, которые определяют вид движения рассматриваемого тела в начальный момент, остаются постоянными при дальнейшем движении. Это связано с тем, что в формуле присутствует параметр V_0 , который существует только для момента начала отсчета. В другое время и скорость будет другая. Для иллюстрации сказанного приведем пример типичной ошибки в следующей задаче.

Задача 1. Лыдинку бросают вверх по горе так, что она начинает скользить со скоростью V_0 . На расстоянии S_0 от точки бросания лыдинка побывала дважды в моменты времени t_1 и в момент t_2 . Определить начальную скорость тела и его ускорение.

Выбрав систему отсчета, как показано на рис. 2, задача решается довольно просто, если бы не одно но. Понятно, что тело при условии задачи в одной точке может быть дважды только при подъеме и спуске. В первом случае тело движется равнозамедленно, во втором равноускоренно. В предположении, что трение отсутствует, ускорение будет оставаться постоянным. Теперь осталось записать уравнение координаты тела для этих двух случаев. И здесь начинаются сложности.

Для движения вверх по горке уравнение, как правило, пишут уверенно:

$$S_0 = V_0 t_1 - a(t_1)^2/2.$$

А вот для случая движения тела вниз в формуле ставят знак «+», объясняя это тем, что тело движется в этот момент равноускоренно. Но правильное писать знак минус в обоих уравнениях, для первого и второго случаев, т.к. знаки в этой формуле зависят только от начального вида движения, а оно было равнозамедленным.

$$S_0 = V_0 t_1 - a(t_1)^2/2,$$

$$S_0 = V_0 t_2 - a(t_2)^2/2.$$

Решение этой системы уравнений не вызывает трудностей.

Удачный выбор системы отсчета очень часто резко упрощает решение задачи. В качестве примера приведем следующую задачу.

Задача 2. С воздушного шара, поднимающегося вверх с некоторой скоростью, выпадает тело. Через t секунд оно падает на землю. Определить, с какой высоты упало тело. Эта задача может поставить в тупик не только абитуриента, но и опытного преподавателя. Дело в том, что выбрав как обычно систему отсчета, связанную с землей, вы получаете одно уравнение с двумя неизвестными H и V и дальше не видно пути его решения:

$$0 = H - V_0 t - g(t)^2/2.$$

Выход из этого тупика довольно прост. Возьмите систему отсчета, связанную с шаром, который движется вверх со скоростью V относительно земли и которая нам неизвестна. После такого выбора мы вправе остановить шар, но при этом мы вынуждены будем всем телам, которые рассматриваются в задаче, присвоить значения относительных скоростей. Как это сделать, довольно подробно описано в статье автора, посвященной равномерному движению. В нашем случае есть только одно тело, которому необходимо присвоить относительную скорость – это земля. Ее относительная скорость равна $(-V_0)$. Остановив воздушный шар, мы заставили двигаться землю, но при этом высота падения измеряется относительно шара. Время падения до земли известно и равно t , а ускорение равно g . Поэтому высота падения определится из следующего уравнения:

$$H = g(t)^2/2.$$

Так как начальная скорость в нашей выбранной системе отсчета равна нулю, мы получили формулу свободного падения.

Продолжая эту тему, следует обратить внимание читателя на задачи, связанные с определением перемещения тела за одну секунду. Одна секунда – это и первая, и последняя, но при этом перемещения приходится рассчитывать по-разному. Если для первой секунды тело движется с начальной скоростью, как правило, равной нулю, то в последующих моментах времени тело будет иметь начальную скорость отличную от нуля. И при этом возникает проблема определения начальной скорости движения, и в связи с этим резко усложняется решение задачи.

Выход довольно простой. Предлагаем систему отсчета расположить в точке начала свободного падения, и это существенно облегчит решение. За примером далеко ходить не надо. Вот одно из условий задачи, которое есть почти в каждом пособии по физике.

Задача 3. Определить путь, пройденным свободно падающим телом, за первую и последнюю секунду своего падения, если известна высота падения. Выбрав предлагаемую систему отсчета, ясно, что путь и перемещение за первую секунду будут равны и их легко найти. Далее определяется все время полета, благо нам дана высота падения. Затем из полученного значения вычтем единицу, и перед нами время падения без последней секунды (кстати, это и время падения без первой секунды). Далее, определяется координата тела за время свободного падения без последней секунды. Ну, а путь за последнюю секунду определим, если вычтем из общей высоты падения полученную координату.

Можно продолжать рассматривать задачи на этот раздел кинематики, но алгоритм решений будет оставаться, как правило, тем же, поэтому перейдем к тем 10 процентам задач, алгоритм решения которых не вписывается в общую схему.

Задача 4. Из воздушного шара, опускающегося со скоростью V_0 относительно земли, бросают вверх тело со скоростью V_1 тоже относительно земли. Определить максимальное расстояние между телом и воздушным шаром. Чтобы определить это расстояние, мы должны понять, что тела будут сближаться только при условии, что одно из тел будет иметь скорость большую, чем у другого тела. Поэтому сначала найдем время, когда у них сравняются скорости:

$$-V_0 = +V_1 - gt.$$

Понятно, что система координат связана с землей, а положительная ось направлена вертикально вниз. По найденному времени нетрудно определить координаты воздуш-

ного шара и тела. А разница между ними определяет максимальное расстояние. При равнопеременном движении, как и для случая равномерного движения, полезно использовать метод относительного движения, который подробно описан в статье [8].

Задача, которая проиллюстрирует данный метод, довольно часто встречалась на Московских физических олимпиадах в той или другой интерпретации. Одно из возможных условий следующее.

Задача 5. Два тела двигаются вдоль прямой навстречу друг другу со скоростями V_1 и V_2 и постоянными ускорениями a_1 и a_2 направленными в разные стороны соответствующим скоростям. Определить, при каком максимальном начальном расстоянии L_0 они могут встретиться. Решение не вызовет затруднений, если, основываясь на принципе относительного движения, остановим одно из тел. Допустим остановили первое тело, тогда второе будет двигаться со скоростью $(V_1 + V_2)$, а его ускорение будет равно относительно первого тела $(a_1 + a_2)$. Расстояние, которое должно пройти второе тело относительно покоящегося первого тела, при условии встречи, должно быть не меньше L_0 . Подставив в выражение $L_0 = (V_1 + V_2)^2 / 2(a_1 + a_2)$ данные задачи, получим значение максимального начального расстояния L_0 .

В заключение познакомим читателя с задачей, которая будет полезна не только абитуриентам, но и преподавателям.

Задача 6. Пассажир, спешащий на поезд, вбегает на перрон, а мимо него проходит предпоследний вагон его поезда за t_1 секунд, а последний за время t_2 . Определить, на сколько опоздал пассажир? Считать движение поезда равноускоренным с начальной скоростью равной нулю.

При встрече с этой задачей почти всегда получаешь вопрос, сколько было вагонов или чему равна длина вагона или как звали машиниста поезда? Но этого при решении не потребуется.

Допустим, пассажир опоздал на время t_0 , а длина вагона равна L . Тогда начальная скорость движения предпоследнего вагона мимо пассажира будет равна: $V = a(t_0)$, где a – ускорение поезда. Вагон мимо него проходит за время t_1 , следовательно:

$$L = a(t_0) t_1 + at_1^2/2.$$

Для последнего вагона запишем аналогично:

$$L = a(t_0 + t_1)(t_2) + at_2^2/2.$$

Эта система легко решается, если приравняем левые части, а ускорение сократится. Далее останется выразить одно лишь неизвестное t_0 .

Заключение

Организация научно-образовательных мероприятий для школьников в высших учебных заведениях становится информационным каналом, через который, кроме прочего, вузы предъявляют свои требования к подготовленности абитуриента для поступления и обучения. Реализация довузовского образования позволяет обеспечить эффективное взаимодействие учреждений среднего и высшего образования; значительно обогатить потенциал школ за счет профессорско-преподавательского состава вузов, осуществляющих сотрудничество со школами; помогает учащимся углубить процесс познания предметов, ставших объектом их научно-исследовательской работы; создает благоприятные условия для поступления в вуз; приобщает школьников к научной, исследовательской и творческой деятельности.

Список литературы

1. Цибизова Т.Ю. Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования // Профильная школа. – 2012. – № 4. – С. 9–13.

2. Зеленцова Н.Ф., Зеленцова Е.В., Зеленцов В.В. Системный подход в решении проблем адаптации студентов младших курсов к учебному процессу в вузе // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2015. – № 11. – С. 671–681.

3. Цибизова Т.Ю. Довузовская подготовка как форма преимущественности исследовательской деятельности обучающихся в образовательном процессе «школа-вуз» // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 48–55.

4. Зимин В.Н., Цибизова Т.Ю., Чернега Е.В., Августин О.М., Марданов С.А., Сергеев Д.А., Марданова К.В. Дополнительное практико-ориентированное образование студентов // Развитие и актуальные вопросы современной науки: международный научный журнал № 2 (2) / под ред. В.И. Вахрушева. – Магнитогорск: ИП Вахрушев В.И., 2017. – С. 38.

5. Кузин Е.И. Базовый комплекс задач и методов решений при подготовке к олимпиадам по физике (часть 1. Кинематика равномерного движения) // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 9–2. – С. 189–195.

6. Задачник по физике / Под общей редакцией О.С. Еркович. – М.: Изд-во Физматгиз, 2014. – 368 с.

7. Луценко А.Ю., Кириллов И.В., Струков Ю.А., Хохоров А.М. Учебное пособие для поступающих в вузы. Физика. 2-е издание. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013. – 364 с.

8. Васюков В.И., Дмитриев С.Н., Кузин Е.И. Физика. Три подсказки и любая задача решена. Часть 4. – М.: Учебный центр Ориентир при МГТУ им Баумана, 2002. – 320 с.

УДК 372.853

ШКОЛЬНАЯ ФИЗИКА: СИЛЫ ИНЕРЦИИ

Кычкин И.С., Сивцев В.И.

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»,
Якутск, e-mail: kof_fti@mail.ru.

В статье говорится об одной из типичных ошибок, совершаемых первокурсниками – вчерашними школьниками, когда они приступают к изучению общей физики. Речь идет о силах инерции. Многие из них используют силу инерции (например, центробежную силу) где угодно, когда угодно. Статья предназначена учителям физики, студентам, изучающим общую физику, с целью показать на простых примерах суть сил инерции, то, что они появляются только в неинерциальных системах отсчета.

Ключевые слова: сила инерции, инерциальная система отсчета, неинерциальная система отсчета, кориолисова сила, центробежная сила

SCHOOL PHYSICS: FORCES OF INERTIA

Kychkin I.S., Sivtsev V.I.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «M.K. Ammosov
North-Eastern Federal University», Yakutsk, e-mail: kof_fti@mail.ru

In the article the typical errors made by first-year students – yesterday's school students when they start studying of the General physics are considered. It is about a forces of inertia. Many of them use force of inertia (for example, centrifugal force) anywhere, anytime. The article is intended for teachers of physics, the students studying the general physics, in order to show on simple examples an essence of forces of inertia, that they appear only in non-inertial reference frames.

Keywords: force of inertia, inertial reference frame, non-inertial reference frame, Coriolis force, centrifugal force

Типичные ошибки вчерашних школьников

Опыт работы с первокурсниками показывает, что большинство вчерашних школьников совершает типичные ошибки, например многие ошибочно понимают силы инерции.

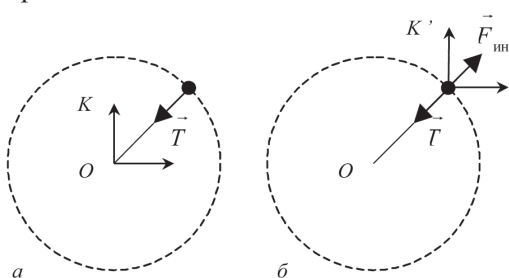


Рис. 1

Пусть тело вращается вокруг окружности (см. рис. 1) – например, грузик, привязанный к шнуру и вращающийся вокруг точки О. При наблюдении относительно инерциальной системы отсчета К (ИСО К), жестко связанный с точкой О (точкой закрепления шнура) – на частицу действует сила $\vec{T}$, направленная к центру (точке О) – в данном примере это сила натяжения шнура. Под действием этой силы грузик движется по окружности. Ускорение грузика (центростремительное ускорение)

постоянно направлено к центру окружности. При наблюдении относительно неинерциальной системы отсчета К' (НИСО К'), связанной с грузиком, надо учесть силу инерции $\vec{F}_{ин}$ – центробежную силу, которая равна по величине, но направлена против силы натяжения шнура $\vec{T}$. Поэтому относительно К' грузик покоится. В чем заключается традиционная ошибка обучающихся (школьников, студентов)? Они, наблюдая за вращающимся грузиком относительно К (относительно класса, аудитории...), считают, что на грузик действуют две, компенсирующие друг друга силы – сила упругости шнура и центробежная сила. В этом случае грузик по первому закону Ньютона должен был бы или покоиться, или двигаться равномерно и прямолинейно, чего, конечно, не происходит. Их ошибка заключается в том, что силу инерции нельзя учитывать относительно ИСО, она появляется лишь в НИСО!

Этому примеру аналогичен пример о спутнике, вращающемся вокруг Земли. При наблюдении за спутником, находясь на Земле, т.е. относительно ИСО К, на спутник действует лишь сила тяготения $\vec{T}$, направленная к центру Земли и спутник вращается вокруг Земли по круговой орбите, обладая постоянным центростремительным ускорением. А при нахождении в спутнике, т.е. в НИСО К', появляется сила инерции $\vec{F}_{ин}$, равная по величине, но направленная противоположно силе тяготения, и все тела

внутри спутника, в том числе и наблюдатели, становятся невесомыми – это явление всем прекрасно известно.

В школьных учебниках физики [1–3] определение НИСО дается или словами «системы отсчета, в которых закон инерции выполняется, называются инерциальными, а те, в которых не выполняется – неинерциальными», или общеизвестными примерами с пассажиром в автобусе или сидящими в карусели. Этого недостаточно и это приводит к тем типичным ошибкам вчерашних школьников, о которых было сказано выше. Поэтому было бы желательно рассмотреть с учениками (особенно с теми, которые желают поступить физико-математические, технические и естественнонаучные направления) хотя бы некоторые из тех примеров, которые приведены ниже.

Сила инерции, появляющаяся в НИСО, движущейся прямолинейно с ускорением относительно ИСО

Любая СО, движущаяся прямолинейно-поступательно с любым (постоянным, переменным) ускорением $\vec{a}_0$ относительно ИСО, является НИСО. В этом случае появляется сила инерции $\vec{F}_{ин}$, определяемая по формуле

$$\vec{F}_{ин} = -m\vec{a}_0. \quad (2.1)$$

Видно, что:

1. Сила инерции появляется только в НИСО (в любой ИСО $\vec{a}_0 = 0$).
2. Сила инерции всегда направлена против ускорения $\vec{a}_0$ НИСО (знак минус).
3. Сила инерции вызывает одинаковое ускорение ($-\vec{a}_0$) тел, независимо от массы, что вызывает сходство этой силы с силой тяготения, которая тоже сообщает телу одно и то же ускорение (ускорение $\vec{g}$ свободного падения) независимо от массы. Это свойство силы инерции лучше выделить отдельным пунктом.

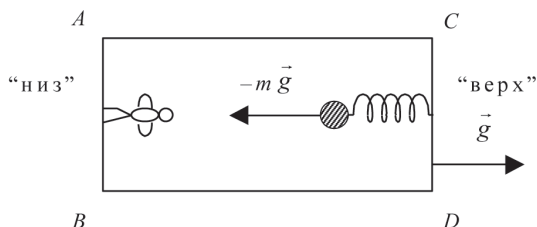


Рис. 2

4. Сила инерции и сила тяготения эквивалентны (постулат Эйнштейна). Допустим, что наблюдатель находится в закрытой, удаленной от всех внешних тел кабине, движущейся в каком-то направлении (например, направо на рис. 2) с ускорением $\vec{g}$. Тогда

на все тела, находящиеся внутри кабины, будет действовать сила инерции $-m\vec{g}$, направленная налево (на рисунке). Динамометр покажет, что шарик массы m обладает «весом» mg , человек массы M почувствует свой «вес» Mg , направленный налево (на рисунке), т.е. сторона AB кабины окажется «полом», а сторона CD – «потолком». Совершенно аналогичную ситуацию можно наблюдать в неподвижной кабине, находящейся у поверхности Земли – шарик обладал бы весом mg , а человек – весом Mg (см. рис. 3). И никакими опытами, проводимыми внутри кабины, невозможно определить причину возникновения веса тел внутри кабины – ускоренным движением кабины, движущейся с ускорением g , или тяготением Земли. На этом основании можно говорить об эквивалентности сил инерции и тяготения.

Было бы исключительно полезно ознакомить учеников со следующими примерами, не требующими знаний высшей математики.

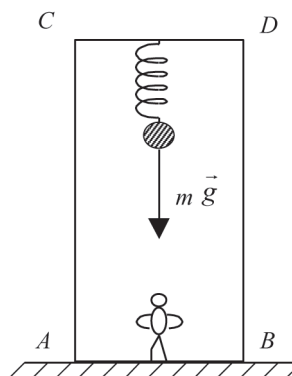


Рис. 3

Пример 1. Автобус, в котором находится пассажир, отъезжает от остановки и через 10 сек приобретает скорость 36 км/ч. Считая движение автобуса равноускоренным, определить силу инерции, действующую на пассажира.

Сила инерции по величине равна произведению массы человека M на ускорение автобуса (НИСО) a :

$$F_{ин} = Ma$$

и направлена против ускорения автобуса, т.е. назад. Так как движение автобуса равноускоренное, то величина ускорения легко вычисляется:

$$a = \frac{v(10 \text{ сек}) - v(0 \text{ сек})}{\Delta t} = \frac{36 \text{ км/ч} - 0}{10 \text{ с}} = \frac{10 \text{ м/с}}{10 \text{ с}} = 1 \text{ м/с}^2$$

Считая массу человека равной 70 кг, нетрудно определить и величину силы инерции:

$$F_{\text{ин}} = 70 \text{ кг} \cdot 1 \text{ м/с}^2 = 70 \text{ Н} \cong 7 \text{ кгс},$$

т.е. на пассажира действует довольно ощутимая сила в 7 кгс, направленная назад. Это каждый чувствует на себе довольно часто.

Пример 2. Определить установившийся угол α отклонения математического маятника от вертикали, если тележка, на которой укреплен маятник, движется с ускорением $\vec{a}_0$.

Задачу можно решить относительно неподвижной ИСО и относительно НИСО, связанной с тележкой.

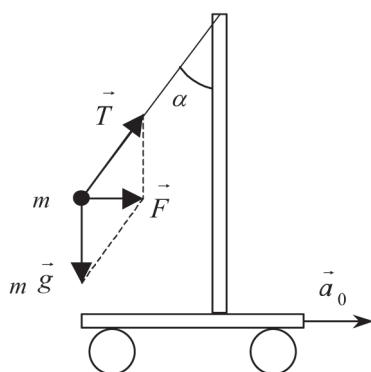


Рис. 4

А. На рис. 4 изображена тележка с маятником массы m с указанием сил, действующих на маятник – это сила тяжести $m\vec{g}$ маятника и сила натяжения нити $\vec{T}$, относительно ИСО. Равнодействующая $\vec{F}$ этих сил, равная их векторной сумме

$$\vec{F} = m\vec{g} + \vec{T},$$

действуя на маятник, сообщает ему ускорение $\vec{a}_0$, совпадающее с ускорением тележки (маятник относительно тележки покоится):

$$\vec{F} = m\vec{a}_0.$$

Тогда искомый угол α находится из определения тангенса угла:

$$\text{tg}\alpha = \frac{F}{mg} = \frac{ma_0}{mg} = \frac{a_0}{g}.$$

Б. В случае наблюдения за маятником относительно НИСО, связанной с тележкой, необходимо учесть еще и силу инерции $\vec{F}_{\text{ин}}$ (см. рис. 5):

$$m\vec{a}' = m\vec{g} + \vec{T} + \vec{F}_{\text{ин}}.$$

Так как маятник относительно НИСО (тележки) покоится, то ускорение

$$\vec{a}' = 0,$$

а сила инерции

$$\vec{F}_{\text{ин}} = -m\vec{a}_0,$$

т.е.

$$m\vec{g} + \vec{T} - m\vec{a}_0 = 0.$$

Тангенс искомого угла опять, как и должно быть, дает прежнее значение:

$$\text{tg}\alpha = \frac{F_{\text{ин}}}{mg} = \frac{ma_0}{mg} = \frac{a_0}{g}.$$

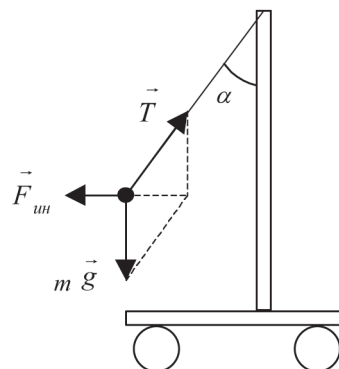


Рис. 5

Пример 3. Свободно падающий лифт. В этом случае НИСО (лифт) движется с ускорением $\vec{a}_0$, равным ускорению $\vec{g}$ свободного падения (см. рис. 6):

$$\vec{a}_0 = \vec{g}.$$

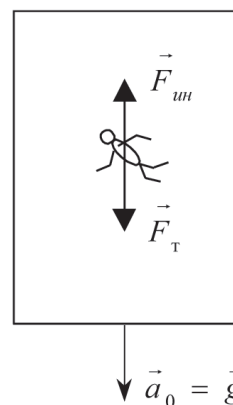


Рис. 6

Поэтому сила инерции, возникающая именно в НИСО,

$$\vec{F}_{\text{ин}} = -m\vec{a}_0 = -m\vec{g},$$

равна по величине и противоположна по направлению силе тяготения

$$\vec{F}_г = m\vec{g},$$

и их векторная сумма равна нулю – человек (любое тело, находящееся внутри лифта) становится невесомым.

А если на это (на свободно падающий лифт) смотреть со стороны (со стороны ИСО, жестко связанной с поверхностью Земли), то на лифт (и на человека в нем) действует единственная сила – сила тяготения, и лифт, и человек падают вниз с ускорением свободного падения g .

Сила инерции, появляющаяся во вращающейся НИСО

При нахождении во вращающейся с постоянной угловой скоростью НИСО (см. рис. 7, где СО выбрана так, что вращение происходит вокруг оси Z против часовой стрелки, если смотреть сверху), вектор угловой скорости $\vec{\omega}$ направлен вдоль оси вращения (на рисунке вверх – направление определяется правилом правого буравчика (ППБ)). В такой вращающейся НИСО появляется сила инерции $\vec{F}_{ин}$, равная векторной сумме двух сил инерции:

$$\vec{F}_{ин} = \vec{F}_{ц.б.} + \vec{F}_{кор}, \quad (2.1)$$

где

$$\vec{F}_{ц.б.} = m\omega^2 \vec{r}_{\perp} \quad (2.2)$$

– центробежная сила, направленная от оси вращения ($\vec{r}_{\perp}$ – радиус-вектор частицы относительно оси вращения) и

$$\vec{F}_{кор} = 2m[\vec{v} \times \vec{\omega}], \quad (2.3)$$

– кориолисова сила (сила Кориолиса), возникающая лишь для подвижного тела ($\vec{v} \neq 0$).

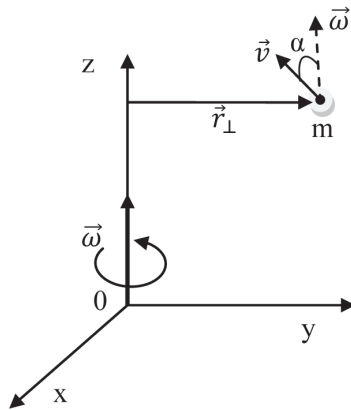


Рис. 7

По определению векторного произведения кориолисова сила $\vec{F}_{кор}$ перпендикулярна плоскости, на которой расположены в данный момент вектор скорости $\vec{v}$ тела и вектор угловой скорости $\vec{\omega}$ вращения НИСО, а сама сила может быть выражена через определитель:

$$\vec{F}_{кор} = 2m \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ v_x & v_y & v_z \\ \omega_x & \omega_y & \omega_z \end{vmatrix}. \quad (2.4)$$

Но в школьной физике достаточно пользоваться другой формулой, определяющей модуль кориолисовой силы

$$F_{кор} = 2m\omega v \sin \alpha, \text{ ППБ}, \quad (2.5)$$

а направление силы определяется правилом правого буравчика, что и указано буквами «ППБ» в формуле. Здесь α – угол между $\vec{v}$ и $\vec{\omega}$.

Вот эти две силы инерции – центробежная сила $\vec{F}_{ц.б.}$ (всегда направленная от оси вращения НИСО), определяемая формулой (2.2) и кориолисова сила $\vec{F}_{кор}$, действующая на подвижное тело (направление которой постоянно меняется) и определяемая по формуле (2.5), появляются во вращающейся НИСО.

Любой школьник знает, что любой объект, жестко связанный с Землей или движущийся прямолинейно с постоянной скоростью (например, любое здание, аудитория, класс, автобус, движущийся с постоянной скоростью), является ИСО, хотя Земля, если рассмотреть строго, является НИСО и, на первый взгляд, должны быть учтены центробежная и кориолисова силы, возникающие из-за вращения Земли вокруг собственной оси и вращения Земли по определенной орбите вокруг Солнца.

В школьных учебниках [1–3] обычно пишут, что Земля (любая система отсчета, связанная с Землей) с достаточной точностью могут считаться ИСО. Эту достаточную точность можно оценить количественно [4], сравнив эти силы, например, с силой тяготения:

$$F_{тяг} : F_{ц.б.} : F_{кор} \approx 1 : 10^{-3} : 10^{-5} v. \quad (3.6)$$

Действительно, этими силами инерции можно пренебречь, если исследуемая задача не требует значительных точностей. Несмотря на это, именно кориолисова сила позволяет объяснить такое явление, как более сильный подмыв правых берегов рек, если смотреть вдоль течения. На рис. 8 нарисована Земля – ось AA' – ось вращения Земли, угловая скорость $\vec{\omega}$ вращения Земли направлена с юга на север (ППБ). Пусть река находится на северном полушарии Земли, и течет с юга на север (это, например, река Лена в России). На рисунке показаны скорость $\vec{v}$ течения реки на широте ϕ и вектор угловой скорости $\vec{\omega}$ вращения Земли. По ППБ ясно, что сила Кориолиса $\vec{F}_{кор}$ будет давить на правый берег реки (это показано крестиком).

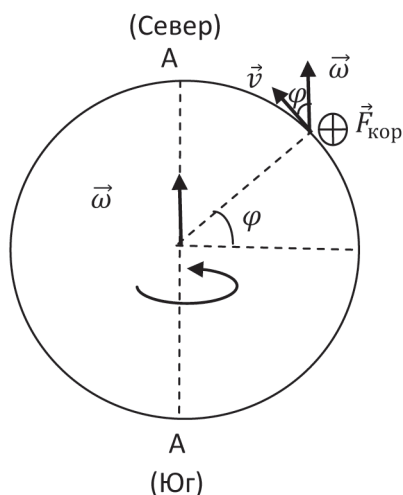


Рис. 8

Пример 4. Оценить величину силы Кориолиса для реки Лены около города Якутска.

Ширина L реки Лены около Якутска около километра, т.е., $L \approx 1$ км, а широта Якутска $\varphi = 67^\circ$. На рис. 9 показан вид сверху на реку. Кориолисова сила, действующая на $S = 1$ м² правого берега:

$$F = 2mv\omega \sin \varphi \approx 2mv\omega \approx$$

$$\approx 2 \cdot S \cdot L \cdot \rho \cdot \omega \approx 10^3 \text{ Н.}$$

И под действием этой силы, постоянно действующей на правый берег реки, происходит более сильный подмыв правого берега.

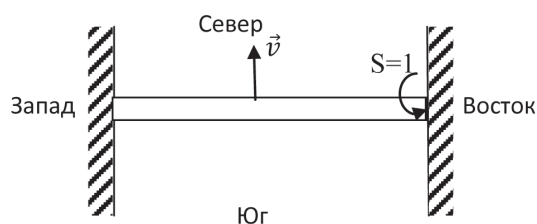


Рис. 9

Заключение

Казалось бы, всё очень просто – силы инерции появляются только в НИСО! Но нет – существенная часть вчерашних школьников этого не знает. В этом вопросе путаются даже учителя физики. Поэтому авторы так и назвали статью – «Школьная физика: силы инерции» – и обращаются именно к учителям физики, чтобы на то, что сказано в этой статье, они обратили особое внимание. Приведенные примеры не требуют знаний по высшей математике, и они по силам любому ученику.

Список литературы

1. Пурешева Н.С., Вадеевская Н.Е., Исаев Д.А. Физика 10 класс. Учебник. Базовый уровень. Вертикаль. ФГОС, Изд-во Дрофа, 2013. – 272 с.
2. Перышкин А.В., Гутник Е.М. Физика 9. Учебник. Базовый уровень. Вертикаль. ФГОС, Изд-во Дрофа, 2014. – 317 с.
3. Мякишев Г.Я., Буховцев Б.Б., Сотский Н.Н. Физика 10. Учебник. Базовый и профильный уровень. – М.: Изд-во Просвещение, 19-изд., 2010. – 366 с.
4. Кычкин И.С., Сивцев В.И. Школьная физика: первый закон Ньютона. Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 3–2. – С. 198–200.

УДК 372.881.161.1:373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ЗАНИМАТЕЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мазурова Н.А., Бахор Т.А., Зырянова О.Н.

Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: nadezhda.mazurova.59@mail.ru

Статья посвящена изучению роли элементов занимательной лингвистики на уроках русского языка в начальной школе в развитии лингвистической компетенции младших школьников. Владение нормами устной и письменной речи, глубокое знание всех разделов лингвистики составляет содержание лингвистической компетенции, которая является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетентности школьников. Высокая значимость лингвистической компетенции для развития познавательной, коммуникативной сфер личности ребёнка предопределяет необходимость поиска оптимальных методов и средств её формирования. Для того чтобы вызвать у детей младшего школьного возраста познавательный интерес, который лежит в основе учебной мотивации, необходимо сделать процесс изучения основ лингвистики занимательным. Наибольшим потенциалом обладают игровые методы обучения, а именно – дидактические игры, совмещающие обучение с развлечением.

Ключевые слова: компетентностный подход, лингвистическая компетенция, занимательная лингвистика, дидактические игры, младший школьник

FORMATION OF LINGUISTIC COMPETENCE WITH THE USE OF ELEMENTS OF ENCOUNTERABLE LINGUISTICS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL

Mazurova N.A., Bakhor T.A., Zyryanova O.N.

Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of the federal state autonomous educational institution of higher education «Siberian Federal University», Lesosibirsk, e-mail: nadezhda.mazurova.59@mail.ru

The article is devoted to the study of the role of elements of entertaining linguistics in the lessons of the Russian language in the primary school in the development of the linguistic competence of junior schoolchildren. Knowledge of the norms of oral and written speech, profound knowledge of all sections of linguistics is the content of linguistic competence, which is an integral component of the communicative competence of schoolchildren. The high importance of linguistic competence for the development of the cognitive, communicative spheres of the child's personality predetermines the need to search for optimal methods and means of its formation. In order to attract cognitive interest in children of primary school age, which is the basis of educational motivation, it is necessary to make the process of studying the basics of linguistics entertaining. The greatest potential is played by gaming methods of teaching, namely – didactic games, combining learning with entertainment.

Keywords: competence approach, linguistic competence, entertaining linguistics, didactic games, junior schoolchildren

Актуальность темы исследования, сформулированной как «Формирование лингвистической компетенции с использованием элементов занимательной лингвистики на уроках русского языка в начальной школе», обусловлена рядом объективных обстоятельств.

В первую очередь следует отметить, что на сегодняшний день отечественная система школьного образования на каждой ступени развивается в соответствии с законодательно закреплённой в Федеральном законе от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения компетентностной парадигмой, пришедшей на смену морально устаревшей значимой образовательной парадигме.

Компетентностный подход к организации и определению содержания школьного образования, в том числе начального образования, можно считать утвердившимся, ведь психолого-педагогическая наука и практика активно оперируют понятиями «компетентность» и «компетенция», несмотря на то, что единства мнений о содержании данных категорий в научном сообществе нет.

Ряд исследователей (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) практикуют синонимизирующий подход к трактовке понятий «компетентность» и «компетенция», отождествляя их и предлагая использовать как взаимозаменяемые. Другие учёные (И.А. Зимняя [3], О.М. Мутовская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) придерживаются мнения о том, что данные понятия следует разграничивать.

Применительно к теме настоящего исследования это положение имеет значение в плане постановки задачи развития лингвистической компетенции, которую следует рассматривать как часть языковой компетентности личности учащегося.

Учёные-методисты приняли активное участие в разработке теории компетентного подхода, однако в методике обучения русскому языку, тем более в начальной школе, компетентный подход был принят далеко не сразу. Причиной тому стало недостаточно чёткое понимание того, каким образом следует разграничивать языковую компетентность и отдельные компетенции, входящие в её состав, в том числе лингвистическую.

Относительно недавно было установлено, что языковая компетентность – это синтетическое понятие, соединяющее в себе более простые составляющие: лингвистическую, лингвокультурологическую, коммуникативно-речевую и ценностно-отношенческую. Выделение этих составляющих позволяет целенаправленно решать образовательные задачи в изучении всех разделов языкового курса и формулировать сущность каждой из компетенций.

Под лингвистической компетенцией сегодня принято понимать практическую способность учащихся понимать всё, что выражается формами речи, и пользоваться ими.

Вместе с тем, до настоящего времени некоторые принципиально важные вопросы остаются нерешёнными в той степени, которая позволяла бы реализовывать компетентный подход в развитии лингвистической компетенции младших школьников на практике с максимальной степенью результативности.

Ключевая проблема заключается в том, что русский язык является сложным для детей учебным предметом, но в то же время и социально значимым средством общения, познания, а также основой социального и культурного развития каждого ребёнка. Начальная школа должна заложить основы развития обучающихся, а также способствовать обеспечению формирования навыков грамотного письма, развитой речи.

Ситуация усугубляется тем, что современные школьники в большинстве своём отличаются дефицитом учебной мотивации. Эта проблема относится к категории общепризнанных в педагогическом сообществе и не нуждается в доказательствах.

В прикладном аспекте вышеуказанные проблемные аспекты обучения младших школьников русскому языку выражаются в необходимости поиска таких методов и средств обучения, которые позволяли бы младшим школьникам осваивать этот объ-

ективно сложный для них предмет в комфортных условиях и с высокой степенью деятельностной активности.

Одним из таких средств выступает занимательная лингвистика, которая позволяет детям получить ответы на вопросы о предназначении русского языка, увидеть богатство русского языка, раскрыть его «тайны», осознать значимость полноценного владения родным языком для человека и тем самым развивать у них и мотивацию к изучению русского языка, и лингвистическую компетенцию.

Занимательная лингвистика не является отраслью лингвистики ни в общенаучном контексте, ни в контексте школьного образования. Понятие «занимательная лингвистика» отсутствует в лингвистических словарях, но активно используется. Среди лингвистической литературы можно найти книги по занимательной орфографии (М.В. Панов), занимательной стилистике (И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь), занимательной лексикологии (В.Д. Девкин) и др.

Ученые-методисты, школьные учителя активно используют это понятие, создавая факультативные курсы, программы дополнительного образования по занимательной лингвистике.

В результате анализа литературы можно увидеть, что существуют два подхода в понимании «занимательной лингвистики».

Во-первых, под занимательной лингвистикой понимаются различные интересные лингвистические явления. Так, в книге В.Д. Девкина «Занимательная лексикология» собраны небольшие рассказы, диалоги, стихи, построенные таким образом, что это так или иначе связано с игрой слов.

Во-вторых, методисты занимательную лингвистику называют инструментом для освоения школьниками основ научной лингвистики, который представляет собой совокупность лингвистических знаний, представленных в увлекательной, чаще всего – в игровой форме, которая обеспечивает интерес учащихся к осваиваемому материалу и его усвоение, несмотря на объективную сложность.

Занимательность нельзя отождествлять с развлекательностью: занимательный – это значит «интересный, связанный с процессом познания нового».

Как отмечалось выше, российская система школьного образования в настоящее время активно модернизируется, и процесс этот представляет собой переход на качественно иную, инновационную стратегию развития, которая выстраивается с учётом положительного опыта той системы, которую принято именовать традиционной.

Инновационное развитие всегда сопряжено с содержательными и технологическими преобразованиями в дидактике и методике обучения, теории и практике воспитания. Сегодня мы можем наблюдать, как традиционный процесс обучения оптимизируется посредством усиления его исследовательского характера, увеличения объёмов поисковой активности учащихся.

Вместе с тем нельзя не отметить, что педагогические инновации внедряются на основе того же ведущего принципа, которым руководствовалась традиционная система образования – принципа гуманизации. По сути, все нынешние инновации концентрируются вокруг внедрения максимально активизирующих учащегося образовательных технологий, и в этом плане русский язык, как предметная область и учебная дисциплина, не является исключением.

Современная психолого-педагогическая и методическая литература широко оперирует понятием компетенции, которое применяется и в общенаучном смысле, и в частно-дидактическом. В последнем случае в рамках темы настоящего исследования речь следует вести о языковой или лингвистической компетенции.

Термин «языковая компетенция» (или лингвистическая компетенция) впервые был сформулирован и введён в научный оборот в середине прошлого столетия американским учёным-лингвистом Н. Хомским.

В его трактовке лингвистическая компетенция есть не что иное, как «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения, – способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке».

Концепция Н. Хомского и его понимание сущности лингвистической компетенции нашли не только сторонников, но и противников. Так, например, американский коллега Н. Хомского Д. Хаймс выступил с критикой в адрес такой трактовки понятия о языковой компетенции, справедливо указав на то, что «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны». Д. Хаймс имел в виду, что речевая деятельность ситуативна, а потому производство и понимание высказываний в каждой конкретной ситуации регулируется не столько правилами грамматики, сколько правилами словоупотребления. Так понятие лингвистической компетенции получило расширительное толкование, которому Д. Хаймс присвоил наименование коммуникативной компетенции, понимаемой как совокуп-

ность лингвистических знаний, умений и навыков говорящего и слушающего в сфере использования языка с учётом изменяющихся обстоятельств речевой среды.

Д. Слобин конкретизировал идею Д. Хаймса в своём высказывании о существовании различий «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях».

Таким образом, рассуждения учёных о том, как надлежит трактовать понятие лингвистической компетенции, очень скоро привели к тому, что это понятие стало рассматриваться в неразрывной взаимосвязи с так называемым человеческим фактором, что, с одной стороны, привнесло определённую ясность в вопрос о сущностных характеристиках этой категории, а с другой стороны, поставило исследователей перед необходимостью определения происхождения лингвистической компетенции и её развития.

В конце 1980-х – начале 1990-х годов А.Л. Бердичевский предложил подходить к вопросу о лингвистической компетенции с позиции структурного анализа, а именно: лингвистическая компетенция, в его понимании, является компонентом коммуникативной компетенции, существующей в структуре последней совместно с лингвострановедческой компетенцией.

Д.И. Изаренков понимает лингвистическую компетенцию как «знание единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического). Важно также знать правила оперирования этими единицами каждого уровня для построения единиц более высокого уровня иерархии вплоть до коммуникативных синтаксических единиц. Другая сторона формирования лингвистической компетенции связана с формированием способности на основе строительного языкового материала и правил комбинирования единицами языка строить неограниченное число коммуникативных единиц определенной семантики».

Таким образом, лингвистическую компетенцию следует рассматривать как базовый компонент компетенции коммуникативной, содержательными характеристиками которого являются знание языковой системы изучаемого (в том числе родного) языка на трёх уровнях грамматических правил построения устного и письменного речевого высказывания: фонологическом, лексическом и собственно грамматическом.

Обучение ребёнка в начальных классах средней общеобразовательной школы – это первый этап процесса формирования у него лингвистической компетенции.

Начальный курс русского языка, изучаемый младшими школьниками, имеет выраженную специфическую черту – тесную взаимосвязь со всеми другими учебными дисциплинами. В первую очередь это относится к литературному чтению. Строго говоря, русский язык и литературное чтение в начальной школе представляют собой неразрывное единство, что подтверждается их отнесённостью в ФГОС и примерных учебных планах к одной образовательной области.

Содержательными линиями, по которым выстраивается в примерной образовательной программе материал учебного курса «Русский язык», являются фонетика и орфоэпия, графика, состав слов (морфемика), грамматика (морфология и синтаксис); орфография и пунктуация; развитие речи. Всё это – основы лингвистических знаний.

Подбор и отбор языкового материала подчиняется цели формирования первичного представления младших школьников о структуре русского языка, сообразно их возрастным возможностям, и, одновременно, усвоения основополагающих норм русского литературного языка.

Ключевой принцип здесь – это принцип системности, согласно которому языковые знания у младших школьников должны формироваться и развиваться, образуя систему научных представлений о языке, о внутренних связях, существующих между компонентами языковой системы, о языковых функциях и языковой прагматике. Именно достижению системности служит усиленное внимание к освоению младшими школьниками большого массива разнообразных правил, которые постоянно повторяются и закрепляются во избежание фрагментарности формируемых у детей знаний и умений.

Конечная цель обучения младших школьников русскому языку – формирование способности к содержательному, выразительному, стилистически точному, грамматически верному изложению своих мыслей в устной и письменной формах, а также к передаче чужого текста с соблюдением всех норм русского литературного языка.

Одним из основных требований к современному методическому сопровождению процесса обучения младших школьников русскому языку является создание условий для такого освоения школьниками языка, которое позволяло бы им использовать лингвистическую компетенцию в целях грамотного анализа источников информации, необходимых для решения учебных задач, а также для реализации потребности

в самовыражении через устную и письменную коммуникацию.

Эта задача, с одной стороны, является специфической для учебной дисциплины «русский язык», а с другой стороны, является частью целой системы общеобразовательных задач по формированию общеучебных навыков или универсальных учебных действий.

К числу общеучебных умений, непосредственно связанных с интеллектуальным развитием ребёнка в целом, которые предполагается развивать в процессе обучения младших школьников русскому языку, относятся умения осуществлять операции сравнения, классификации и обобщения.

Кроме того, изучение русского языка предполагает формирование так называемых регулятивных универсальных учебных действий: развитие навыков самоконтроля, переход от контроля результативной стороны учебной деятельности к контролю процессуальной стороны такой деятельности, переориентация с констатирующего вида контроля к пропедевтическому (опережающему).

Современное общество именуется информационным, в связи с чем одной из задач школы является формирование у учащихся информационной культуры. Задача учебной дисциплины «Русский язык» в формировании информационной культуры младших школьников состоит в освоении необходимого минимума навыков чтения и письма, работы с текстом (в том числе – с книгой, словарями, справочниками, другой лингвистической литературой).

Процессуальную и результативную стороны процессов формирования и развития лингвистической компетенции школьников невозможно представить без сформированной способности к словоупотреблению и словообразованию, к построению синтаксических конструкций, к использованию синонимических и антонимических средств языка, фразеологизмов – всего того, что обогащает речевую деятельность человека и демонстрирует владение широким спектром языковых средств [6].

Формирование лингвистической компетенции в преподавании русского языка может концентрироваться вокруг достижения цели освоения учащимися новой для них знаковой, семиотической системы. В данном контексте результативная сторона процесса формирования лингвистической компетенции будет представлена такими умениями, как владение фонетической системой русского языка, владение лексической системой русского языка, владение грамматическими категориями русского

языка, понимание звучащей и письменной русской речи, построение собственных высказываний на русском языке в устной и письменной формах.

Если же мы говорим о преподавании русского языка как родного, то здесь важно понимать, что лингвистическая компетенция в начальных классах школы будет скорее не формироваться, а развиваться, ведь всеми вышеперечисленными умениями, пусть в несовершенном виде, дети владеют уже к 5–6-летнему возрасту, и процесс овладения ими, при отсутствии у ребёнка интеллектуального недоразвития, происходит не путём целенаправленного обучения, а спонтанно – в процессе жизнедеятельности и межличностных коммуникаций с ближайшим окружением [2].

Таким образом, перед школой ставится задача развития и совершенствования лингвистической компетенции младших школьников, которая реализуется в нескольких направлениях: обогащение активного словаря новыми лексическими пластами, активизация фразеологического словарного запаса, обогащение запаса синонимических конструкций, осознанное усвоение морфологических норм, норм управления и согласования, освоение видового разнообразия предложений и схем их построения.

Так же, как в науке о языке, в методике преподавания русского языка лингвистическая компетенция может отождествляться с компетенцией языковой или отграничиваться от неё. Чаще всего лингвистическая компетенция рассматривается методистами как знание научных основ русского языка, их осмысление, усвоение на этой основе комплекса лингвистических понятий с последующим их применением в речевой практике.

Если рассматривать развитие лингвистической компетенции младших школьников с методической точки зрения, то следует отметить, что знание научных основ русского языка – это и знание устройства языка, и знание закономерностей его развития, и знание законов его функционирования, и понимание роли языка в жизни каждого отдельно взятого человека и общества в целом, и знание исторических аспектов появления и развития языка (в том числе владение информацией о виднейших представителях отечественной лингвистики, их вкладе в развитие науки о языке). Всё это в совокупности закладывает основу решения более сложной задачи воспитания в школьниках чувства уважения к родному языку, которое проявляется в устойчивом познавательном интересе, осознании того факта, что владение нормами русского ли-

тературного языка – неотъемлемый атрибут общей культуры личности, и желании достигать высокого уровня грамотности в широком смысле этого слова [7].

В прикладном аспекте лингвистическая компетенция школьников выражается в следующих языковых умениях и навыках: умение опознавать и распознавать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи, делить языковые явления на группы, осуществлять все виды разборов.

Совершенно очевидно, что достижение таких результатов требует применения методов и средств обучения, которые наилучшим образом соответствуют закономерностям возрастного развития младших школьников и одновременно обладают наибольшим развивающим потенциалом.

Основным таким методом по праву считается дидактическая игра.

Проблема исследования формирования лингвистической компетенции у младших школьников на уроках русского языка актуальна, так как однотипность и шаблонность уроков снижают интерес к обучению, делают учебный процесс скучным. В этой связи не удивительно, что современными исследователями активно изучается проблема влияния дидактической игры как метода обеспечения занимательности образовательной деятельности на развитие у школьников лингвистической компетенции.

Игра по праву считается деятельностью, в которой ребёнок осваивает всю систему человеческих отношений – сначала на эмоциональном уровне, а затем – на интеллектуальном.

Игра – это особая форма освоения действительности, предполагающая активное воспроизведение и моделирование ситуаций социального взаимодействия. Она возникает только на определенных этапах развития общества, когда ребенок ещё не может принимать непосредственного участия в системе общественного труда, но у него уже есть потребность активно входить в общественную жизнь с сопутствующими ей разнообразными общественными отношениями.

Игра является ведущим видом деятельности ребёнка в период дошкольного детства. Известный советский и российский учёный, специалист в области педагогической и возрастной психологии Д.Б. Эльконин утверждал, что для дошкольника игра, во-первых, представляет собой модель взаимоотношений ребёнка со взрослыми, освоение которой формирует его отношение к действительности, во-вторых, является связующим звеном между объективным источником психического развития (эле-

ментами окружающей действительности) и ребёнком, в-третьих, является детерминантой наблюдаемой в дошкольном возрасте динамики личностного развития и, наконец, в-четвёртых, представляет для ребёнка ту внутреннюю среду, которая формирует и модифицирует его основные психические процессы.

Игра возникла в человеческом обществе как воспитательный инструмент, связанный с общественной и трудовой деятельностью людей на генетическом уровне, и стала обязательным специфическим атрибутом детства как этапа онтогенеза. Недаром нидерландский историк культуры Йохан Хёйзинга считает, что «в один ряд с такими определениями человека, как *«Homo sapiens»* (человек разумный) и *«Homo faber»* (человек создающий) следует поставить ещё одно – *«Homo ludens»* (человек играющий), поскольку оно представляет столь же сущностную характеристику человека, как и два предыдущих».

Г.П. Щедровицкий, раскрывая философские аспекты сущности игры и её развивающий потенциал, подчёркивал, что «игра – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей: в этом плане она есть особое педагогическое творение».

Наиболее глубоко развивающий потенциал детской игры и её значимость для социальной адаптации личности отражены в высказываниях Д.Б. Эльконина, который называл игру «арифметикой социальных отношений» и трактовал её как «деятельность, возникшую на определенном этапе онтогенеза, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых... как главное средство, способствующее разрешению внутренних противоречий и готовящее ребенка к осуществлению других видов деятельности».

Как социально-психологический феномен игра рассматривалась Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Н. Узнадзе и другими отечественными исследователями.

Так, Б.Г. Ананьев в одной из своих работ писал, что игра – отнюдь не возрастная форма деятельности, предшествующая целенаправленному, специально организованному, систематическому учению, она – «особая форма деятельности, которая охватывает все периоды человеческой жизни, без исключений».

Л.С. Выготский особое внимание уделял тому обстоятельству, что игра предоставляет ребёнку возможность творчески переработать переживаемые впечатления,

произвольно комбинировать их, в соответствии с личными интересами и запросами, конструируя, тем самым, новую реальность и обеспечивая качественный переход от прошлого к будущему. И именно это свойство игры нести потенциал личностного развития, по мнению Выготского, делает игру столь привлекательной для её участников.

А.Н. Леонтьев акцентирует внимание на том, что игра является ведущим видом деятельности ребёнка-дошкольника, реализация которого есть ситуация постоянного развития психики ребёнка в настоящем времени с подготовкой к переходу на качественно новую ступень развития всех психических процессов. Путём многолетних исследований учёный неопровержимо доказал, что в игре ребёнок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, что указывает на предназначение игры как источника развития сознания ребёнка, поведения ребёнка в направлении увеличения степени его произвольности, а также на то, что игра – это особая форма моделирования отношений между взрослыми, предусматривающая зафиксированные правила и определённые роли.

С.Л. Рубинштейн называл игру «школой жизни и практикой развития», а Д.Н. Узнадзе – «генеральной формой поведения, содержание которой определяют, прежде всего, внутренние мотивы личности, её эмоционально-интимные побуждения, связанные с ощущениями радости и удовольствия».

Значимость игры для развития ребёнка подчёркивалась многими величайшими педагогами. Например, С.Т. Шацкий утверждал, что ограничение ребёнка в играх губительно для его природы и социализации, что отсутствие возможностей для удовлетворения потребности в игре может приводить даже к тому, что ребёнок станет преступником. П.П. Блонский считал, что ребёнок, лишённый игры, лишается возможности активно накапливать социальный опыт. Ведущий исследователь игры С.А. Шмаков считает, что игра есть не что иное, как ключевая характеристика нормальности протекания детства, как возрастного этапа, а игровая практика для ребёнка – главный источник его творческого, социального и познавательного развития.

С точки зрения Р.И. Жуковской, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, игра есть особая сфера человеческой активности, включение в которую преследует цель получения удовольствия от приложения играющим физических и духовных сил.

О.С. Газман отмечает, что «игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и в будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей ребенка, с другой – всегда направлена в будущее, так как в ней моделируются какие-то жизненные ситуации либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребенка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций, а также физической закалки развивающегося организма».

Во всех этих высказываниях учёных об игре прослеживается единая мысль: игра – необходимое средство развития ребёнка и вместе с тем сама по себе – развивающая среда для ребёнка дошкольного возраста. Детская игра имеет историческую и социальную, а не биологическую природу. Среда выступает по отношению к игре как источник её развития. Игра так или иначе, но всегда в доступной и интересной форме моделирует саму жизнь. Естественно, в каждую эпоху, в каждый период развития общества дети отражают жизнь в играх по-своему.

Сегодня научно-технический процесс, гуманизация воспитания и обучения поставили на первое место задачу развития личностного и социального потенциала каждого ребёнка, независимо от его способностей и возможностей, и здесь игра должна стать одним из средств формирования личности, ибо она всегда связана с социально-экономическим развитием общества, культурными традициями народа, в том числе – языковыми, она эволюционирует вместе с ними.

В этой связи исключительную важность приобретают новые тенденции в развитии педагогической мысли об игре. Одной из таких тенденций является утверждение многих современных учёных о том, что игру следует рассматривать как обладающие высокой потенциальной эффективностью метод и средство обучения и воспитания в любом возрасте, а не только в дошкольном детстве, когда игра является ведущим видом деятельности.

Ярким примером использования в целях придания урокам признака занимательности в современной педагогической практике является игровой стиль обучения, активная разработка которого проводится в последние годы российскими педагогами-практиками.

Исключительная значимость дидактических игр в школьном обучении детей русскому языку заложена в самом их назва-

нии: это – обучающие игры. Они создаются взрослыми в целях обучения и воспитания детей, но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, игровые правила [1].

Как отмечал А.Н. Леонтьев, «дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Дидактическая игра, как форма обучения детей, содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собою основу обучения».

Один из элементов дидактической игры – это дидактическая задача, которая является целью обучающего и воспитательного воздействия. Наличие дидактической задачи подчеркивает обучающий характер игр, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей. В одной и той же игре в разном возрастном периоде взрослый планирует разные обучающие задачи. Чем старше ребёнок, тем сложнее задача. Игровая задача часто заложена в названии игры: «Найди по описанию», «Скажи наоборот» и т.п.

Решая игровые задачи, ребёнок получает знания и умения из разных областей мира взрослых. В игре его привлекает не обучающая задача, а возможность выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть.

Большая роль в дидактической игре принадлежит правилам. Они определяют, что и как должен делать в игре каждый ребёнок, указывают путь к достижению цели. Правила помогают развивать у детей регулятивные способности. Обучающие правила помогают раскрывать перед детьми, что и как нужно делать, они соотносятся с игровыми действиями, раскрывают способ их действий. Правила организуют познавательную деятельность детей: что-то самостоятельно рассмотреть, подумать, сравнить, найти решения поставленной игровой задачи.

Организуя правила определяют порядок, последовательность игровых действий и взаимоотношений детей. Правила должны быть направлены на воспитание положительных игровых отношений между детьми. Соблюдение правил в ходе игры вызывает необходимость проявления усилий, овладения способами общения в игре и вне

игры и формирования не только знаний, но и разнообразных чувств, накопления добрых эмоций и усвоения традиций.

Первые игры с правилами, как известно, были созданы народом. Народные игры знакомят детей с национальными традициями, культурой своего народа, учат овладевать силой, ловкостью, расширяют кругозор, сообразительность, активность, общение, в игре успешнее проходит социализация ребенка. Главной особенностью народной игры является то, что это игры коллективные, которые учат доброжелательному отношению друг к другу, учат уважать интересы друг друга, соблюдать правила. Классикой народной педагогики стали такие дидактические игры, как «Сорока-белобока», «Гули-гули», «Ладушки», «Фанты», «Барыня» и многие другие. Из поколения в поколение передаются дидактические игрушки, созданные народом для развития речи, воли, внимания, точности и координации движений, формирования представлений о цвете, форме, величине (матрешка, пирамидка, башенки, бирюльки и др.) – всего того, что развивает интеллект ребёнка в целом и становится основой для развития социально-бытовых навыков [4].

Немаловажная роль в дидактических играх принадлежит игровому действию. Игровое действие – это проявление активности детей в игровых целях.

Игровое действие представляет большой интерес для детей. Поначалу малыш привлекает в дидактической игре сам процесс игры, а начиная с 5 лет, детей интересует её результат. Игровое действие может разнообразиться, если оно уже освоено в многократно проведенных играх. Для поддержания интереса игра усложняется: вносятся новые предметы, вводятся дополнительные задачи, действия, условия, правила.

Если проанализировать дидактические игры с точки зрения того, что в них занимает и увлекает детей, то окажется, что детей интересует, прежде всего, игровое действие. Оно стимулирует детскую активность, вызывает у детей чувство удовлетворения. Дидактическая задача, завуалированная в игровую форму, решается ребенком более успешно, так как его внимание направлено на развертывание игрового действия и выполнение правил игры. Незаметно для себя, без особого напряжения, играя, он выполняет дидактическую задачу. Благодаря наличию игровых действий, дидактические игры, применяемые на занятиях, делают обучение более интересным, эмоциональным, помогают повысить произвольное внимание детей, создают предпосылки

к более эффективному овладению знаниями, умениями и навыками.

Игры дают детям очень важный навык совместной работы. Отличительную особенность игровой деятельности обычно усматривают в её добровольности, в высокой активности контактной зависимости участников. Но вместе с тем дидактическая игра – едва ли не единственный вид деятельности, направленный на развитие не отдельных способностей, а способности к определённой деятельности в целом.

Сколько бы игра ни повторялась, для всех играющих она проходит как бы впервые, так как представляет совершенно новые препятствия. Их преодоление воспринимается как личный успех, победа и даже некоторое открытие открытия себя, своих возможностей. Вот почему игра всегда сопровождается ожиданием и переживанием радости: «Я могу!». В трёхступенчатой мотивации игры – «хочу!» – «надо!» – «могу!» – заключён, очевидно, основной механизм её влияния на ребенка, секрет формирования заинтересованности в игре.

Из этого следует, что основными направлениями педагогического руководства дидактической игрой являются вовлечение детей в игру, использование особых приёмов, побуждающих желание играть («хочу играть!»), помощь в осуществлении действий по правилам и решению игровых задач («так надо!»), развитии личности ребёнка в процессе игры и формированию у него адекватной самооценки («могу!»).

Подводя итог всему вышеизложенному, мы можем сформулировать вывод о том, что игра представляет собой исключительное по своей потенциальной продуктивности средство развития детей, ведь деятельность детей в условиях игровой ситуации может приобретать личностный смысл, тем самым становясь более эффективным средством формирования личности; именно игровые ситуации предоставляют большие возможности для обучения детей различным видам учебной деятельности, ведь они продуцируют произвольное познание ребёнком окружающей действительности, основанное на интересе и желании.

Внедрение в практику работы учителя на уроках русского языка в начальной школе элементов занимательной лингвистики было апробировано на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Огурская средняя общеобразовательная школа». Некоторые материалы проведенной работы были апробированы в статье О.Б. Лобановой и др. [5].

В исследовании приняли участие учащиеся 4 класса.

Численность выборки составила 25 человек.

Целью исследования стало получение объективной картины изменения уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся под воздействием элементов занимательной лингвистики, включавшихся в образовательный процесс на уроках русского языка.

Оценка уровня сформированности лингвистической компетенции четвероклассников осуществлялась в два этапа.

На первом этапе проводилась первичная диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников.

На втором этапе проводилась повторная диагностика уровня сформированности лингвистической компетенции младших школьников.

В течение двух месяцев, которые разделяют первый и второй этапы диагностического исследования, учителем в планы уроков русского языка регулярно включались элементы занимательной лингвистики.

Для определения сформированности лингвистической компетенции младших школьников нами была использована контрольная работа по русскому языку для 4 класса, разработанная Московским центром качества образования, которая служит инструментом оценки качества лингвистической компетенции учащихся в большинстве российских школ.

В школах Красноярского края этот оценочный инструментарий используется для разработки текстов краевых контрольных работ, которые выполняются выпускниками начальной школы.

Первичная диагностика обнаружила неудовлетворительный уровень сформированности лингвистической компетенции у 40 % учащихся.

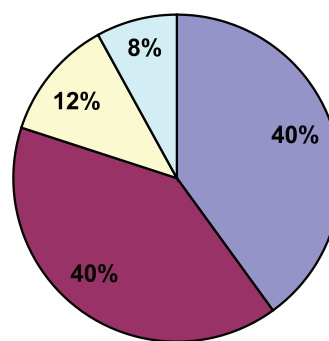
Долевое распределение учащихся 4 класса по уровням сформированности лингвистической компетенции отображено на рис. 1.

Как видим, в долевом распределении учащихся 4 класса по уровням сформированности лингвистической компетенции самые малые доли принадлежат тем, кто продемонстрировал хороший и отличный уровни.

Можно сказать, что их численность, в сравнении с теми, чей уровень сформированности лингвистической компетенции оценивается как удовлетворительный и неудовлетворительный, практически ничтожна.

Особого внимания заслуживает тот факт, что доля учащихся с неудовлетворительным уровнем сформированности линг-

вистической компетенции очень высока – она достигает 40 %, что создаёт ситуацию высокого риска неуспеваемости в выполнении традиционных для школ Красноярского края краевых контрольных работ, которые проводятся в четвертых классах с целью оценки степени академической подготовленности учащихся к переходу из начальной школы в среднее звено.



■ Неудовлетворительный уровень
■ Удовлетворительный уровень
■ Хороший уровень
■ Отличный уровень

Рис. 1. Долевое распределение учащихся по уровням сформированности лингвистической компетенции (первичная диагностика)

Полученные в ходе первичной диагностики результаты со всей очевидностью продемонстрировали объективную необходимость в активизации и интенсификации работы педагога с детьми в направлении расширения границ их лингвистической компетенции.

При этом следует отметить, что результаты первичной диагностики вовсе не означают, что учителем не велась работа по формированию и развитию лингвистической компетенции школьников. Такая работа на уроках, безусловно, осуществлялась, однако в подавляющем большинстве случаев, за редким исключением, она ограничивалась типовым подходом без применения элементов занимательной лингвистики.

На протяжении двух месяцев проводилась работа по обогащению содержания уроков русского языка в начальной школе элементами занимательной лингвистики.

После этого была повторно проведена контрольная работа, содержащая задания, аналогичные тем, которые применялись в процессе первичной диагностики.

Данные табл. 2 указывают на отсутствие в классе учащихся, чей уровень сформированности лингвистических компетенций можно оценить как неудовлетворительный.

Вместе с тем индивидуальные показатели набранных баллов свидетельствуют о том, что у многих учеников они достигают пограничных норм между оценками «неудовлетворительно» и «удовлетворительно», между «удовлетворительно» и «хорошо».

Это указывает на неустойчивость достигнутых результатов, что закономерно, если учитывать, что развивающая работа осуществлялась в интенсивном режиме на протяжении всего двух месяцев, и наличие риска очередного снижения показателей успешности выполнения лингвистических заданий, который можно нейтрализовать и преодолеть путём продолжения целенаправленной и планомерной работы по обогащению содержания уроков русского языка элементами занимательной лингвистики.

Как видим, наибольшая доля приходится на учащихся с удовлетворительным уровнем сформированности лингвистической компетенции.

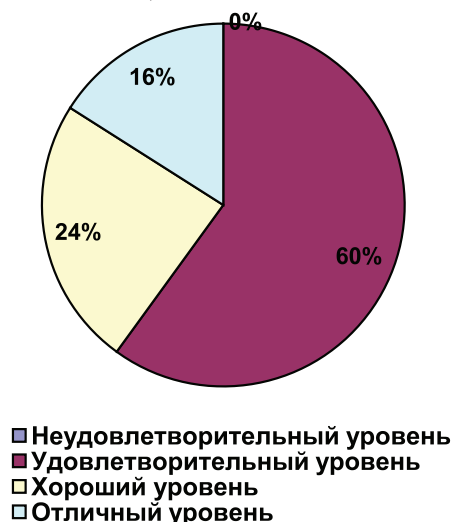


Рис. 2. Долевое распределение учащихся по уровням сформированности лингвистической компетенции (повторная диагностика)

Удовлетворительный уровень, в свою очередь, означает соответствие уровня лингвистической компетенции его обладателей минимальным требованиям ФГОС по данному направлению подготовки.

Увеличение доли учащихся с отличным уровнем лингвистической компетенции незначительно.

Что касается учащихся с хорошим уровнем лингвистической компетенции, то их доля увеличилась вдвое, в сравнении с результатами первичной диагностики.

На основании полученных данных мы приходим к выводу о том, что обогащение содержания уроков русского языка в начальной школе элементами занимательной лингвистики способствует развитию лингвистической компетенции младших школьников.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2011.
2. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Просвещение, 2008.
4. Букатов В.М., Ершова А.П. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социогровых технологий обучения школьников. – Петрозаводск: VERSO, 2008.
5. Лобанова О.Б. Газизова Т.В., Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Осяк С.А., Коршунова В.В. Роль учебной практики в подготовке будущего учителя (на примере прикладного бакалавриата) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/123-20028>.
6. Серебрянникова Ю.А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка // Начальная школа. – 2016. – № 6. – С. 29–32.
7. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе. Теоретические основы: дисс...докт. пед. наук. – М., 2005.

УДК 373.3:159.922.73

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ**²Мосина Н.А., ¹Казакова Т.В., ¹Захарова Т.В.**¹*Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: ktv999@mail.ru, ta.zaharova@mail.ru;*²*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», Красноярск*

Статья посвящена одной из важнейших проблем в практике образования – проблеме учебной мотивации, что связано с неоднозначностью подходов к определению мотива, мотивации и детерминант ее развития в работах отечественных и зарубежных исследователей. Обобщая результаты исследования учебной мотивации младших школьников с разным уровнем успеваемости, выяснили, что учащиеся с разным уровнем успеваемости имеют и разные учебные мотивы: при доминирующем познавательном и социальных мотивах дети более успешны в обучении, а трудности в обучении чаще имеют дети с узколичностными мотивами, поэтому для повышения успеваемости детей необходимо повышать уровень их учебной мотивации. С целью коррекции уровня учебной мотивации младших школьников нами была апробирована психологическая программа «Путь к успеху», которая состояла из цикла тренинговых занятий с детьми, направленных на повышение уровня учебной мотивации, учебно-познавательных мотивов детей, выделение в детях качеств, необходимых для успешного обучения в школе, стимулирование их активной учебной деятельности, на формирование их адекватного отношения к своим успехам и неудачам в учебной деятельности, развитие навыка уверенного поведения, развитие навыков межличностного взаимодействия с другими людьми (сверстниками, взрослыми); повышение уверенности в себе и развитие самостоятельности.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, особенности учебной мотивации, младшие школьники, уровень успеваемости обучения, успешность обучения

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF YEAR SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT LEVEL OF SUCCESS**²Mosina N.A., ¹Kazakova T.V., ¹Zakharova T.V.**¹*Lesosibirskij Pedagogical Institute – branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk, e-mail: ktv999@mail.ru, ta.zaharova@mail.ru;*²*Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafiev, Krasnoyarsk*

The article is devoted to one of the most important problems in the practice of education – the problem of educational motivation, which is connected with the ambiguity of approaches to determining the motive, motivation and determinants of its development in the works of domestic and foreign researchers. Summarizing the results of the study of the educational motivation of junior schoolchildren with different levels of achievement, they found that students with different levels of academic performance have different learning motives: with the dominant cognitive and social motives, children are more successful in teaching, and learning difficulties are more often children with narrow-personal motives. To improve the progress of children, it is necessary to increase the level of their educational motivation. In order to correct the level of educational motivation of junior schoolchildren, we tested the psychological program «Path to Success», which consisted of a series of training sessions with children aimed at raising the level of educational motivation, educational and cognitive motives of children, identifying the qualities necessary for children to succeed in school, stimulation of their active learning activities, the formation of their adequate attitude to their successes and failures in learning activity, development of the skill of confident behavior, development of interpersonal interaction with other people (peers, adults); Increase self-confidence and develop self-reliance.

Keywords: motivation, educational motivation, features of educational motivation, junior schoolchildren, level of academic achievement, success of training

Учебная деятельность составляет основу, представляет главенствующий принцип системы школьного обучения, ведь именно в этот период жизни ребенка идет активное получение информации, необходимой для дальнейшего существования. Конечным же результатом данного процесса должно всегда являться формирование полноценной личности, способной к анализу ситуаций, решению поставленных задач, взаимодействию с социумом. По окончании школы ребенок должен овладеть всеми необходи-

мыми знаниями, навыками и умениями, которые обеспечат ему нормальное существование в дальнейшем. Именно учебная деятельность способствует этому процессу в наибольшей мере.

Но успешное осуществление данного процесса невозможно без наличия некоторых факторов. Прежде всего, конечный результат учебной деятельности зависит от компетентности преподавателя, ответственного за сознание детей. Но в не меньшей степени успех обучения зависит и от

личностных качеств каждого конкретного ученика, а также значение имеет учебная мотивация.

Каждый педагог в ходе учебного процесса сталкивается с проблемой неодинакового усвоения учащимися с нормальным уровнем развития интеллектуальных способностей одного и того же учебного материала. Корень этой проблемы кроется в разных уровнях сформированности учебной мотивации. По наблюдениям педагогов, у успешных в учебной деятельности учащихся развиты не только познавательные мотивы, но и социальные мотивы (стремление к самореализации, направленность на будущее и др.). У детей, которые имеют трудности в обучении, чаще ведущими являются узколичные мотивы (получение хорошей отметки, похвала взрослых и др.).

Таким образом, проблема несформированности учебной мотивации проявляется в том, что при равных интеллектуальных возможностях учащиеся демонстрируют различные показатели качества обученности. Поэтому проблема повышения качества овладения учащимися знаниями решается совместно с проблемой развития и формирования у детей мотивов учения, которая проявляется не только в познавательной активности, но и в осознании личностной и общественной значимости учения.

О степени изученности проблемы мотивации учения свидетельствуют многочисленные научные публикации, в которых рассматриваются: различные мотивы учебной деятельности в трудах Н.Ц. Бадмаевой, М.В. Матюхиной, А.К. Марковой, М.Г. Морозовой, Т.Е. Титовой и других; способы и методы воздействия учителя на развитие мотивационной сферы учащихся затрагиваются в трудах Л.В. Гончарик, А.Н. Леонтьева, Т.И. Шамовой и др.

Но, несмотря на многообразие разработанных теоретических положений и методических рекомендаций, по-прежнему существует проблема мотивации учебной деятельности у некоторых школьников, в том числе и у учащихся младших классов, что препятствует успешному овладению ими школьной программой.

В связи с чем проблема исследования заключается в том, каковы условия, методы и способы формирования учебной мотивации у младших школьников.

Проблема мотивации, мотивов учения является одной из фундаментальных проблем в отечественной и зарубежной психологии. В отечественной психолого-педагогической литературе сущность мотивации раскрывается в концепциях

Л.И. Божович [2], А.Н. Леонтьева [12], С.Л. Рубинштейна [22] и других отечественных ученых.

Понятие «мотива» уже понятия «мотивации», которую большинство ученых рассматривает как сложный регулятор жизнедеятельности человека (его поведения и деятельности). Что касается понятия и сущности мотива, то среди отечественных ученых не существует единой точки зрения, хотя все ученые соглашаются, что в основе мотивов стоят потребности личности.

Теория деятельностного происхождения мотивационной сферы А.Н. Леонтьева является наиболее разработанной концепцией мотивации. У А.Н. Леонтьева концепция мотивации раскрывается в связи с анализом становления человеческого сознания. Ученый приходит к выводу, что «формирование личности человека находит своё психологическое выражение в развитии её мотивационной сферы» [12:130]. И сущность мотивации, по его мнению, проявляется в том, что это единственный побудитель направленной деятельности, который является предметом, побуждающим эту потребность – мотив деятельности. По мнению ученого, действие становится деятельностью, только когда имеет самостоятельный мотив. От того, каким мотивом побуждается деятельность, зависит ее эффективность в целом. У А.Н. Леонтьева мотивы – это ядро личности [13].

С.Л. Рубинштейн полагал, мотивы – это психическое явление, они являются побудителями к действию [22].

Но наиболее полным, по нашему мнению, является определение мотива, которое было предложено Л.И. Божович. Согласно ее мнению, мотив – это «внутренняя позиция личности», то, из-за чего осуществляется сама деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [цит. по кн.: 9:198].

Учебная мотивация в трудах ученых определяется как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [9:201]. Мотивация и мотивы учения разрабатывались в трудах Л.И. Божович и её сотрудников.

Проводя исследования среди учащихся по проблеме их отношения к обучению, Л.И. Божович выявила, что психическую сущность этого отношения раскрывает совокупность мотивов, определяющих учебную деятельность школьников. Она приходит к выводу, что

проблема устойчивости личности имеет тесную связь со становлением социальных по происхождению и нравственных мотивов поведения [2].

Согласно теории деятельности, мотивация возникает лишь тогда, когда норма деятельности соответствует имеющейся потребности. То есть отсюда следует, что учащимся необходимо предлагать деятельность, соответствующую их потребностям. И для сохранения их учебной мотивации, а также ее развития необходимы такие условия, как необходимый уровень самостоятельности, успешность выполняемых ими действий, обязательное обеспечение положительной обратной связи, сформированность нравственных качеств.

Отталкиваясь от пирамиды человеческих потребностей А. Маслоу, можно выделить:

1. Социальные потребности школьника, которые являются основой учебной деятельности, условиями формирования и развития их учебной мотивации: быть принятым и признанным в коллективе, общности; самостоятельно достичь успеха, признания; иметь возможность самореализовывать своё «Я»;

2. Мотивы учения:

– учебно-познавательные мотивы, которые проявляются в интересе к новым знаниям, в познавательной потребности, любознательности, саморазвитию, познанию нового и др.;

– непосредственно-побуждающие мотивы, к которым относятся такие качества знаний, как яркость, новизна, занимательность и др.;

– перспективно-побуждающие (социальные) мотивы, к которым относятся мотив долга, ответственности, мотив хорошей оценки, а также мотив работать на благо коллективной деятельности, обеспечивают успешность в начале учения, а продуктивность от этих мотивов школьник получит на последующих этапах возрастного развития;

– личностные мотивы: стремление к благополучию и достижению результата [30].

Изучая учебную мотивацию исследователи (Л.И. Божович [2], Д.Б. Эльконин [30] и др.), приходят к выводу, что структура мотивов – важнейший фактор психологической адаптации личности. И структура учебных мотивов состоит из внешних и внутренних побудительных сил:

1. Внутренние мотивы заложены в учебной деятельности: например, стремление узнать новые сведения, овладеть новыми знаниями, действиями, желание проникнуть в суть каких-либо явлений, а также

стремление проявить свою интеллектуальную активность, умение рассуждать и т.п.

2. Внешние мотивы, в отличие от внутренних, связаны с тем, что лежит вне учебной деятельности. К ним относят:

– широкие социальные мотивы (долг, ответственность),

– узколичные мотивы (получить одобрение, похвалу, хорошие отметки, занять достойное место среди сверстников).

Некоторыми психологами и педагогами (А.К. Марковой [14] и др.) были выделены и отрицательные учебные мотивы, к которым они отнесли стремление ученика избежать наказания от родителей, осуждения со стороны сверстников, педагогов и т.п. [6].

Кроме того, в учебной мотивационной структуре существуют осознанные (проявляясь в умении ребенка рассказать о причинах, которые побуждают его к действию, умению выстраивать их по степени значимости) и неосознанные (существуют в неконтролируемых сознанием влечениях) мотивы; также мотивы реальные (осознаются участниками учебного процесса, и объективно определяющие достижения в учебной деятельности) и мотивы мнимые (надуманные, иллюзорные).

Таким образом, изучив понятие учебной мотивации, можно сделать вывод, что психическую сущность этого отношения раскрывает совокупность мотивов, определяющих учебную деятельность школьников. Структура учебных мотивов состоит из внешних (вне учебной деятельности: долг, ответственность, похвала и др.) и внутренних (в учебной деятельности: интерес, любознательность и др.) побудительных сил.

Рассмотрев содержание и структуру мотивации учения, далее перейдем к изучению особенности учебной мотивации у младших школьников.

Специфика учебной мотивации у детей младшего школьного возраста имеет тесную связь с особенностями психолого-педагогической характеристики младшего школьника, которые заключаются в том, что:

1. В системе отношений появляется учитель, который является непререкаемым авторитетом.

2. Ребенок впервые сталкивается с системой жестких культурных требований, предъявляемых учителем, вступая в конфликт с которым ребенок вступает в конфликт с «обществом» (при этом он не может получить эмоциональной поддержки, как в семье).

3. Ребенок становится объектом оценки, при этом оценивается не продукт его труда, а он сам.

4. Взаимоотношения со сверстниками переходят из сферы личных предпочтений в сферу партнерских.

5. Преодолевается реализм мышления, что позволяет видеть закономерности, не представленные в плане восприятия [7].

6. Ведущая деятельность младшего дошкольника – учебная, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал».

7. Новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- формирование теоретического мышления;
- рефлексия как осознание своих собственных изменений;
- способность к планированию.

Интеллект опосредует развитие всех остальных функций: происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность [14].

Учение – основа приобретения детьми новых знаний, умений и навыков, а также их социальной адаптации. Д.Б. Эльконинным были выделены мотивы учения, проявляющиеся в учебной деятельности младших школьников:

- учебно-познавательные мотивы: стремление к познанию нового, саморазвитию;
- социальные мотивы: мотив долга, ответственности, мотив хорошей оценки, а также мотив работать на благо коллективной деятельности обеспечивают успешность в начале учения, а продуктивность от этих мотивов школьник получит на последующих этапах возрастного развития;
- личностные мотивы: стремление к благополучию и достижению. Если не реализуются личностные мотивы, может проявиться отрицательная мотивация, в виде избегания неприятностей, неудач [30].

Такие мотивы учения, как мотив достижения успеха и мотив получения высокой оценки, характерны для начала обучения в школе и нередко становятся доминирующими мотивами учения. Мотивация достижения успеха (желание ребенка хорошо и правильно выполнить задание, получить необходимый результат) наряду с познавательными интересами (стремление к получению новых знаний, навыков, действий и др.) – наиболее ценные мотивы учения [8].

Стоит отметить, что в мотивации достижения успеха часто наблюдается и другая ее тенденция – мотив избегания неудачи. Эта тенденция проявляется в том, что дети стараются избежать «двойки» и возможных последствий, которые влечёт за собой низкая отметка (недовольство педагога, санкции родителей).

Этот мотив интенсивно развивается на протяжении всего обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы у неуспешных в учебной деятельности школьников чаще всего этот мотив становится доминирующим, а мотивы достижения успеха и получения высокой отметки становятся менее заметными. Мотивация избегания неуспеха приобретает значительную силу, которая сопровождается повышенной тревожностью, негативной окрашенностью отношения к учению [23].

Отечественные психологи (Л.А. Венгер и др.) отмечали, что в младшем школьном возрасте у детей существует определенная динамика их отношения к учению – правильное отношение к учебной деятельности формируется не сразу. Например, в первых классах дети сначала воспринимают положительно перспективу их нахождения в школе, так как осуществляют свою потребность в изменении социального статуса (из дошкольника в школьника; потребность узнать что-то новое, но механизм этого познания еще сознательно ими не анализируется [6].

Поэтому педагогам необходимо на данном этапе подкреплять и потребность быть школьником положительными эмоциями, чтобы сформировать их мотивацию к учению, к познанию чего-то нового. Если же потребность быть школьником не реализуется и ребенок получает негативные эмоции от своего нахождения в школе и от всего учебного процесса, то тяга к учению, стремление познавать что-то новое может остаться в зачаточном состоянии.

Младший школьный возраст является достаточно значимым периодом жизни, поскольку в это время закладываются основы характера и поведения, проявляется темперамент, а также стремление занять определенный социальный статус в обществе. Приобретая новые качества и навыки, школьник учится действовать в разных жизненных обстоятельствах самостоятельно, благодаря чему на его плечи ложится личная ответственность за свои действия и поступки. Все это приводит к тому, что у ребенка меняется мировосприятие и повышается уровень интеллектуального развития. Как и в любом жизненном периоде, здесь есть свои психологические особенности, зная которые младший школьный возраст можно использовать в качестве закладки основных жизненных ценностей ребенка, а также приобретения положительных качеств. Нужно учитывать, что иногда в это время может возникнуть частая утомляемость, что связано с интенсивным физическим ростом

ребенка, который опережает его психоэмоциональное развитие [18].

Главной задачей детей в этом периоде становится учебная деятельность, направленная на освоение новых знаний и умение воспринимать новую информацию. Именно поэтому в это время происходит следующее:

- наглядно-образное мышление сменяется словесно-логическим;

- доминирующей мотивацией становится достижение знаний и получение хороших отметок в качестве поощрения;

- смена распорядка дня и референтной группы, а также новые требования приводят к смене восприятия ребенком своего места в коллективе.

Младший школьный возраст характеризуется самоутверждением ребенка, которое может проявляться по-разному. Если у одних детей становление происходит вместе с хорошей учебой и поведением, то у других это может происходить абсолютно наоборот. Именно поэтому здесь следует учитывать психологические особенности младших школьников, которые заключаются в стремлении к постоянному движению, необходимости делиться со взрослыми своими достижениями и результатами, а также в потребности похвалы. Последнее, между прочим, является чрезвычайно важным моментом в жизни ребенка, поскольку похвала придает ему уверенность в правильно выбранной позиции по тому или иному вопросу [13].

Следует также учитывать, что в этом возрасте все школьники стараются копировать друг друга и психологи отмечают так называемое коллективное поведение. В этом ничего плохого нет, поскольку это очень важный период в жизни каждого человека, при котором ребенок начинает чувствовать ответственность не только за себя самого, но и за своих товарищей. У него появляется чувство сопереживания за своих друзей, понимание долга.

Помимо всего прочего, младший школьный возраст характеризуется стремлением детей к различным видам творческой деятельности, поэтому именно в это время необходимо отдавать своего ребенка в разнообразные кружки по интересам, которые окажут ему неоценимую пользу. При воспитании ребенка каждый взрослый человек, будь то родитель или учитель, должен считаться с его мнением и прикладывать все усилия к тому, чтобы стать ему другом. В таком случае будет обеспечено доверие маленького человека, а также возможность осуществлять его правильное воспитание [11].

Способов мотивации существует масса, начиная от нестандартного вида и поведения учителя и заканчивая задействованием

специального оборудования. Заинтересованность школьников в обучении должна быть первоочередной задачей каждого учителя. Добиться же этого далеко не просто, поскольку есть целый ряд факторов, препятствующих достижению данной цели. К примеру, одним из самых распространенных можно назвать неправильную организацию самих занятий. Сюда можно отнести нерационально составленное расписание или неподходящую продолжительность урока. Мотивация учебной деятельности требует и формирования определенной атмосферы в классе, так как детям в этом возрасте свойственно постоянно отвлекаться, отказываться от обучения и всячески препятствовать этому процессу. Учитель в таком случае должен не только заинтересовать школьника, но и объяснить ему, насколько важна тема, которая изучается на данном уроке. Учебная деятельность детей может быть простимулирована, к примеру, постановкой проблемной ситуации или распределением заданий для самостоятельной работы [2].

В случае младшей школы отлично подходят специально разработанные ведущими педагогами техники вроде «Знаю – не знаю – хочу узнать», которые помогают не только определить уровень компетенции ученика, но и обратить внимание на его интересы, склонности. Хороша в данном случае технология ведения «Бортового журнала», в котором ученики записывают различные факты и установки, определенные на каждом конкретном уроке. Учебная деятельность младшего школьника подразумевает немного большую степень контроля, поскольку в этом возрасте у детей часто бывают проблемы с дисциплиной. Однако есть и преимущества, заключающиеся в разнообразии применяемых ее видов. Кроме того, дети младшего возраста охотнее участвуют во всевозможных интерактивных, нестандартных формах организации учебного процесса.

Закрепившаяся социальная роль школьника развивает у детей стремление получать поощрение, похвалу от педагога, родителей. И мотив получения высоких отметок занимает главное место среди разнообразных социальных мотивов учения. Высокая отметка – это залог эмоционального благополучия ребенка, предмет его гордости. Отметка педагога становится в этот период самоцелью учения, стремясь получить хорошие оценки, ребенок старается ответственно выполнять задания и выполнять все требования школы [14].

Так происходит качество получения знаний и формируется положительная установка к учению – учебный труд порождает

ет интерес к содержанию учения. То есть обнаруживая и понимая интересное и полезное в учебе, дети приобретают и другие широкие социальные мотивы учения – осознанное чувство долга и ответственности, необходимость получения образования. Конечно, эти мотивы учения появляются ближе к окончанию начальной школы, так как являются достаточно абстрактными для их понимания, в отличие от высокой отметки – реально действующего мотива здесь и сейчас, побуждающего их к учебной работе. Но социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, поэтому их также необходимо формировать и поддерживать начиная с первого класса.

К концу обучения в начальной школе важным в успешности обучения у младших школьников становится мнение их сверстников: и положительные и отрицательные мотивы формируются за счет мнения класса, социометрического статуса ученика. Для детей в этот возрастной период важно не только как оцениваются их знания, им также интересна оценка всей их личности, соотнесения ее с другими. Именно поэтому, хорошая успеваемость развивает у детей высокую самооценку, а плохая – снижает их самооценку. Успешность в учебной деятельности является источником внутренних сил ребенка, и в нем развивается стремление преодолевать трудности [23].

Стоит отметить, что положительное отношение к учению закрепляется радостью от успеха, поэтому взрослым даже маленький успех ребенка необходимо замечать и концентрировать внимание ребенка на этом, для поддержания в нем положительного отношения к учению.

Таким образом, можно сделать вывод, что особенности учебной мотивации младших школьников заключаются в том, что в учебной деятельности младших школьников проявляются такие мотивы учения, как учебно-познавательные мотивы (стремление к получению новых знаний), социальные (долг, ответственность) и личностные мотивы (стремление к благополучию и достижению). Но в младшем школьном возрасте доминируют в основном личностные мотивы, которые, если не реализуются, то проявляются в виде негативной их тенденции – мотив избегания неприятностей и неудач.

Таким образом, мотивация учебной деятельности – это самый первый и главный ключ к успеху, в том числе и в учебе, так как ребенок лучше всего воспринимает именно ту информацию, которая ему интересна.

1. Учебная мотивация – совокупность мотивов, которые определяют учебную деятельность учащихся.

2. Особенности учебной мотивации младших школьников заключаются в том, что в этом возрасте доминируют в основном личностные мотивы (стремление к благополучию и достижению), которые, если не реализуются, то проявляются в виде негативной их тенденции – мотив избегания неприятностей и неудач, что отражается на успешности их обучения.

Экспериментальное исследование проводилось в течение 2016–2017 учебного года в МБОУ СОШ п. Березовый Хабаровского края.

Объект исследования: группа детей младшего школьного возраста – учащиеся 3 «а» класса, в количестве 20 человек в возрасте 9,4–9,8 лет.

Диагностический материал для изучения мотивационной сферы учащихся был подобран и адаптирован в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями и способностями.

Перед процедурой исследования проведено наблюдение за работой детей на учебных занятиях, с целью получения информации об индивидуальных возможностях и способностях испытуемых и особенностях их личностно-волевой сферы, а также чтобы дети привыкли к экспериментатору и вели себя более свободно, не стеснялись его во время тестирования по методике.

1. Методика «Мотивационная сфера учащихся» (автор М.В. Матюхин [10]). С помощью данной методики, состоящей из 21 тестовых вопросов, мы смогли выявить доминирующие мотивы учения у испытуемых. Мотивы, представленные в данной методике, разделены на три группы: широкие социальные (мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования), узколичностные (благополучия и престижа), учебно-познавательные (связанные с содержанием и процессом учения) и мотивы избегания неприятностей.

2. Метод изучения документации. С помощью данного метода выявлялась степень успешности/неуспешности учащихся.

Итак, определившись с методиками исследования, подготовив диагностический материал, провели констатирующий эксперимент, в результате которого выявлялся уровень учебной мотивации испытуемых и степень их успешности обучения в школе.

Итак, согласно протоколам исследования, были получены следующие результаты:

1. Анализ учебной мотивации учащихся показал, что:

– учебно-познавательные мотивы к процессу учения обнаружены у 9 школьников (45%), которое проявляется в их значимости таких суждений, как «Нравится, когда

учитель рассказывает что-нибудь интересное» и «Люблю узнавать новое»;

– мотивы благополучия, в качестве ведущего мотива учения – у 14 школьников (70%), у которых в разряд значимых суждений по отношению к учению стали «Хочу получать хорошие отметки», «Хочу получать одобрение учителей и родителей»;

– мотивы престижа, в качестве ведущих мотивов учения – у 12 школьников (60%) («Хочу быть лучшим учеником в классе» и «Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех»).

Менее всего из обнаруженных мотивов учения у испытуемых, они отдают предпочтение мотиву избегания неудач и неприятностей – у 4 школьников (20%), которые не хотят получать плохие отметки, чтобы их не ругали учителя и родители («Не хочу получать плохие отметки» и «Хочу, чтобы не ругали родители и учителя»); и мотив ответственности – у 2 детей (10%), который проявляется в том, что они понимают, что «ученик должен хорошо учиться». Наглядно полученные результаты представлены на рис. 1.

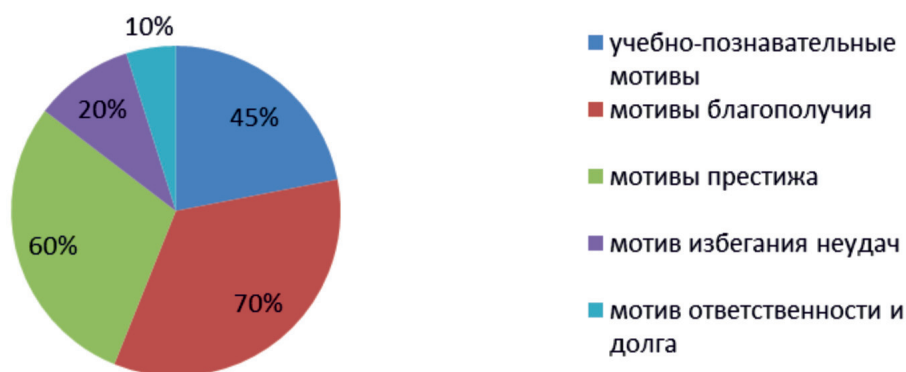


Рис. 1. Анализ учебной мотивации на констатирующем этапе исследования

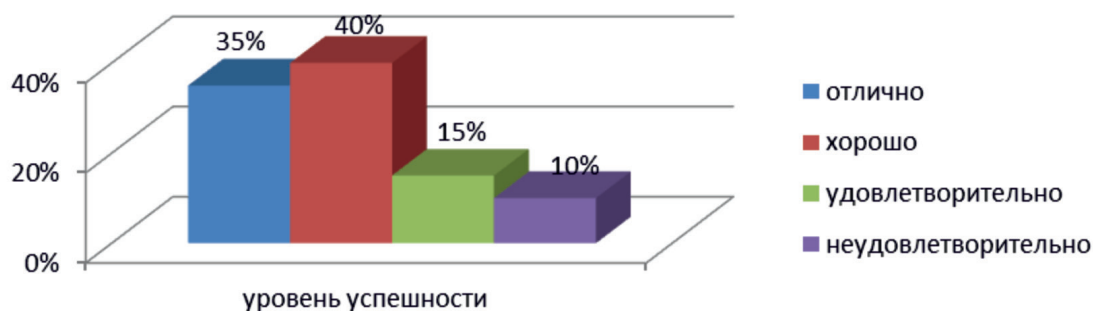


Рис. 2. Анализ уровня успеваемости учащихся на констатирующем этапе эксперимента

2. Анализ сведений об оценках учащихся позволили выявить, что в классе на «отлично» учатся 7 детей (35%), хорошо учатся 8 человек (40%), удовлетворительно – 3 человека (15%) и два ученика (10%) имеют неудовлетворительные отметки по многим предметам.

Наглядно полученные результаты представлены на рис. 2.

Сравнив сведения об успеваемости учащихся с результатами их учебной мотивации, было выявлено, что у тех учащихся, у которых в качестве доминирующих учебных мотивов были обнаружены учебно-познавательные мотивы к процессу учения («Люблю узнавать новое», «Нравится, когда учитель рассказывает что-нибудь интересное»), широкие социальные мотивы (мотив ответственности, долга «Понимаю, что ученик должен хорошо учиться» и пр.) и мотивы престижа, благополучия («Хочу, чтобы мои ответы на уроках были лучше всех», «Хочу получать одобрение учителей и родителей» и т.п.) – хорошая успеваемость – эти дети учатся на «отлично» и «хорошо».

У учащихся с менее успешными показателями успеваемости в качестве ведущих мотивов учения были обнаружены в основном мотивы узколичностного характера: мотивы благополучия, мотив избегания неудач («Не хочу получать плохие отметки», «Хочу получать одобрение учителей и родителей», «Хочу, чтобы не ругали родители и учителя»).

Итак, первичная диагностика выявила, что большинству учащихся в классе присущи мотивы престижа и благополучия, а также учебно-познавательные мотивы к процессу учения. И эти учебные мотивы характерны для детей с хорошим уровнем успеваемости. Для учащихся с высоким уровнем успеваемости кроме мотива престижа и учебно-познавательных мотивов к процессу учения характерны и более широкие социальные мотивы – мотив ответственности и долга («Ученик должен хорошо учиться»). У детей же с низкими показателями успеваемости в качестве доминирующих мотивов учения были обнаружены мотивы благополучия и мотив избегания неудач и неприятностей («Не хочу получать плохие отметки», «Хочу, чтобы не ругали родители и учителя»).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что в данном классе существуют дети, уровень сформированности учебной мотивации которых недостаточно развит, и носит преимущественно узколичностный характер, что в свою очередь негативно сказывается на успешности их обучения.

С целью оказания психолого-педагогической поддержки и помощи учащимся начальных классов в формировании у них учебной мотивации была разработана и апробирована программа учебной мотивации «Путь к успеху».

Задачи программы:

- способствовать повышению уровня учебной мотивации, учебно-познавательных мотивов;
- выделение в детях качеств, необходимых для успешного обучения в школе (формирование умения ставить перед собой цель, добиваться ее, прогнозировать результат своей деятельности и др.);
- дать уверенность учащимся в том, что они способны хорошо учиться;
- стремиться к преодолению негативных эмоций, связанных с обучением в школе;
- дать детям представления об умениях и навыках успешного обучения;
- стимулирование активной учебной деятельности учащихся;
- формировать адекватное отношение к своим успехам и неудачам в учебной дея-

тельности, развитие навыка уверенного поведения;

- способствовать формированию навыков межличностного взаимодействия с другими людьми (сверстниками, взрослыми);
- повышать уверенность в себе и развивать самостоятельность.

Поставленные задачи рассматриваются как единый комплекс, так как только целостное воздействие на личность ребенка может привести к устойчивому позитивному изменению (или формированию определенных психологических компонентов).

Сроки реализации программы: 3 месяца.

Форма, способы реализации программы:

- тренинговые занятия с учащимися, которые может проводить школьный психолог и классный руководитель, работающий с детьми данного класса;

– работа с родителями детей анкетирование родителей, просветительская работа в форме лекций, семинаров – практикумов и круглых столов);

Продолжительность тренинговых занятий: программа повышения учебной мотивации состоит из серии коррекционных занятий (1–2 занятия в неделю), продолжительностью – 40 минут (школьный урок).

Ожидаемый результат: повышение качества уровня учебной мотивации; сформированность «внутренней позиции ученика», возникновение положительного отношения к школе, овладение успешными способами взаимодействия со сверстниками и педагогами; формирование представлений о себе, о своих возможностях.

Структура занятий: 1) приветствие, 2) разминка, 3) занятия, включающие различные упражнения, 4) рефлексия занятия, 5) прощание.

Основные принципы программы:

1. Принцип позитивности – создание доброжелательной атмосферы поддержки и сотрудничества.

2. Принцип индивидуального подхода – учет психологического своеобразия каждого ребенка, его индивидуального опыта.

3. Принцип развития личности – активизация творческих возможностей каждого ребенка, развитие его способности к самопознанию и самоусовершенствованию.

Тематический план: тематический план психологической программы состоит из трех основных разделов:

1 раздел – состоит из тренингов-занятий с младшими школьниками, которые направлены на формирование положительной мотивации учения, а также нормализацию взаимоотношений в общении между детьми, умение адаптироваться к изменяющимся социальным условиям (обучению в школе).

2 раздел программы – направлен на работу с педагогами, так как учебная мотивация учащихся, учебно-познавательные мотивы учения во многом зависят от личности педагога, его методов работы на уроках. В связи с чем в программу входят лекции, семинары, круглые столы с педагогами по проблеме повышения учебной мотивации у учащихся начальной школы; методические рекомендации.

3 раздел программы – индивидуальные консультации с родителями по проблеме повышения учебной мотивации детей, практические рекомендации.

Для педагогов и родителей были разработаны рекомендации. Например, педагогам на лекциях (семинарах) были даны следующие рекомендации, которые способствуют повышению учебной мотивации школьников.

1. Постепенное увеличение сложности заданий. Необходимо, чтобы учебная деятельность приносила учащимся положительные чувства, так как радость от успешной деятельности, способствует потребности в этой деятельности, устойчивый мотив к занятию ею. Например, ученикам можно давать сначала легкие задания, и хвалить их за успешное выполнение, и лишь когда у школьников появится уверенность в своих способностях решать задачи, можно переходить к поручению более сложных задач. Таким образом, успешно решая задачи, учащиеся приобретают устойчивую мотивацию к учебной деятельности.

2. В процессе обучения, с целью повышения учебно-познавательной активности детей учителю нужно придерживаться таких принципов, как сотворчество; диалогичность; наличие вариативности решений в поставленных учебных задачах; возможность осуществления детьми импровизационного поиска решения.

3. Применять на уроках методы и приемы обучения, которые способствуют активизации мыслительных и творческих способностей. Например, использовать на уроках прием занимательности или необычной формы преподнесения учебной информации. К примеру, на уроке ИЗО по теме «Осень» можно с помощью ИКТ организовать виртуальную экскурсию по осеннему городу (там, где открыт доступ к веб-камерам, установленным в городе). С детьми наблюдают, во что одеты люди, как преобразился город с приходом осени, какие краски преобладают в парках и т.п. Познавательный интерес детей к уроку влияет на уровень их учебно-деятельностной активности. Например, детям можно предложить решить сказочные задачи: «На что похоже» – показать рисунок и описать его; найти цифры или буквы в игре «Волшебные кляксы», «Дорисуйка» – дорисовать необходимые детали рисунка и т.п.

3. Индивидуальный подход к ребенку. То есть максимально дать каждому ребенку возможность проявить себя на уроке, не опрашивать только детей, которые тянут руку.

4. Стимулирование детей. Эффективный стимул к учебной деятельности – это ситуация успеха, поощрение, например в виде грамоты, хорошей оценки, выставки работ и т.п.

5. Коллективное сотворчество. Данный метод способствует приобретению детьми умения работать совместно, возможности вести обсуждения.

После апробации программы, с целью эффективности ее применения, приступили к заключительному этапу эксперимента: провели повторную диагностику уровня развития учебной мотивации учащихся по той же методике, что и в первоначальной диагностике.

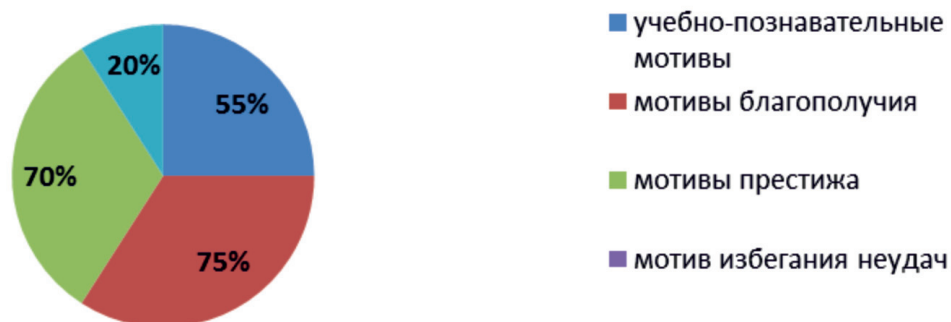


Рис. 3. Анализ учебной мотивации на контрольном этапе эксперимента

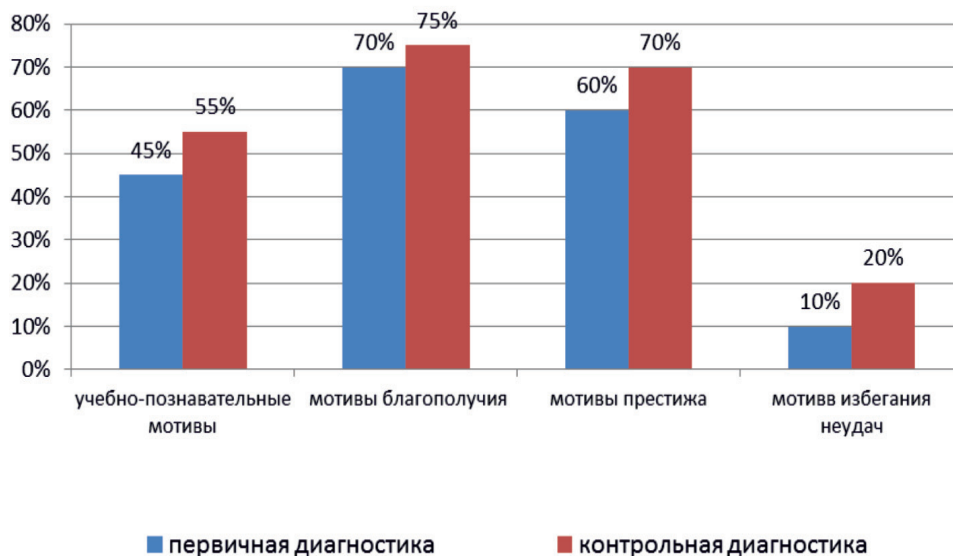


Рис. 4. Динамика развития мотивации учения младших школьников (первичная и контрольная диагностика)

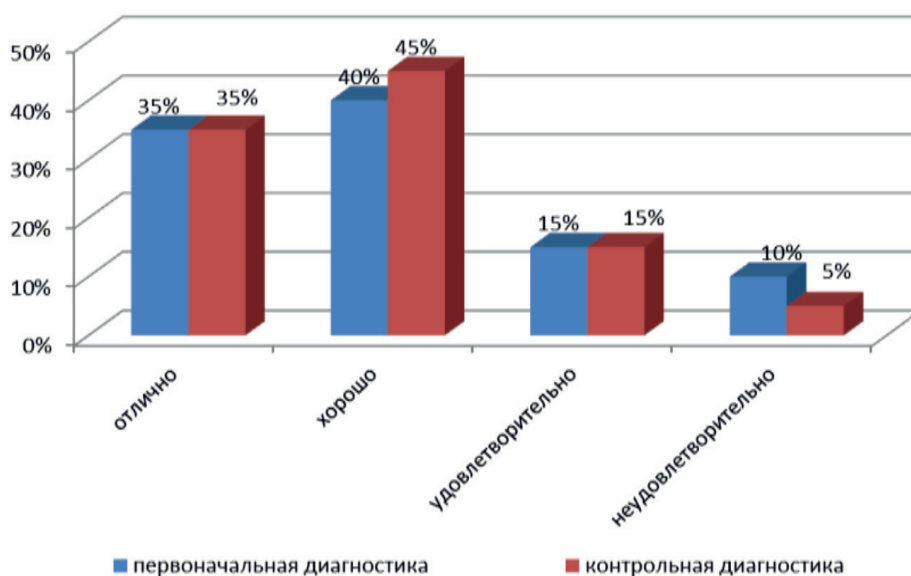


Рис. 5. Динамика учебной успеваемости в классе (первоначальная и контрольная диагностика)

Итак, опираясь на протоколы повторной диагностики были, получены следующие результаты: увеличился процент учащихся, у которых в качестве ведущих мотивов учения являются такие мотивы, как: учебно-познавательные мотивы к процессу учения обнаружены у 11 школьников (55%); мотивы благополучия у 15 школьников (75%); мотивы престижа – у 14 школьников (70%); увеличился также процент детей, у которых в качестве ведущих мотивов обнаружены

широкие социальные мотивы – мотив ответственности и долга – у 4 детей (20%), который проявляется в том, что они понимают, что «ученик должен хорошо учиться». Мотив избегания неудач в качестве ведущего мотива учения обнаружен среди детей не был.

Наглядно полученные результаты представлены на рис. 3.

Таким образом, мы видим, что анализ повторной диагностики учебной мотивации

учащихся после апробации программы повышения учебной мотивации показал, что в группе детей произошли качественные и количественные изменения мотивации учения. Наглядно динамику развития мотивации учения можно увидеть на рис. 4.

Произошедшие изменения наглядно представлены на рис. 5.

Изучение таблиц учебной успеваемости учащихся экспериментальной программы после апробации также выявило некоторые изменения: если ранее в классе хорошие отметки получали 8 человек (40%), то сейчас количество детей, входящих в эту группу успешности обучения повысилось на 1 ученика – 9 человек (45%), неудовлетворительные показатели успеваемости показывает теперь 1 ученик (0,5%). Остальные показатели успешности остались без изменений.

Итак, полученные данные позволяют нам сделать вывод, что мотивы учения имеют тесную связь с показателями учебной успеваемости: учащиеся, у которых в качестве ведущих мотивов учения первоначальная диагностика выявила узколичностные мотивы (мотивы избегания неудач, мотивы благополучия (погоня за отметками)), имеют трудности в обучении. Дети стараются избежать «двойки» и возможных последствий, которые влечёт за собой низкая отметка (недовольство педагога, санкции родителей), и если у них это не получается, то у детей наблюдается негативное отношение к учению, дети перестают верить в свои силы и возможности.

После апробации программы занятий с детьми у одного ребенка, который ранее показывал неудовлетворительные оценки, не только повысилась успеваемость по многим предметам, но и изменились учебные мотивы: если ранее в качестве ведущих мотивов у него обнаружился мотив избегания неудачи (хочу, чтобы не ругали родители и учителя), то теперь доминирующим мотивом стали учебно-познавательные мотивы к процессу учения (нравится, когда учитель рассказывает что-нибудь интересное), и мотив престижа и благополучия (хочу получать хорошие отметки).

А такие мотивы учения, как мотив достижения успеха, благополучия (желание ребенка хорошо и правильно выполнить задание, получить необходимый результат), наряду с познавательными интересами (стремление к получению новых знаний, навыков, действий и др.) – характерны для детей с хорошими показателями учебной успеваемости.

Итак, полученные результаты контрольной диагностики свидетельствуют, что после апробации программы по повышению

учебной мотивации в группе детей произошли качественные и количественные изменения успеваемости обучения и мотивации учения (значимыми становятся не только мотивы благополучия и престижа, но и социальные мотивы учения такие как долг, ответственность, а также широкие познавательные мотивы к процессу и к содержанию учения).

Таким образом, выводы повторной диагностики говорят об эффективности разработанной нами психологической программы по формированию учебной мотивации младших школьников.

Список литературы

1. Березнева Е.Ю. Учебная мотивация современного школьника и процесс ее развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 6–2.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
3. Венгер Л.А. Психология: для высших педагогических учебных заведений. – М.: Просвещение, 2010. – 190 с.
4. Гончарик Л.В. Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 45–48.
5. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 3. – С. 33–45.
6. Григорьева М.В. Структура мотивов учения младших школьников и её роль в процессе школьной адаптации // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 8–12.
7. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 439 с.
8. Зайцева И.А. Формирование познавательного интереса к учению как способ развития креативных способностей личности. – Ноябрьск, 2005. – С. 12–24.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
10. Изучение мотивационной сферы учащихся: Монография. – Улан-Удэ, 2004, С. 139–141.
11. Климина Н.А. Мотивация учения и ее формирование у учащихся начальной школы // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2012/11/01/motivatsiya...> (дата обращения: 18.03.2016).
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с. – (Серия: Классическая учебная книга).
13. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Изд-во: Питер, 2001 – 592 с.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
15. Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 22–24 апреля 2010 года. Санкт-Петербург / Под науч. ред. О.Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – 513 с.
16. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 144 с.
17. Мищенко Л.В. Учебная мотивация младших школьников // Психология обучения. – 2013. – № 3.

18. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2011. – 640 с.
19. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2012. – 632 с.
20. Планируемые результаты начального общего образования: Стандарты второго поколения / Под ред. Ковалевой Г.С., Логиновой О.Б. – М.: Просвещение, 2011. – 120 с.
21. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 400 с.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е издание. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.
23. Титова Т.Е. Мотивация успеха // Начальная школа. – 2007. – № 10. – С. 11–14.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.
25. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 45–54.
26. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – М.: Генезис, 2013. – 128 с.
27. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2.
28. Шинкоренко М.П. Правильная мотивация учеников – залог успеха урока // Математика в школе. – 2012. – № 2. – С. 47–54.
29. Шпика И.В. Учебная мотивация как показатель качества обучения младших школьников // Начальная школа. – 2007. – № 2. – С. 18–19.
30. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 2002. – 286 с.

УДК 371.3:784.67

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТСКИМ ПЕСНЯМ И СТИХОТВОРЕНИЯМ

Муратов А.Ж., Саттарова А.Т.*Ошский технологический университет, Ош, e-mail: aziza.sattarova.1965@mail.ru*

В данной статье в эволюционном плане показана представленность детских песен и стихов в учебниках, изданных с 1930 года. Проведен анализ учебных программ и учебников. Показаны положительные и отрицательные стороны изучения детских песен и стихов.

Ключевые слова: мысли детей, политические песни, социализм, классовая борьба, начальная школа, средство воспитания, эстетический вкус, детские песни, учебник

THE HISTORICAL WAY OF TRAINING CHILDREN'S SONGS AND POEMS

Muratov A.Zh., Sattarova A.T.*Osh Technological University, Osh, e-mail: aziza.sattarova.1965@mail.ru*

This article shows in the evolutionary plan the representation of children's songs and poems in the textbooks published from 1930. The analysis of curricula and textbooks. The article shows the positive and negative aspects of the study of children's songs and poems.

Keywords: children's thoughts, political songs, socialism, class struggle, elementary school, means of upbringing, aesthetic taste, children's songs, textbook

В 1934 году вышел сборник «Биздин китеп (Наша книга)» А. Токомбаева, в учебниках имели место мысли детей о новой эпохе, социалистическом обществе. В то же время мы должны сказать, что некоторые учебники были чрезмерно наполнены политическими стихами. Например, в 1932 году в программе сельских начальных школ для I-IV групп [1] для 3 класса даны следующие стихи: «Көрүк ыры (Изящная песня)», «Москва – жүрөк (Москва – сердце)», «Пионер ыры (Пионерская песня)», «От араба (Паровоз)», «Жумушчу (Рабочий)», «Лениндин орду – ленинчил (Место Ленина занял ленинец)», «Сен даярдан, «Чанхайши» (Будь готов, «Чанхайши)», «Даяр бол (Будь готов)», «Кызыл аскер (Красная армия)» А.Токомбаева, «Биздин темп (Наш темп) К.Тыныстанова, «Күз (Осень)», «Кең талаа (Широкое поле)», «Фабрика», «Пахта бышты (Созрел хлопок)», «Ырым – бештик», «Жаңы заман (Новое время)», «Совхоз малы (Время совхоза)», «Маданият жаңырды (Культура возродилась)», «Жаз (Весна)», «Биздин аскер (Наша армия)» М. Элебаева, «Коммунисттер партиясы (Партия коммунистов)», «Үнү угулуп турду (Его голос звучал)» С. Сасыкбаева, «Айлуу түндө (В лунной ночи)» К. Маликова, «Пахта сыры (Секрет хлопка)», «Ак алтын өлкөсү (Страна белого золота)» Ж. Турусбекова, «Күрөш (Борьба)» М. Байжиева. Это было действенным средством воспитания детей 30-х годов в коммунистическом духе, преданности делу Ленина, партии.

В 1932 году была составлена первая учебная программа [2], ответственным ре-

дактором которой был А. Токомбай уулу. В 1938 году включены в обучение хрестоматия «Адабият хрестоматиясы (Литературная хрестоматия)», составленная М. Абдукеримовым, в 1939 году хрестоматия, составленная А.Осмоновым и М. Кырбашевым. В хрестоматии У. Абдукаимова для 3-го года обучения 30-годов, в хрестоматии М. Абдукеримова предназначенного для 4-учебного года, в «Литературной хрестоматии» М. Абдукеримова, вышедшего в 1938 году, в следующей хрестоматии, составленной А. Осмоновым и М. Кырбашевым, детские песни и стихотворения представлены по следующим принципам:

а) адаптация отрывков из песен и поэм, предназначенных для взрослых, народных акынов-импровизаторов и пишущих поэтов (например, «Үлгү ырлары (Образцовые песни)» Токтогула Сатылганова включены в сокращенном виде до четырнадцати куплетов и адаптированы для детей и т.д.);

б) песни о животных хорошо знакомых детям, близких к их жизни («Түлкү менен бөдөнө (Лиса и перепёлка)» Дж. Боконбаева, «Ой, ой, көпөлөк (Ой, ой, бабочка)» С. Сасыкбаева и др.);

в) ознакомление с песнями о новшествах, технике того времени («Пионер саякатта (Путешествие пионера)» М. Элебаева, «Учкучтар (Летчики)» С. Сасыкбаева и др.);

г) изучение народного фольклорного наследия («Бекбекей», «Шырылдаң (песня конских пастухов)», «Оп майда» и др.).

«С тех пор как Кыргызстан стал самостоятельной республикой, начался процесс преобразования начального образования

в семилетние школы, а позже в средние школы. Конечно, несмотря на то, что эти грандиозные работы в области просвещения осуществлялись приказными, властными способами, они дали свой соответствующий урожай. В 1939 году учебные программы V–VII классов стали предметом в отдельных дополнений, поправок. То, что них обширное место уделено кыргызским устным народным произведениям (в большинстве это жанры фольклора), поэзии акынов (Токтогул, Байымбет, Ысак, Калык, Алымкул) и профессиональным писателям (А. Токомбаев, М. Элебаев, К. Баялинов, Дж. Боконбаев, Ж. Турусбеков, Т. Сыдыкбеков, Т. Уметалиев), заслуживает поощрения» (Н. Ишекеев) [3, 43]. Но в те годы все же в основном преобладали песни, посвященные политическим партнерствам, переводы из произведений русских поэтов, и произведения кыргызской национальной литературы, в том числе детской литературы, не превышали 5–7%.

В 20–30-годы XX века ликвидация безграмотности, с одной стороны, имела целью обучение совершеннолетних детей, с другой стороны, была основной задачей коммунистической партии и советского правительства. «В эти годы в первый раз в соответствии с системой классов-уроков начали создаваться программы по кыргызской литературе для 3,4-х учебных годов сельских школ. Так как до этого использовались программы, составленные по вышеуказанным методам, как «комплекс», «лабораторно-бригадные», «проект», то само собой разумеется, возможности не было. Во-вторых, в эти годы у нас самих не было достаточно возможности для быстрой разработки новых программ для неполных средних школ. А об открытии и увеличении средних школ, как показано выше, только-только начинал ставиться вопрос. Приведем отрывок из второго издания [4, 23–24] программы для 3-х и 4-х учебных годов сельских и городских школ, составленной в 1934 году, для того, чтобы прояснить, какие цели перед собой поставила первая составленная программа, об объеме материала и какой был отбор после того, как система классов-урок превратилась в систему, обязательную для школ и касающуюся всех: «В объяснительной записке Программы о значении и задаче урока литература говорится следующее: литература играет большую роль в воспитании подрастающей молодежи, так как чтение и заучивание стихов и рассказов, пересказ художественных произведений расширяет мировоззрение учащихся и развивает чувство прекрасного, в результате чтения художественных произведений в 3-х

и 4-х группах учащиеся должны обладать следующим:

1. Понимание идеи и художественности текстов в прочитанных художественных произведениях.

2. Знание особенностей языка художественных произведений (сравнение и т.д.).

3. Разделение каких-либо видов художественных произведений (проза, сказка, басня).

4. Простое понимание о том, какой класс общества представляет писатель и интересы и цели какого класса озвучивает его произведение.

5. Простое понимание о месте литературы в жизни общества.

6. При отборе данного списка произведений литературы было учтено следующее: наряду с языковой ценностью произведения, важно наличие художественной ценности, близость к интересам и опыту детей» [5, 27].

В этот период в написание песен для детей были вовлечены не только молодые писатели (А. Токомбаев, К. Маликов, А. Токтомушев, С. Сасыкбаев, Ж. Боконбаев, А. Осмонов и др.), но и в массовом порядке акыны-импровизаторы (Тоголок Молдо, Барпы, А. Усенбаев, К. Акиев, О. Болобалаев и др.), немало было переведено книг для детей, написанных на русском, казахском, татарском языках.

На развитие кыргызской поэзии большее влияние оказало специальное совещание о состоянии детской литературы в 1936 году, в ходе совещания Дж. Боконбаев сделал доклад на тему «Какая литература нужна детям, какими должны быть книги для них?» [6], проанализировал состояние детской литературы на тот период, указал на перспективы.

Работе по ознакомлению детей с кыргызской художественной литературой значительно помешала Великая Отечественная война: учебный процесс в отдельных местностях остановился, а в отдельных местностях ухудшился; тематика детской литературы изменила свою направленность, другими словами, активизировалась поэзия на военно-патриотическую тему. В годы войны была составлена новая программа по кыргызской литературе для 5–7 классов [7], впервые заново была составлена учебная программа по кыргызской литературе на 1941–42 учебный год для 8–10 классов [8], в ней большую часть заняли материалы устного фольклора кыргызского народа, а также песни и стихи представителей письменной литературы.

Если прославление советских лидеров стало основным мотивом произведений

О. Болебалаева «Ленин» и Ш. Шеркулова «Сталин», то стихи С. Сасыкбаева «Шумкарлар (Кречеты)», А. Усенбаева «Таалайлуу эл (Счастливый народ)», Т. Уметалиева «Чак түштө (В полдень)», А. Токтомушева «Турмуш жаңы (Новая судьба)», А. Осмонова «Жакшы китеп (Хорошая книга)» написаны в направлении идеализации социалистического строя и его строителей. Также были представлены произведения Токтогула Сатылганова «Үлгү ырлары (Образцовые песни)», «Карылык (Старость)», басня Тоголока Молдо «Куба кой менен эсинин айтышканы (Состязание изжелта-серой овцы и её хозяйина)». В те годы, вошедшая в учебную программу песня «Торпогум (Мой телёнок)» Тоголока Молдо, стало любимым произведением детей.

Если из народных произведений для детей, предназначенных для 6 классов, были представлены «Оп майда» и «Бешик ыры (Колыбельная песня)», то из народных пишущих поэтов в учебники вошла песня «Кара Макмал жорголо» Тоголока Молдо, а из представителей письменной литературы изучалось произведение «Бешик ыры» А. Осмонова.

Одной из основных тем тех дней было описание для детей подвигов героев войны. Это воспринималось как патриотическое воспитание будущего поколения, подготовка к служению во имя победы. Отцы большинства детей, воспитанных духом таких песен, были на войне или нашли там гибель, оставив детей сиротами. Изучались песни А. Усенбаева «Панфиловду эскерип (Вспоминая Панфилова)», О. Болебалаева «Баатыр Чолпонбай (Герой Чолпонбай)», Т. Уметалиева «Үч баатыр (Три богатыря)», посвященные именно этим «детям войны». Герои Великой Отечественной войны генерал Панфилов, Тулебердиев, Коевкозов и др. исторические лица стали идеалами детей. В те годы отрывки из эпосов «Манас», «Курманбек», «Кедейкан», «Эр Тоштук», «Кожожаш» были адаптированы для детей и включены в учебную программу и учебники.

В последующие годы войны, в 1947–1949 годах в эксплуатацию сданы три программы [9]. В этот период из национально-го фольклора изучались песни «Оп майда», «Бекбекей», «Койчулардын конур күү», «Жылкычынын шырылдаң» и др., песни о традициях (животноводство, растениеводство, социальные обрядовые обычаи и т.д.), песни об обычаях (любовная песня, поэтические состязания (айтыш), песни печали (арман), песня-плач (кошок), поминальная песня, песни-восхваления (мактоо), посвящения (арноо), осмеяние (кордоо), забава (оюн), колыбельные (бешик),

шутливые песни (тамаша, куудул ырлары и т.д.), обрядовые, а также песни из советского периода (А. Осмонов «Устанын сөзү (Слова мастера)», «Кызыл жүк (Красный груз)»), среди них было немного песен специально предназначенных для детей. Правда, можно наблюдать, что в программе получили постоянное место песни, не выходящие из прошлых учебных программ, такие как «Бөдөнөнүн түлкүнү алдаганы (Как перепёлка обманула лису)» Тоголока Молдо, «Балдарга насаат (Наставление детям)» Б. Алыкулова. В эти годы в учебнике «Кыргызская литература» [10], написанном З. Бектеновым, Т. Байджиевым, даны определения и понятия на тему «Санат жана насыят ырлары (Песни-наставления, назидания)», «Тамсилдер (Басни и притчи)». Они дали следующие классификации кыргызского фольклора:

Трудовые песни (например, «Оп майда», «Шырылдаң»).

Обрядовые и ритуальные песни (для примера приведены «Козу телүү», «Кылоокылоо», «Алас» и другие ритуально-обрядовые песни).

Песни об обычаях (кошоки, сюда вошла и поэма «Карагул ботом»).

Любовные песни, стихи.

Песни Жарамазан (обрядовые песни, распевавшиеся в месяц рамазан).

Песни айтыш (поэтические состязания), («Эсенаман и Женижок», «Айтыш Талым кыз и Кобока», «Айтыш девушки и джигита»).

Песни-завещания.

Песни печали.

Колыбельные песни и песни-забавы («Бурулчаңын селкинчек (Качели Бурулчи)») и др.

Подобная классификация лирических песен в кыргызском фольклоре в полной мере является характерной и для детских песен. В 1946 году вышел в свет учебник для 4 класса «Родной язык» под авторством З. Бектенова, Х. Карасаева, У. Абдукаримова [11], в нем представлены 56 песен и стихов, из них песни для детей Молдо Кылыча, Т. Уметалиева оказали большое влияние на развитие восприятия детей. В эти же годы в учебнике «Родной язык», написанном Н. Макешовым, М. Джаныбаевым [12], заняли место песни-басни «Канаттуулар (Птицы)» Молдо Кылыча, «Торгой менен жагалмай (Жаворонок и кобчик)» Дж. Боконбаева, в них дети наблюдали отображение жизни через аллегорические образы.

Во второй половине 40-х годов, в начале 50-х годов XX века формировалось становление кыргызской литературы, вышли научно-исследовательские книги: «Киргизская литература» М. Богдановой, «Очерк кыргыз-

ской литературы» М. Богдановой, О. Джакишева, К. Рахматуллина, «Кылыч – жазгыч акын (Кылыч – пишущий акын)» Т. Саманчина. В этих книгах также был проведен анализ детской поэзии в кыргызской литературе. К сожалению, в тот период усилился контроль партии над литературой, и под предлогом, что учебник «Кыргызская литература» З. Бектенова и Т. Байджиева, песни Молдо Кылыча несут народу, обществу враждебные, антиобщественные идеи, они были удалены из обучения, использования.

В 1952 году вышла новая программа по обучению кыргызскому языку и литературе [12], в ней значительно обновлено содержание обучения, в программу вошли подходящие для детей песни, «Замана» Т. Сатылганова, басня Тоголока Молдо «Бөдөнөнүн түлкүнү алдаганы (Как перепёлка обманула лису)», «Балдарга насаат (Наставление детям)» Барпы Алыкулова. Министерство просвещения Киргизской ССР в 1953–1954 учебный год приняло указание о сокращении учебных материалов в программах, учебниках по родному языку и литературе в кыргызских школах [13]. Вот под это сокращение попало и песня «Балдарга насаат (Наставление детям)» Барпы Алыкулова, что стало большой потерей для детей. Но произведение того же Барпы Алыкулова «Жаштарга насаат (Наставления для молодежи)» вновь вошло в программу.

В 50-х годах XX века выход таких книг, как «Токтогул Сатылганов» Медины Богдановой, «Барпы Алыкулов», «Тоголок Молдо» Жаки Таштемирова, в 60-х годах «Эл ырчысы – Калык», «Осмонкул Бөлөбалаев», «Алымкул Үсөнбаев» С. Байкожоева, стало, большой удачей для составителей учебников, учителей.

В 1952 году прошло республиканское совещание, посвященное детской литературе, на котором председатель союза Писателей Киргизской ССР Т. Абдумомунов прочитал доклад, в котором поднял острые проблемы о развитии детской литературы, её практической действенности.

В 60-х годах XX века программа по кыргызской литературе снова была исправлена, уроки стали проводиться по два раза в неделю, всего 68 часов, в ней представлены в качестве наследия детской литературы такие песни, как «Үлгү ырлары (Образцовые песни)» Т. Сатылганова, «Санат ырлары (Песни-назидания)» Тоголока Молдо, «Жакшы экен (Хорошо)», «Аккан суу (Течущая вода)» Барпы Алыкулова.

В 70–90-е годы в обучении стал использоваться учебник для 1-классов, составленный Ж. Мукамбаевым, Ш. Шукуралиевым, Т. Байбураевым [14], через который полу-

чили знания несколько поколений детей, севших впервые за парту. В эту книгу из детской поэзии вошли песни «Жеңген эл (Победивший народ)», «Жай (Лето)» А. Токмобаева. А в учебник для 4 классов «Родной язык» под авторством К. Сартбаева, А. Корголдоевой, У. Каримова [15] вошли сюжетные, легкие в освоении произведения для детей, имеющие высокий дидактический смысл, такие как «Бөдөнөнүн түлкүнү алдаганы (Как перепёлка обманула лису)» Тоголока Молдо, «Булак менен бака (Родник и лягушка)», «Түлкү менен арстан (Лиса и лев)» Р. Шукурбекова.

Список литературы

1. Программа сельских начальных школ. – Ф.: 1932. – С. 40.
2. Программа сельских начальных школ: для 1–4-групп [Текст]. – Ф., 1932. – С. 40.
3. Ишекеев Н. История обучения кыргызской литературе в школах [Текст] / Н. Ишекеев. – Б., 1994. – С. 43.
4. Программа начальной школы (Для сельских и городских школ): исправл. 2-издание [Текст]. – Ф.: 1934. – С. 23–24.
5. Иманалиев К. Основные вопросы методики преподавания кыргызской литературы в средних школах [Текст] / К. Иманалиев. – Ф., 1973. – С. 27.
6. Боконбаев Ж. Какая литература нужна нашим детям? // «Ленинчил жаш». – Ф., 1935, 14 апреля.
7. Программа для неполных средних и средних школ [Текст]. – Ф., 1941.
8. Программа кыргызской литературы: для 8–10-х классов [Текст] // Пособие для преподавателей. – 1941 – № 6. – С. 8–21.
9. Программа чтения литературы. – Ф.: Кыргызмамбас, 1947. – С. 14; Программа: кыргызский язык, литература – Ф.: Кыргызмамбас, 1948. – С. 14–17; Программы обучения кыргызскому языку и литературе: Семилетняя и для 5–7 классов средних школ. – Ф.: Кыргызмамбас, 1949 – С. 21–27.
10. Бектенов З. Кыргызская литература: Учебник для 8 класса средней школы [Текст] З. Бектенов, Т. Байжиев. – Ф.: 1948. – С. 283.
11. Бектенов З. Родной язык. Для 4 класса [Текст]: Учебник для 4 класса / З. Бектенов, Х. Карасаев, У. Абдукаимов. – Ф.: 1946. – С. 347.
12. Программы по обучению кыргызскому языку и литературе: Семилетняя и для 5–7 классов средних школ [Текст]. – Ф.: 1952. – С. 21–27.
13. Указание о сокращении учебных материалов в программах и учебниках по родному языку и литературе в кыргызских школах в 1953–1954 учебный год [Текст] // Муталимдер газетасы (Газета учителей) – 1953. – 1 октября.
14. Мукамбаев Ж. Родной язык. 1 класс [Текст] / Мукамбаев Ж., Шукуралиев Ш., Байбураев Т. – Фрунзе, 1970. – С. 136.
15. Сартбаев К. Родной язык [Текст] для учащихся 4 классов / К. Сартбаев, Г. Корголдоева, У. Каримов. – Фрунзе, 1961.
16. Бектенов З. Родной язык. Для 4 класса [Текст]: Учебник для 4 класса / З. Бектенов, Х. Карасаева, У. Абдукаимов. – Ф.: 1946. – С. 347.
17. Макешов Н. Родной язык [Текст]. Учебник для 4 класса / Н. Макешов, М. Жаныбаев. – Ф.: 1947.
18. З. Бектенов. Кыргызская литература: Учебник для 8 класса средней школы [Текст] З. Бектенов, Т. Байжиев. – Ф.: 1948. – С. 283.

19. Бектенов З. Кыргызская литература: Учебник для 8 класса средней школы [Текст] З.Бектенов, Т. Байжиев. – Ф.: 1948. – С. 283.
20. Бектенов З. Родной язык. Для 4 класса [Текст]: Учебник для 4 класса / З.Бектенов, Х. Карасаева, У. Абдукаимов. – Ф.: 1946. – С. 347.
21. Макешов Н. Родной язык [Текст]. Учебник для 4 класса / Н. Макешов, М. Жаныбаев. – Ф.: 1947.
22. Программы по обучению кыргызскому языку и литературе: Семилетняя и для 5-7 классов средних школ [Текст]. – Ф.: 1952 – С. 21–27.
23. Указание о сокращении учебных материалов в программах и учебниках по родному языку и литературе в кыргызских школах в 1953-1954 учебный год [Текст] // Мугалимдер газетасы (Газета учителей). – 1953. – 1 октября.
24. Мукамбаев Ж. Родной язык. 1 класс [Текст] / Мукамбаев Ж., Шукуралиев Ш., Байбураев Т. – Фрунзе, 1970 – С. 136.
25. Сартбаев К. Родной язык [Текст] для учащихся 4 классов. / К. Сартбаев, Г. Корголдоева, У. Каримов. – Фрунзе, 1961.
26. Тыныстанов К. Учебник [Текст] / К.Тыныстанов. – Ташкент, 1924; К. Тыныстанов. Окуу-жазуу бил [Текст] / К.Тыныстанов. – М.: 1924; К. Тыныстанов. Биздин тил (Наш язык) [Текст] / К.Тыныстанов. – Ф.: 1927; К. Тыныстанов. Жаңы айыл (Новое село) [Текст] / К.Тыныстанов. – Ф.: 1929; К. Тыныстанов. Наш родной язык. Часть 2 [Текст] / Тыныстанов. – М.: 1931.
27. Сакиева С.С. Педагогическое обоснование обучения чтению литературы в начальной школе. [Текст]: Дис. на соиск. учён. степ. доктора пед. наук. 13.00.02 / Сакиева С.С. – Бишкек, 2007. – С. 93, С. 273.
28. Программа начальной школы (Для сельских и городских школ): исправл. 2-издание. [Текст]. – Ф.: 1934. – С. 23-24.
29. Иманалиев К. Основные вопросы методики преподавания кыргызской литературы в средних школах [Текст] К. Иманалиев. – Ф.: 1973. – С. 27.

УДК 371.11

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ГИБКОЙ УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Нарзуллаев К.С.

*Наманганский инженерно педагогический институт, Наманган,
e-mail: narzullaev.komiljon@rambler.ru*

В настоящей статье освещаются проблемные аспекты подготовки современных высококвалифицированных кадров, их приобщение к современным информационно коммуникационным технологиям, к новейшим учебным материалам. Предлагаются варианты решения данной проблемы путем формирования и оформления в документальной форме требующих своего решения вопросов. Здесь также рассматривается место английского языка, который в настоящее время признан глобальным языком, в решении упомянутых выше вопросов.

Ключевые слова: современные знания, информационные технологии, реферат, своевременное освещение, информационное отставание, информационный голод, принятие решения

PROBLEMS AND PROSPECTS OF CREATING A FLEXIBLE TRAINING AND EDUCATIONAL SYSTEM

Narzullaev K.S.

*Namangan Engineering Pedagogical Institute (NamEPI), Namangan,
e-mail: narzullaev.komiljon@rambler.ru*

This article highlights the problematic aspects of the training of modern highly qualified personnel. Their introduction to modern information and communication technologies, to the latest textbooks. There are offered several options for solving this problem, by forming and formalizing in documentary form the issues that need to be addressed. It also examines the place of English, which is now recognized as a global language, in addressing the issues mentioned above.

Keywords: modern knowledge's, information technologies, essay, timely coverage, information lag, information hunger, decision making

В настоящее время всеми странами уделяется большое внимание воспитанию всесторонне развитого поколения в духе верности родине, уважения к национальным ценностям и традициям, созданию всех условий для получения молодежью глубоких знаний и освоения профессий, чтобы они могли стать высококвалифицированными специалистами, которые возьмут на себя ответственность за будущее страны.

В этой связи особую остроту приобретает вопрос приобщения молодого поколения к современным знаниям, информационным и коммуникационным технологиям, в том числе к ресурсам всемирной сети Интернет, материалам постоянно действующих форумов, а также современной литературе.

Теоретический материал, осваиваемый студентами с помощью лектора в высших учебных заведениях, не всегда охватывает все аспекты нововведений науки и техники, поскольку информация имеет «свойство стареть». Быстрое «старение информации» является следствием современных рыночных условий, где быстро заменяются устаревшие технологии новыми. Затем следует обновление научно-технической базы, сопровождающей данную технологию [1].

Своевременное реагирование на изменения внешней среды мирового рынка товаров услуг, ноу-хау, появление экспериментальных технологий могущих принципиальным образом изменить существующего порядка учебно-производственного плана требует некоторого времени, в среднесрочной перспективе – от одного года и более. А написание учебников, отвечающих новым современным требованиям, займет еще несколько лет. Для разрешения данной проблемы следует кооперировать деятельность преподавателя и студента по поиску нужной – актуальной информации. Здесь необходимо акцентировать внимание на самостоятельной работе студента, поскольку он в перспективе неизбежно столкнется со всеми отмеченными выше вопросами.

Отслеживание появления современной литературы, информации во всемирной сети Интернет, материалов научных и практических конференций, посещение выставок организованных общепризнанными мировыми производителями, с оформлением соответствующего документа и ознакомление его содержание с соответствующей аудиторией поможет несколько снизить остроту данного вопроса.

Наряду с этим наличие своевременно написанного и надлежащим образом написанного документа поможет не только оперативно реагировать на появление некоторого рода информации, но и ее зафиксировать, создавать базу данных, пополнять информационных ресурсов. А главное, принять необходимые меры по ликвидации отставания, как в теоретическом, так и в практическом плане, в том числе написание современных учебников, изменение учебной программы, составление хозяйственных договоров с производственно-хозяйственными структурами страны и т.д.

Кроме того, данный подход подтолкнет преподавателя и студента к поиску «современной информации». Заставит их постоянно обращаться к всемирной сети Интернет, что означает доступ к огромному ресурсу информации, включая патентную и научно-техническую и другую.

При решении задач, поставленных перед студентами, с применением нового технологического оборудования и перспективных технологий, целесообразно использовать все возможные источники, которые бы позволили собрать наиболее полезную информацию по вопросам решаемых задач. Следовательно, данное обстоятельство поставить перед необходимостью преподавателя постоянно повышать свою квалификацию, обновлять теоретической базы, отслеживая появление новой информации по изучаемой сфере.

Кроме того, преподаватель, после сбора и анализа собранной информации, совместно со студентами сможет сформировать перечень актуальных вопросов для совместной работы.

В настоящее время таким документом представляется реферативная форма раскрытия выбранной темы, которую и в последующем можно использовать по необходимости.

В настоящее время самым простым и дешевым способом решения отмеченного выше вопроса представляется реферативная форма исследования проблемной ситуации.

Следует отметить, что реферированную информацию можно использовать для написания книги, создания базы данных и т.д. Поскольку реферат – это краткое изложение основных положений книги, учения, научной проблемы в письменном виде или в форме публичного доклада, написанный по определённым источникам.

Самостоятельный поиск «свежей информации» для освещения выбранной темы поможет развивать у преподавателя и студента навыки: анализа проблемной ситуации; осознание проблемной ситуации; видение путей преодоления проблемной

ситуации; формирование необходимых условий разрешения проблемной ситуации; принятия правильного решения.

Выступления студентов с докладами и рефератами приучают их к четкой формулировке мыслей, повышают творческий уровень занятий и конференций, помогают закрепить и углубить знания по определенным аспектам [2].

Кроме всего прочего, данный процесс является творческой работой и преподавателя и студента и всех заинтересованных лиц в определенной сфере, в которой на основании краткого письменного изложения и оценки различных источников проводится самостоятельное, независимое исследование и своевременное освещение определенной проблемы.

Другим важным аспектом получения современной информации является широкое применение литературы и информационных источников на различных мировых языках, в том числе на английском языке [3].

В подавляющем большинстве высших образовательных учреждений широко применяются литература и информационные источники на различных мировых языках, в том числе на английском языке.

Однако действующая система организации преподавания английского языка требует совершенства по мировым стандартам, и следовательно, учебные программы и учебники также требуют их доводки до упомянутого выше уровня, особенно в части использования передовых информационных и медиатехнологий.

Дальнейшее совершенствование организации непрерывности изучения английского языка, а также работа по повышению квалификации преподавателей и их обеспечения современными учебно-методическими материалами позволит ознакомить преподавателей с циркулирующими в мировой информационной среде ресурсами. Тем самым приобщая их к самым «современным информационным каналам» [4].

Один из путей разрешения данной проблемы является приобщение и преподавателя и студента к изучению английского языка. Знание иностранного языка позволит им своевременно получать нужную информацию, отслеживать появление современной литературы, использовать в полной мере информационные ресурсы сети Интернет.

Кроме того, материалы научных и практических конференций, выставок организованные общепризнанными мировыми производителями, являющимися лидерами в вопросах внедрения достижений современной науки и техники, также в основном издаются на английском языке.

Знание английского языка поможет не только оперативно реагировать на появление «актуальной» информации, но и ее зафиксировать, создавать базу данных, пополнять информационные ресурсы. А главное, своевременно принять необходимые меры по ликвидации отставания как в теоретическом, так и в практическом плане, в том числе в вопросах создания современных учебников, изменения учебной программы и т.д.

Наряду с этим, английский язык позволит самостоятельно без участия переводчика и дополнительной литературы – словарей, справочников своевременно обработать полученную информацию. А своевременно полученная информация позволит экономить значительные финансовые ресурсы. Поскольку она в определенной мере снижает появление проблемной ситуации и помогает принять правильное решение [5].

В целом объединение в одну систему вышеизложенной формы оформления документа и знание английского языка позволит сэкономить значительные ресурсы, ликвидировать информационный голод, гибко реагировать к изменению внешней среды, а также постоянно повышать квалификацию профессорско-преподавательского состава и развивать навыков самостоятельной работы заинтересованных сторон.

Кроме того данная система позволит совершенствовать систему высшего образования. Привлечение в учебный процесс специалистов, свободно владеющих английским языком, наряду с внедрением современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий, создаст условия и возможности для широкого доступа к достижениям мировой цивилизации и мировым информационным ресурсам.

Список литературы

1. Нарзуллаев К.С. «Роль английского языка в вопросе создания гибкой учебной системы» // Сборник материалов научно-практической конференции. Академия государственного строительства при Президенте Республики Узбекистан. – Ташкент, 2016. – 332 с.
2. Подготовка и написание рефератов по страноведению на немецком языке: методические указания / составитель Н.Р. Черепанова. – Ульяновск: УлГТУ, 2005. – 26 с.
3. Нарзуллаев К.С. «К вопросу создания гибкой учебной системы» // Сборник материалов научно-практической конференции. Наманганский инженерно педагогический институт. – Наманган, 2011. – 275 с.
4. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков. Газета «Народное слово», 11.12.2012 г., № 240 (5630)).
5. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «Об утверждении положения о порядке определения уровня знания иностранного языка и выдачи квалификационного сертификата. (Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2014 г., № 2, ст. 14).

УДК 373.3:371.8:37.036

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ольхова А.В., Сергеева Б.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

В статье освещается организация внеурочной деятельности социально-творческого направления для формирования общественных ценностей у младших школьников. В статье представлено содержание понятия «общечеловеческие духовные ценности», дано определение общественных ценностей. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, были определены их цели, принципы, показатели, структуру, функции и характеристики, рассмотрены подходы в определении понятия «общественные ценности». Описана внеурочная деятельность социально-творческого направления, как деятельность обучающихся, как работа обучающихся в рамках уроков ориентирована в результате итогов изучения главной образовательной цели, в первую очередь как результат индивидуальных и метапредметных итогов. Представлены методы и формы формирования общественных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности социально-творческого направления в соответствии с планируемыми результатами. Рассмотрены мероприятия по формированию общественных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности социально-творческого направления

Ключевые слова: общественные ценности, внеурочная деятельность, способы формирования общественных ценностей, младшие школьники

FORMS OF ORGANIZATION OF NON-ACTIVITY OF SOCIAL AND CREATIVE DIRECTION FOR FORMING PUBLIC VALUES IN YOUNG SCHOOLCHILDREN

Olkhova A.V., Sergeeva B.V.

Kuban State University, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

The organization of extracurricular activities of the social and creative direction for formation of social values at younger school students is covered in article. The maintenance of the concept «universal cultural wealth» is presented in article, definition of social values is given. Having analysed psychology and pedagogical literature functions and characteristics have been defined their purposes, the principles, indicators, structure, approaches in definition of the concept «social values» are considered. Extracurricular activities of the social and creative direction as activity of students are described as work of students within lessons is focused in result of results of studying of the main educational goal, in the first sequence as result of individual and metasubject results. Methods and forms of formation of social values at younger school students in extracurricular activities of the social and creative direction according to the planned results are presented. Actions for formation of social values at younger school students in extracurricular activities of the social and creative direction are considered

Keywords: Social values, after-hour activities, ways of forming social values, younger schoolchildren

Вся система внеурочной деятельности социально-творческой направленности призвана совместить в единый процесс образование, воспитание, развитие и здоровьесбережение, а еще гарантировать содержательную и структурную преемственность предметов, отображая креативные творческие интересы личности. Программа внеурочной деятельности социально-творческой направленности содействует больше многоплановому раскрытию персональных возможностей учащегося, развитию у младших школьников интереса к разным видам работы, желанию деятельно принимать участие в продуктивной, одобряемой обществом деятельности.

«Проблемно-ценностное общение: затрагивает не только лишь чувственную вселенную учащегося, но и его восприятие жизни, ее ценностей, смысла (в форме эти-

ческих разговоров, дебатов, «направленных на определенную тематику диспутов, проблемно-ценностных» дискуссий). Этическая беседа – это обращенное к слушателям развернутое собственное выражение, проникнутое чувствами и переживаниями. Предмет общения – морально-нравственные коллизии, выставленные в настоящих актуальных обстановках и художественных текстах. Это гибкое хитросплетение программирования и импровизации. Ведущий канал общения «учитель – ученик». Данная конфигурация не подразумевает интенсивной коммуникации «учитель – ученик». Эта форма не предполагает активной коммуникации школьников меж собой (максимум допустимого – обмен репликами). Другая образовательная разработка – дебаты, очень известная нынче» [1].

Социальное творческий процесс (общественно-преобразующая работа): высокая структура социальной работы; креативная процедура, ориентированная на преобразование и формирование новых социальных взаимоотношений и общественного существования. Социальное творческий процесс учеников – данное волонтерская возможная значимость детей в модернизировании, совершенствовании общественных взаимоотношений, переустройстве события, складывающейся в пребывающем около их социуме. Данная деятельность сопряжена с инициативой обучающегося, поиском им необыкновенных решений, риском подбора, персональной ответственностью перед командой ровесников, педагогом. Преобразования пронимают любые стороны и проблемы общественной существования: взаимоотношений между общественными группами, гражданской самоорганизации, защиты и развития цивилизованной и естественной сферы жизни сообщества и др.

Коллективное творческое дело (КТД) (по И.П. Иванову) содержит 6 этапов: совместное заключение о проведении дела; коллективное планирование; коллективная подготовка; коллективное проведение дела; корпоративный анализ; обозримое последствие. К огорчению, в реальной педагогической практике «совместное решение» сталкивается изредка. Дело задается снаружи, или «совместность» объединяется к реакции учащихся на предложение учителя.

«Суть технологической «цепочки» КТД в следующем: после принятия заключения о проведении дела изначальный коллектив распределяется на команды, группы, звенья. Группа «создает, принимает участие, анализирует» – в базе лежат воздействия воспитателя по созданию, помощи, поддержке в надлежащих массовых деяниях. Совет дела разрабатывает на базе услуг план КТД, выделяет поручения группам по подготовке, может помочь группам, координирует их старания. Технологичность КТД разъясняется «настроенностью» цепочки корпоративного креативного дела на сильных психических механизмах: соревновательной игры, импровизации учащихся. Обучить ребят работе в режиме КТД, мотивировать их к данной работе довольно не просто. Шаги воспитателя по активизации КТД: Делаем жизнь увлекательнее. Ищем помощников. Привлекаем учащихся к планированию предлагаем устроить выбор. Оказываем поддержку. Формы социализирующей работы с ребятами:

1) общественная работа (социальный преподаватель и общественный сотрудник из образовательных учреждений);

2) общественный план (волонтерство);

3) образовательный план (через систему учебных занятий, имеющих практический компонент);

4) социально-образовательный план (переход малыша к претворению в жизнь автономного социального действия)» [2].

«Воспитательные итоги в сфере художественного творчества: Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний об истории межличностного взаимодействия, ее структуре, способах управления социокультурным пространством; овладение способами самопознания, рефлексии; усвоение представлений о самопрезентации в различных ситуациях взаимодействия, об организации своей частной жизни и быта; освоение способов исследования нюансов поведения человека в различных ситуациях, способах типизации взаимодействия, инструментов взаимодействия, понимания партнера. Второй уровень – получение учеником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества, когда проводится новогодний праздник для сверстников, реализуется дизайнерский проект «Школьная клумба» и др. Третий уровень результатов – приобретение учащимся опыта самостоятельного общественного действия – реализация проекта в сфере художественного творчества. Ведение переговоров, выявление интересов потенциального партнера, исследование интересов зрительской аудитории, использование различных способов информирования и др. Здесь осваивается умение представить зрителю или заказчику собственные разработки. Особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде» [3].

Маршруты экскурсий, экспедиций прокладываются так, дабы учащиеся имели возможность навещать храмы, монументы, древние дворянские имения, музеи, пространства весомых исторических мероприятий. Воспитателям рекомендовано организовывать встречи со свидетелями ярчайших исторических мероприятий, старожилами, районными краеведами, хранителями школьных музеев, членами поисковых подразделений и другими увлекательными людьми. Получить навык общественного влияния адепт имеет возможность и участвуя в благотворительной работе, которая организуется во время экскурсии или же экспедиции. Это такие формы работы, как возложение цветов к памятнику, поддержка в восстановлении храма, уход и расчистка источника, предложение поддержке ветеранам войны и труда, одиноким старикам. Достижение итогов вто-

рого уровня – составление положительного дела учащегося к базисным ценностям общества и к общественной реальности, таким как Земля, Отечество, Культура, Человек, чему содействуют образующиеся истории увеличенного физиологического, морального, чувственного напряжения, которые переживают школьники. Туристско-краеведческая работа раскрывает перед учащимися способности для приобретения навыка автономного общественного воздействия – это третий уровень итогов. Навык общественно-го воздействия молодой турист-краевед имеет возможность приобрести, включившись в систему сменных должностей. Это система детско-взрослого самоуправления, деятельная во время подготовки и проведения турпохода. Все (или практически все) члены похода по очереди занимают те или же другие должности в направлении дня и ночи.

Методы формирования социальных ценностей были специально отобраны и структурированы в согласовании с видами внеурочной работы и планируемыми итогами трех уровней. Проведённая работа осуществлялась в рамках досугово-развлекательного направленности внеурочной работы.

Достижение воспитательных итогов первого уровня (приобретение учащимися общественных познаний, изначального осознания общественной действительности и будничной жизни) нами производилось при помощи таких форм, как культпоход в театр, музей, концертный зал, галерею.

Для достижения воспитательных итогов второго уровня (формирование положительного дела учащегося к базисным ценностям нашего общества и к общественной действительности в целом) были применены следующие формы, такие как выступление, инсценировка, торжественный «огонёк», естественно, при условии их организации силами самих подростков.

Достижение воспитательных итогов третьего уровня (получение ребятами на-

выка автономного социального действия) производилось при помощи проведения таких форм, как ярмарка, КТД, субботники, публичные события, в рамках которых ученики имели возможность получить навык практической работы.

В качестве одного из критериев больше удачного формирования социальных ценностей у младших школьников во внеурочной работы – это вербование к организации творческой и трудящийся работы самих учеников и их родителей. Организация и проведение событий по формированию ценностей труда и творчества осуществлялась на базе ученического самоуправления. Ученическая автономия – конфигурация роли обучающихся в соуправлении (самоуправлении) в общеобразовательном учреждении, предполагающее роль младших школьников в заключении вопросов при организации учебно-воспитательного процесса вместе с педагогическим коллективом и администрацией учреждения.

В рамках данного исследования была проанализирована конструкция классного самоуправления.

Высочайший орган – классное собрание. В его работе принимают участие все ученики класса и классный руководитель, а в случае рассмотрения наиболее весомых вопросов имеют все шансы привлекаться и родители обучающихся. В зону ответственности классного собрания входят надлежащие вопросы:

- установление проекта деятельность своего школьного группы;
- выбор организаций самоуправления, установление их структуры и действующих обязательств;
- выбор исправных организаций самоуправления (разделов);
- формирование конкретных вопросов деятельность школьного группы в определенный период и утверждение конкретных проектов деятельность;

Таблица 1

Методы формирования общественных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности социально-творческого направления в соответствии с планируемыми результатами

Общественные ценности	Первичные результаты	Вторичные результаты	Третичные результаты
Семья, творчество, труд, человечество патриотизм	<i>Методы:</i> познавательные беседы, рассказы, дискуссии, просмотр фильмов, показ презентаций, мультфильмов, прослушивание музыкальных композиций, обсуждение	<i>Методы:</i> игровые методы, методы стимулирования, просмотр и обсуждение фильмов, прослушивание музыкальных композиций, анализ ситуаций	<i>Методы:</i> игровые методы, метод проектов, практические методы (изготовление поделок, рисунков, фотографий), воспитывающие ситуации, тренировочные упражнения

– передача личных представителей в общественные аппараты самоуправления (комитет фаворитов);

– координирование деятельности исправных организаций самоуправления (разделов), слушание отчетов об их труде и анализ их работы;

– формирование конфигураций согласия и порицания в общешкольном коллективе;

– введение услуг в администрацию тренировочного заведения и аппараты школьного самоуправления о модернизировании жизнедеятельности своего коллектива.

Ведет совещание его руководитель – управляющий, подготавливает проблемы с целью обсуждения и воспитывает их в комитет класса.

Между собраниями службу образует и удерживает, контролирует комитет класса, какой планирует собрания. В него вступают руководители разделов школьного самоуправления.

Президент класса выбирается методом секретного голосования. Заключение является принятым, в случае, если за него проголосовало больше пятидесяти процентов членов. Президент класса вместе с классным управляющим оформляет проект работы на четверть (на базе услуг обучающихся); создает коллективы для подготовки и проведения потрясающих мероприятий; держит под контролем выполнение поручений.

«Распределение социальных поручений случается на первом же в учебном году классном собрании обучающихся секретным голосованием. Сначала оформляются перечни поручений и предлагается любому составить фамилию добродетельного напротив всякой должности. При анализе анкет в первую очередь предусматриваются собственное желание исполнять то или же другое задание, а еще основная масса голосов» [4]. Задания возможно заменять любую учебную четверть, дабы любой обучающийся имел возможность испробовать себя во всевозможных ролях.

События по формированию социальных ценностей у младших школьников в согласовании с планируемыми результатами представлены в табл. 2.

Таким образом, в младшем школьном возрасте с детьми происходят важные изменения, связанные в первую очередь с началом обучения. Основной работой делается – учебная. В связи с чем напрашивается вывод – формирование социальных ценностей определяется в начальном школьном возрасте. Было замечено, что внеурочная работа также влияет на формирование социальных ценностей. Формы внеурочной работы, такие как экскурсии, консультации, факультативы, кружковая работа содействуют функциональному вовлечению школьника в мир социальных ценностей, приучению его к общественно-полезному труду, общественно-значимой и одобряемой работы.

Таблица 2

Занятия по формированию общественных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности социально-творческого направления

Планируемые результаты	Занятия	Формируемая ценность
Первичный результат (получение социокультурных знаний о творчестве и труде)	<i>Внеурочная работа:</i> Классные часы «Старание и работа все перетрут», «Талант и труд», «Труд украшает человека», «Радуга профессий», «Дорога к доброте». Разговора «Какие случаются профессии», «С чего начинается Родина?», «Россия – Отечество мое», «Без труда не проживешь», «Многообразие культур и народов мира». <i>Внешкольная работа:</i> Просмотр мультов: «Финли – пожарная машина», «Калейдоскоп профессий» Познавательная беседа на тему «В мире профессий»	Семья, человечество труд, патриотизм, творчество
Вторичный результат (формирование отношения позитивного к ценностям общества нашего)	<i>Внеурочная работа:</i> Проведение викторин, состязаний. Подготовка и проведение ярмарки. Отрисовывали стенгазеты, открытки к праздничным дням. Этнические игры «Перешагивание сквозь ноги», Башкирии», «Кто «Король зверей» в Литве?», « «Липкие пеньки». <i>Внешкольная работа:</i> Конкурс патриотической песни «Прикоснись к подвигу сердцем». Праздничные дни: «Здравствуй, Свежий год», «Служу России», «День мамы», «Масленица», «А ну-ка, девочки» и иные	Семья, труд, творчество, патриотизм, человечество
Третичный результат (получение школьниками самостоятельного опыта общественного действия)	<i>Внеурочная работа:</i> Роль в состязании поделок к новенькому году, в фотоконкурсе «Моя семья», состязаниях рисунков к праздничным дням. Дежурство по школе. Дежурство по классу. <i>Внешкольная работа:</i> Субботники. Посещение музея сказок. Изготовка кормушек. Патриотическая промоакция «Обелиск у дороги»	Семья, труд, творчество, патриотизм, человечество

Понятие «общественные ценности» в педагогике акцентирует внимание на единственной социальной функции, задаче, оглавление и направление воспитания, в какой бы стране оно не производилось. Понятие «общественные ценности», как общественная аппарат, подключает в себя познавательную, чувственную и поведенческую составляющие.

В ходе изучения мы исследовали основы формирования социальных ценностей у младших подростков: возрастные особенности и методы формирования социальных ценностей у детей младшего школьного возраста.

На основе МБОУ СОШ № 24 г. Краснодара был проведен педагогический опыт. Было проведено изучение значения воспитанности (трудолюбия) младших подростков (методика Н.П. Капустиной, М.И. Шиловой), и для исследования возможности младших подростков к знанию общечеловеческих духовных ценностей нами была применен способ «Способность младших подростков к знанию общечеловеческих духовных ценностей». В результате про-

веденного опыта выявлено, что характеристики сформированности ценностей труда и творчества присутствуют на невысоком и среднем уровнях, а ученики, которые рекомендовали высшую степень, выделяли нечеткие представления об общечеловеческих духовных ценностях. Легче давалось описание таких ценностей, как семейство, имущество. А общечеловеческие духовные значения как патриотизм, мир, милосердие вызывали затруднения в ответах.

Полученные результаты отражены в табл. 3 и на рисунке.

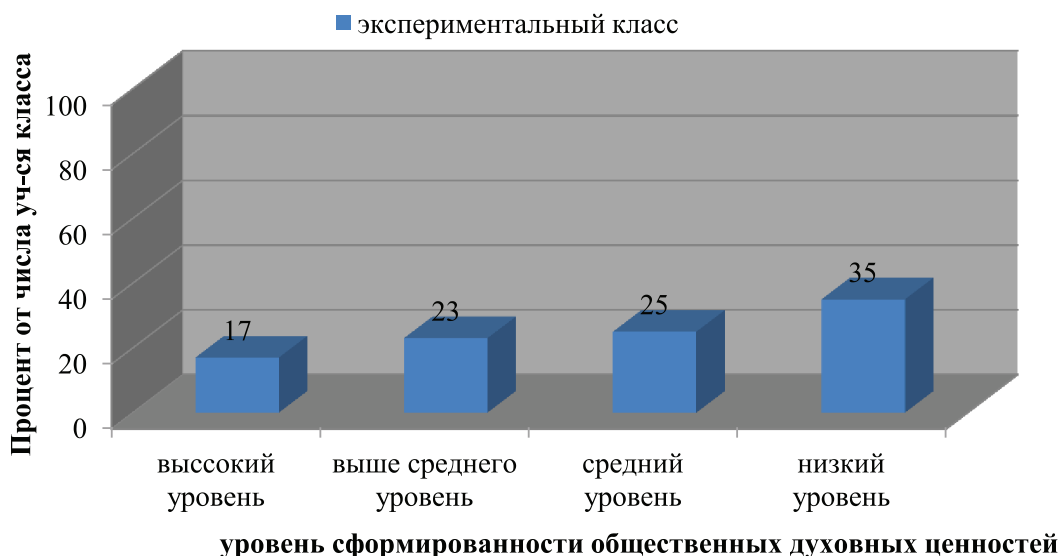
Результаты исследования уровня сформированности общественных духовных ценностей младших школьников представлены на рисунке.

Результаты проведенной методики показали, что учащиеся, которые показали высокий уровень, давали нечеткие представления об общечеловеческих духовных ценностях. Проще давалось описание таким ценностям, как дружба, семья, добро. А такие общечеловеческие духовные ценности, как патриотизм, мир, милосердие, вызывали затруднения в ответах.

Таблица 3

Исследование уровня сформированности общественных духовных ценностей

Учащиеся	Уровень сформированности общественных духовных ценностей младших школьников			
	Высокий уровень	Выше среднего уровень	Средний уровень	Низкий уровень
4 «Г»	17% (5 уч-ся)	23% (7 уч-ся)	25% (7 уч-ся)	35% (10 уч-ся)



Результаты исследования уровня сформированности общественных духовных ценностей младших школьников

Подводя итоги экспериментальной работы, можно отметить: общественные ценности в младшем школьном возрасте являются недостаточно сформированными качествами по результатам проведенного исследования, что подтверждает необходимость в целенаправленной работе по формированию данных качеств.

Подводя выводы экспериментальной работы, необходимо обозначить, что публичные значения в младшем школьном возрасте считаются мало сформированными свойствами по итогам проделанного изучения, что подчеркивает необходимость в це-

ленаправленной работе по формированию данных свойств.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 192 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.: Учитель, 2009. – 560 с.
3. Крокова Г.В. Школьное обществознание и проблемы национальной (гражданской) идентификации учащихся / Г.В. Крокова // Обществознание в школе. – 2008. – № 4. – С. 21–25.
4. Шилова М.И. Проблема ценностей и цели воспитания / М.И. Шилова. – М., 2001. – 329 с.

УДК 371.3:784.67

КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕТСКИХ ПЕСЕН**Саттарова А.Т., Муратов А.Ж.***Ошский технологический университет, Ош, e-mail: aziza.sattarova.1965@mail.ru*

В статье пойдет речь о значении детской поэзии в эпоху глобализации, о необходимости исследования состояния ее изучения. Авторы рассмотрят этапы развития классификации детской литературы.

Ключевые слова: эпоха глобализации, мир ребенка, детская поэзия, классификация детской литературы, тематика детских песен, технологизация, цивилизованное поведение, духовная культура, нравственная чистота, великодушные, образец, эмоциональное

CLASSIFICATION OF CHILDREN'S SONGS**Sattarova A.T., Muratov A.Zh.***Osh Technological University, Osh, e-mail: aziza.sattarova.1965@mail.ru*

The article will deal with the importance of children's poetry in the era of globalization, the need for research the state of its study. The author will consider the stages of development of the classification of children's literature.

Keywords: the era of globalization, the world of the child, children's poetry, the classification of children's literature, the theme of children's songs, technologization, civilized behavior, spiritual culture, moral purity, generosity, ensample, emotional

В эпоху глобализации все больше ослабевает интерес детей к литературным произведениям, в том числе к песням и стихам, понижается уровень понимания поэтических произведений. Остались в прошлом времена, когда кыргызские дети засыпали и просыпались под колыбельные песни, теперь их с малых лет окружают постоянно обновляющиеся технологии нашего времени: компьютеры, мобильные устройства связи, ноутбуки, планшеты, телевизоры, видео, и дети все дальше от мира литературы. Всё это оказывает негативное влияние на художественное, духовное, эстетическое, нравственное воспитание детей, которое черпается из художественных произведений, а также обуславливает увеличение «компьютероголовых» детей (М. Шаханов), всеобщую технологизацию. В результате все больше растет число молодежи, которая не слушает родителей, не уважает старших, обладает качествами, которые не соответствуют кыргызскому менталитету. «По этой причине суверенный Кыргызстан сегодня, наряду с обязанностью поднять экономику, встал перед необходимостью в первую очередь укрепления духовных, нравственных, моральных основ общества.

Наши информированность, образованность, профессионализм, финансовое и экономическое развитие должны сопровождаться нравственным и цивилизованным поведением и внутренней духовной культурой. Стало понятно, что общество, страна улучшится только через совесть и ответственность каждого гражданина. При чи-

стой совести, великодушии в нашем обществе было бы честное управление, чистый созидательный труд, мир, согласие и стабильность. Таким образом, сегодня в первую очередь неотложная обязанность в масштабе страны и необходимая социальная потребность нашего общества – это духовно-нравственное воспитание граждан, будущего поколения, разработка его концепции, стратегии и его реализация [1]. При выполнении этой задачи роль литературного образования в детских садах, школах огромна. Через чтение стихов будут возвращаться эмоции, чувства детей, герои произведений будут служить примером для детей, будут создаваться условия для изучения богатства родного языка.

Детские песни и стихи – часть кыргызской литературы, такие произведения в соответствии с возрастными, психологическими особенностями адресата легки для чтения, заучивания наизусть, просты по композиции и сюжету, не создают для детей языковой сложности, и самое главное – непосредственно видно воспитательное влияние таких произведений. Такие произведения широко встречаются в устной народной литературе, то есть как в национальном фольклоре, так и в творчестве пишущих поэтов и акын-импровизаторов.

В кыргызском литературоведении довольно обширно исследованы теоретические проблемы детских песен и стихов, их историческое развитие, некоторые портреты детских поэтов (К.А. Абакиров, К.А. Исаков, У.Б. Култаева, М.С. Сулайманов, О.С. Сооронов, А.Т. Саттарова, М. Ту-

легабылов, Г.Ж. Орозова и др.), но технологии их обучения, если только не были поверхностно рассмотрены в отдельных диссертациях (Н.Э. Абдраева, Т.Н. Каранова, М. Рахимова, С.К. Рысбаев, С.С. Сакиева, А. Токтомамбетов и др.), то в основном не становились объектом специального исследования. В то же время в научной методике обучения кыргызской литературе (Алымов Б., Акматов Б., Акматов К., Байгазиев С.О., Батаканова С.Т., Исамидинов И.Ч., Иманалиев К., Ишекеев Н., Момуналиев С., Муратов Ж., Сартбаев К., Оторбаев Б., Турдугулов А., Шаимкулов О. и др.) были разработаны теоретико-методические основы обучения таким произведениям. Ведущие учителя (Абдесов Н., Батыркулов Б., Исаков Б.С., Сманбаев А.) продемонстрировали в практической деятельности обучение детским произведениям. Несмотря на это, проблема изучения детской литературы в школе, включая детские песни и стихи, остается актуальной.

Основные её причины и противоречия в следующем: несмотря на то, что в настоящее время роль песен и стихов в развитии сознания, воспитания, эстетического вкуса детей имеет большое значение, все же существует неполная определенность реализации ее научно-методических основ; несмотря на то, что более или менее формируется литературно-теоретическая база, филологические основы исследования детской литературы, но существует недостаточная разработанность технологий применения их в школе; несмотря на немалое изучение и обучение детским песням и стихам в практике школы, все же существует низкий уровень подготовки по формированию всесторонней компетентности будущих учителей в университетах через детские песни; несмотря на то, что ведущими учителями разрабатываются различные пути, методы обучения детским песням, они не изучаются с научной стороны, не в распространяются в педагогической практике и не подводятся итоги по ним.

Литераторы, проводя анализ детских стихов и песен, разрабатывают их классификации с учетом их тематики, особенностей их ориентированности, литературного происхождения, видов, жанров. Рассмотрим некоторые из них.

В.П. Аникин:

1. Малые жанры:

Колыбельные песни

Пестушки

Потешки

Прибаутки

Календарные песни

Игровые припевы, приговоры

Жеребьевые скороговорки, считалки, дразнилки, скороговорки

Пословицы и поговорки

Загадки

Песни [2, 13, 30].

М. Тулегабылов:

Песня:

1. Колыбельные песни

2. Познавательные песни

3. Песни спокойного характера

4. Трудовые песни

5. Назидательные песни

6. Бытовые песни

Их также различают следующим образом.

Колыбельные песни:

– Алдей

– Салбилек

– Тайбөбөк (тушоо кесүү)

Песни о познании мира:

– О растениях

– О насекомых (обо всем живом)

– О животных

– Календарные

– Жөрөлгө (о приметах, признаках, обычаях)

Песни спокойного характера:

– Теробел (окружающая среда, окружение)

– Путешествия

– Игровые

– Передразнивание [3, 16].

Г. Орозова:

1. Детские песни

1. Колыбельная песня

2. Игровые песни: делятся на два типа в соответствии с возрастными особенностями, исполнением и смыслом:

1) а) Игровые песни, предназначенные для малышей (Сал-сал билек, Тай-тай балам, Манжалардын оюну (игра пальцев) и т.п.);

б) Песни-щипания (чымчыкей), исполняющиеся в целях воспитания детей, учащие не совершать плохих проступков;

в) Песни, исполняющиеся для принятия, понимания окружающей среды.

2) Игровые песни для подростков:

а) Акыйнек айтышуу (особый вид состязания девушек в пении);

б) Детские песни, посвященные разной живности, явлениям природного происхождения

в) Детские песни, написанные в период Великой отечественной войны [4, 6-7].

А. Муратов и К. Исаков:

Лирического рода:

– Ритуальные песни, связанные с рождением, взрослением ребенка

– Игровые песни

– Трудовые песни

– Календарные песни

– Песни-заклинания

- Познавательные песни
- Арманы (песня-жалоба на судьбу, на несбывшиеся надежды)
- Кошоки (песня-плач)
- Песни айтыш (поэтические состязания)
- Назидательные, песни-наставления или дидактическая лирика
- Песни-благословения [5, 50-51].

Такое распределение подтверждает большое тематическое и жанрово-родовое разнообразие детских песен.

При приведённой выше классификации детских песен ученые основываются на следующих принципах:

1. Тематика песни, то есть о чем поется или написана песня.
2. История происхождения, то есть на какой историко-генетической основе создавалась песня.
3. Соответствие возрастным особенностям.
4. Психологическое соответствие.
5. Функциональный принцип, то есть специальная предназначенность для детей, развития их сознания, воспитания.

Дети находятся в том возрасте, когда еще не сформированы как личности, у них ограничено мышление, нет жизненного опыта, они не умеют хорошо различать в людях белое и черное. Они не могут смотреть критическим взглядом на многие вещи, ведомы той или иной идеей, у них бедный словарный запас. Из-за этих особенностей и литература для них тоже имеет специфические различия. В первую очередь это связано с возрастом детей и возникающими из него психологическими особенностями. Разделение детей и детского периода, а также жизни человека в целом, привело к созданию для них специальной литературы. В советское время в Кыргызстане для детей выпускался журнал «Байчечекей» (Подснежник), предназначенный для учащихся младшего школьного возраста, а для подростков – журнал «Молодой ленинец» и газета «Пионер Кыргызстана». В этих изданиях регулярно публиковались песни и стихи для детей. В издательстве «Мектеп» каждый год выходили сотни оригинальных и переводных книг для детей и юношества.

Детская литература непосредственно связана с делением возраста человека на различные возрастные периоды. Рассмотрим некоторые такие деления.

В.Н. Татищев выделял четыре стадии возраста человека:

1. Младенчество – от рождения до 12 лет.
2. Юношество – от 12 до 25 лет.
3. Мужество – от 25 до 50 лет.
4. Старость – от 50 и далее.

В русской азбуке (1783 год выпуска) выделяются следующие возрастные этапы:

1. До 7 лет – младенец.
2. От 7 лет – отрок.
3. С 15 лет – юноша.

В «Толковом словаре» В. И. Даля выделяются следующие возрастные этапы:

1. Детство – до 14–15 лет.
2. Подросток —14–15 лет.
3. Юность – от 15 до 20 лет.

Приведя вышеизложенные примеры, Ф.И. Сетин отмечает, что так как в России были такие разделения на возрастные периоды, то и книгоиздание разделялось на следующие три группы:

1. Для начального этапа обучения чтению (азбука, грамматика)
2. Для обучения письму (азбука быстрого письма)
3. Книги энциклопедического характера, предназначенные для самостоятельного обучения (для третьей ступени обучения) [6, 24–25].

В «педагогической энциклопедии» выделяются следующие возрастные этапы:

1. Дошкольный – 3–7 лет.
2. Младший школьный – от 7–8 лет до 11–12 лет.
3. Подростковый возраст – от 11–12 лет до 15–16 лет.
4. Юношеский период – 15–18 лет.

М. Тулегабылов выделяет следующие возрастные группы:

1. Малыши (дети дошкольного возраста).
2. Подрастающее поколение (дети младшего школьного возраста).
3. Подростки (учащиеся старших классов) [7, 3].

Разделение, предложенное А. Муратовым и К.Исаковым:

1. Дети дошкольного возраста (малыши) – от 2–3 до 7 лет.
2. Дети младшего школьного возраста – от 7 до 11–12 лет.
3. Дети среднего и старшего школьного возраста (подростки) – от 11–12 до 17–18 лет [8, 12].

Мы же выделяем следующие возрастные периоды детей: малыши (дошкольный возраст), дети младшего возраста (7–11 лет); подростки (11–15 лет), и считаем, что будет правильным детский возраст установить до 15 лет. Таким образом, детскую литературу также можно разделить на три группы:

1. Произведения, предназначенные для малышей.
2. Произведения, предназначенные для детей младшего возраста.
3. Произведения, предназначенные для подростков.

Основная специфика детской литературы в следующем: в существовании тематики, композиции, сюжета, героев,

описательных средств, соответствующих каждому возрастному периоду. Например, если манасчи начнет рассказывать малышам о Большой битве из эпоса «Манас», то адресат ничего не поймет и труд рассказчика будет обесценен. Детям этого возраста полезны небольшие сказки, короткие стихи, особенно песни, сопровождающиеся играми. Они, хорошо воспринимая такие произведения, увлекаясь историями, могут обогатить свой словарный запас, свою речь.

Детские песни – произведения, рассказанные и написанные в поэтической форме (в виде стихов), предназначенные для детского возраста. В них не бывает длительных описаний, неуместно растянутого сюжета, сложного языка. Простота, близость окружению детей являются основными признаками таких произведений.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного, патриотического воспитания граждан, молодежи Кыргызской Республики // Кутбилим, 2010. – 20-авг.
2. Аникин Ф.П. Устное народное творчество // Детская литература. Под ред. Е.Е. Зубаревой. – М., 1989. – С. 11–30.
3. Тулегабылов М. История кыргызской детской литературы. – Б., 1991. – С. 16.
4. Орозова Г. Предисловие // Детский фольклор. «20 том серии международной литературы. Составила и написала предисловие Орозова Г. – Б., 1998. – С. 6–7.
5. Муратов А. Кыргызская детская литература: дополнительное пособие к учебнику [Текст] / А. Муратов, К. Исаков. – Б.: Айат, 2012. – С. 264.
6. Сетин Ф.И. История русской детской литературы. – М., 1990. – С. 24–25.
7. Тулегабылов М. История кыргызской детской литературы. – Б., 1991. – 3 с.
8. Муратов А., Исаков К. Кыргызская детская литература. – Б., 2012. – 12 с.

УДК 378:111

**СОВРЕМЕННОЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ
ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ****Свириденко А.А.***ФГБОУ ВО «Уфимский государственный авиационный технический университет», Кумертау,
e-mail: profsvir@mail.ru*

В настоящей статье автором вскрываются наиболее злободневные проблемы российского образования. Автор предлагает возможные способы их преодоления. В статье акцентируется внимание на социальной значимости высококачественного образования. Красной нитью в статье выступает мысль о реальной возможности выведения национальной системы образования на передовые позиции на международном рынке образования и труда. В статье будируются вопросы конкурентоспособности отечественного образования. Делается упор на необходимость возрождения специалитета. Статья имеет предметом исследования бытийствование системы образования во времени, пространстве и по кругу лиц. В качестве ключевой проблемы исследуется система оплаты труда преподавателей вузов.

Ключевые слова: образование, качество, оплата, реформирование, эффективность, система**THE MODERN DOMESTIC FORMATION IN THE ASPECT
OF THE ONTOLOGICAL JUDGTMTNT****Sviridenko A.A.***Ufa State Aviation Technical University, Kumertau, e-mail: profsvir@mail.ru*

In the present clause the autor optns the most topical problems of the Russian formation/ The autor offers the possible ways of solution. The autor devotes mach attention to the social importance of haigh-quality formation. Also the autor expresses confedanse of real opportunity of deducing the national education system on the advanced positions in the international market of the formation and the work. In this article, the author reveals the most topical problems of Russian Education. The author suggests possible ways of overcoming them. The article highlights the social importance of high-quality education. A red thread in the article is the idea of a real possibility of bringing the national education system to the forefront in the international education and labor market. The article raises questions of the competitiveness of the national education. The emphasis is on the need to revive the specialty. The article has an object of study the existence of the system of education in time, space and in a circle of persons. As a key problem, the system of remuneration of teachers of universities is being investigated.

Keywords: formation, quality, payment, reforming, efficiency, system

Сложившаяся на сегодняшний день геополитическая ситуация требует усиленного внимания к проблеме формирования бытийственности отечественного образования в историко-временных и пространственных рамках. В условиях постоянной динамики социально-политических, экономических и морально-нравственных ориентиров важнейшим фактором общественного развития становится поддержание высокого уровня образования. Особое внимание должно быть уделено системе высшего образования [3, 120]. Ярким подтверждением тому служит опыт высокоразвитых стран: США, Германии, Великобритании, Японии и других, где правительство не скупится на инвестиции в систему образования и науки. Вышеназванные страны добились впечатляющих научных, экономических и производственных успехов благодаря притоку высококвалифицированных специалистов: выпускников колледжей и университетов. В нашей стране ситуация в этом плане оставляет желать много лучшего. И сравнение здесь будет явно не в нашу пользу [1, 273]. В этом плане автор солидарен с мнением М.А. Серебря-

ковой, занимающейся проблематикой качества высшего образования и предлагающей пути его совершенствования [9, 178–179].

Проблема улучшения качества высшего образования в нашей стране является объектом исследования в трудах таких ученых как Л.С. Спирин, М.И. Рожков, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин, Н.Ф. Родионова и многие другие. Автор предлагаемой статьи делает попытку философского осмысления данной проблемы и выявления пути ее разрешения. Реалии двадцать первого века заставляют осознавать тот акт, что устойчивое развитие общества и разрешение проблем, с которыми оно сталкивается, зависит от состояния образования и образованности населения [10, 250]. Выносимая на обсуждение проблематика весьма актуальна, поскольку затрагивает интересы: педагогов, контингента обучаемых, родителей и работодателей. Анализ сложившейся ситуации дает основание полагать, что нет такой страны, где не возникало бы проблем в сфере образования. В каждой стране эти проблемы имеют свою специфику. И сколько бы ни проводили реформ и экспериментов,

проблемы в системе образования будут сохраняться. Российская система образования не является в этом плане исключением [7, 181–183]. Обидно, что мы сами разрушили то, что создавали. Система образования в СССР была признана одной из самых эффективных в мире, фундаментальной и конкурентоспособной. Автор придерживается мнения, что необходимо возродить практику, существующую в образовательной системе того периода. Необходимо увеличить долю средств из госбюджета, выделяемых на образование и науку. А также необходимо вернуть социальные льготы ученым, которые были в СССР.

К сожалению, сегодня просматривается весьма печальная картина. Процесс обучения превратился в процесс считывания информации. На это и нацелен сегодня контингент обучающихся [4, 213]. КПД такого, с позволения сказать, обучения весьма низок. Практика свидетельствует, что за последние десять лет отечественное образование претерпело столько реформ и преобразований, что сегодня его истинное лицо просматривается с трудом. Проблемы, затрагиваемые в настоящей статье, волнуют как специалистов, так и широкий круг общественности [2, 245]. Речь, в частности, идет о вузовском образовании. Время сегодня предъявляет повышенные требования к подготовке специалистов. Рынок труда нуждается в грамотных, высококвалифицированных специалистах и креативных личностях. Для успешного решения поставленных задач представляется целесообразным внедрять и использовать все то положительное, что выработано дореволюционной и советской системой образования. По мнению автора, нам необходимо вернуться к специалитету, поскольку бакалавриат себя не оправдывает. Немаловажным фактором в процессе совершенствования высшего образования является система оплаты труда профессорско-преподавательского состава. Здесь складывается парадоксальная ситуация. Сама зарплата оставляет желать много лучшего. В то же время от ППС требуются постоянные публикации в научной периодике, издание монографий, учебников, учебных пособий. Все это в большинстве случаев, издается за счет автора. Вряд ли инженер или врач на свою зарплату будут приобретать оборудование и инвентарь. А преподаватель должен тратить часть своего семейного бюджета на публикации. Хотя, по логике вещей, он должен получать гонорары. Вот простой пример – стоимость публикации в журнале «Казанская наука» (рецензируемый журнал ВАК) составляет восемь тысяч рублей за шесть страниц

машинописного текста. Это притом, что ассистент в среднем получает восемьдесят тысяч, старший преподаватель – десять-двенадцать тысяч рублей. Даже при зарплате профессора, в среднем, двадцать – двадцать пять тысяч рублей это чувствительно для семейного бюджета. Вот и подумайте, как развивать в таких условиях науку, как привлекать в нее молодежь? В тоже время продавец в магазине получает от четырнадцати тысяч рублей и выше. Автор предполагает, что правительство и прежде всего, министерство образования должны принять меры по урегулированию этих проблем. Не менее важный вопрос – осуществление контроля над деятельностью вузов. Бесконечные мониторинги, аккредитации, отчеты, по сути, не дают возможности заниматься наукой и обучением. Недаром в народе сложилась шутка: «Врачам и педагогам учить и лечить некогда, – они пишут отчеты». А ведь недаром говорится, что в каждой шутке есть доля правды. Два и проверять надо не количество лампочек и площади, не наличие пандусов и вентиляторов, как преподаватель владеет аудиторией, какие использует технические средства, сколько у него публикаций. Еще один больной вопрос это планирование и индивидуальные планы в частности. Работа преподавателя вуза сродни работе художника, писателя, музыканта. Она требует не только знаний, но, и вдохновения. Если такового нет, возникает вопрос, – стоит ли такому человеку работать в вузе? Что касается индивидуальных планов, то здесь необходимо изменить их форму. Пожалуй, самый больной вопрос это вторая половина дня. Почему она не оплачивается. По смыслу Конституции РФ и Закона РФ «Об образовании» – каждый труд должен быть оплачен. Тем не менее оплачивают только часы занятий. Но если нормами времени отводятся часы, то они должны оплачиваться. Иначе заполнение этого раздела становится бессмысленным. Автором статьи в текущем учебном году кроме учебных пособий и статей опубликовано три монографии, одна из них в Германии. Объем отработанных часов в соответствии с нормами времени составил более пяти тысяч часов. А ведь, кроме того, что это деньги, это еще и время. Непонятно почему ППС должен работать практически бесплатно. А еще привлекают к проведению различных мероприятий внутривузовских, городских и т.д. Забывая при этом, что для составления сценария тоже нужно потрудиться. Необходимо стимулировать труд преподавателя. И размер зарплаты должен зависеть от активности. Это положение требует кардинальных перемен. Сегодня

повсеместно внедряется практика заключение хозяйственных договоров между вузом и предприятиями на производство научных работ и изысканий. Идея хорошая, но опять превратили в компанейщину. Скажите, какой хозяйственный договор может заключить с предприятием кафедра философии или истории? Но ведь требуют!

Автор полагает, что назрела пора изменения системы оплаты труда ППС. Необходимо решить вопрос об оплате второй половины дня. Да и ситуация, когда доктор наук с международным именем, Академик РАН, член Международного научно-технического консорциума, имеющий публикации в ближнем и дальнем зарубежье получает десять-двенадцать тысяч рублей представляется не совсем правильной. Не нагрузку следует брать за основу оплаты, а квалификацию преподавателя. Тем более что демографическая ситуация и тенденции ее развития дают основание полагать, что количество выпускников школ, а следовательно, и абитуриентов, в ближайшее время увеличиваться не будет. Отсюда следует, что необходимо пересмотреть минимальное количество студентов, необходимое для комплектации учебной группы. Непонятно, чем руководствуются чиновники, когда определяют количество в 25–30 человек в группе? Автору пришлось общаться с коллегами из Мексики (на философском международном конгрессе «Философия и будущее человечества»), там, на профессора должно приходиться не более четырех студентов. Конечно, качество обучения в таких условиях будет, несомненно, выше.

Обобщая все вышеизложенное, автор полагает возможным сделать следующие выводы и предложения:

1. Возродить специалитет.
 2. Исходя из смысла Конституции РФ, первое высшее образование должно быть бесплатным.
 3. Определить количество человек в учебной группе – не более пятнадцати.
 4. Предоставить возможность ППС самостоятельно осуществлять дополнительные образовательные услуги, в том числе и кружковую работу, на платной основе.
 5. Обеспечить оплату второй половины дня ППС, исходя из норм времени, если часы оговорены в индивидуальном плане, они должны быть оплачены.
 6. Пересдачу экзаменов и зачетов осуществлять на платной основе.
 7. Научные работы, статьи, учебники, учебные пособия, монографии, опубликованные, автором должны быть оплачены.
 8. Изменить систему оплаты труда преподавателей, взяв за основу квалификацию ППС. Работа со студентами свыше 15 человек должна быть в форме надбавки за интенсивность труда.
 9. Примерная схема оплаты труда ППС (таблица).
- Автор полагает, что подобные изменения будут способствовать повышению престижности работы преподавателя вуза. Позволит привлечь талантливую молодежь в науку и снизить отток высококвалифицированных специалистов за рубеж. И, в конечном итоге, повысить качество Российского образования. Что позволит нашей стране успешно выдерживать конкуренцию на международном рынке труда и образования [8, 167-169].
10. Следует искоренить практику отчисления филиалами значительных средств в пользу головных вузов. Обязать головные вузы оказывать материальную и методическую помощь своим филиалам.

Схема оплаты труда ППС

№ п/п	Квалификация	Базовый оклад	Надбавка за интенсивность труда			
			20 ст.	25 ст.	30 ст.	35 ст. и более.
9.1.	ассистент	20 тыс.руб.	5 т.р.	8 т.р.	10 т.р.	25 т.р.
9.2.	ассистент, кандидат наук	25 тыс.руб.	7 т.р.	9 т.р.	12 т.р.	15 т.р.
9.3.	старший преподаватель	22 тыс.руб.	8 т.р.	9 т.р.	12 т.р.	15 т.р.
9.4.	старший преподаватель, кандидат наук	30 тыс.руб.	9 т.р.	10 т.р.	15 т.р.	18 т.р.
9.5.	доцент	34 тыс.руб.	10 т.р.	12 т.р.	14 т.р.	18 т.р.
9.6.	доцент, кандидат наук	40 тыс.руб.	10,5 т.р.	12,5 т.р.	15 т.р.	20 т.р.
9.7.	кандидат наук, доцент на должности профессора	45 тыс.руб.	12 т.р.	13 т.р.	14 т.р.	15 т.р.
9.8.	доктор наук, доцент	48 тыс.руб.	14 т.р.	15 т.р.	15 т.р.	16 т.р.
9.9.	доктор наук на должности профессора	50 тыс.руб.	16 т.р.	18 т.р.	20 т.р.	25 т.р.
9.10.	доктор наук, профессор	75 тыс.руб.	20 т.р.	25 т.р.	30 т.р.	35 т.р.

11. Осуществлять изменение ФГОС и учебных программ не чаще одного раза в десять лет.

12. Запретить филиалам разрабатывать учебные программы. Они должны представляться филиалам из головного вуза.

13. Разницы в размере оплаты труда между головным вузом и филиалом при равнозначных должностях быть не должно.

14. Обязать руководство вузов довести до логического завершения исполнение Майских Указов Президента РФ.

15. Сократить до минимума формы отчетности и их количество. Контролю подлежат:

- численность студентов;
- материально-техническое обеспечение учебного процесса;
- объем полезных площадей;
- острепенность ППС;
- библиотечный фонд.

16. Сократить на тридцать процентов численность аппарата Министерства Образования РФ и ее субъектов, направив высвободившуюся часть работников на работу в школы, колледжи и т.п.

Проведенные преобразования избавят ППС от необходимости работать на полутра- ставках, что, в свою очередь повысит ка- чество учебного процесса. Автор надеется, что совместными усилиями Министерства Образования, педагогической обществен- ности и ученых-педагогов России займет достойное место на международном рынке образования.

Список литературы

1. Бодрова Е.В. Гуманитаризация технического об- разования // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете. – С-Петербург, – С. 273.
2. Василенко Н.В. Теоретические модели современных систем образования // Известия Российского государствен- ного педагогического университета им. А.И. Герцена. – С-Перетбург, 2008. – № 11 (71). – С. 245.
3. Грачева Л.Н., Васильева Н.Г., Свириденко А.А. Методические рекомендации по организации и проведению студен- ческого конкурса профессиональной направленности – «АТП – профессия» // Л.Н. Грачева, Н.Г. Васильева, А.А. Свириденко Методические рекомендации по организации и проведению студенческого конкурса профессиональной направленности «АТП – профессия». – Казань: «Бук» 2016. – 120 с.
4. Губайловский В. Наука будущего: классические и квантовые компьютеры / В. Губайловский Наука будущего классические и квантовые компьютеры // Новый мир. – 2011. – № 7. – С. 213.
5. Евсеева Л.И. Гуманитарные ориентиры в професси- ональной культуре инженера // Формирование профессио- нальной культуры специалистов XXI века. – С-Перетбург, 2003. – С. 285.
6. Свириденко А.А. Культура и образование. Русская культура и отечественная школа // Философия отечествен- ного образования: история и современность / Сборник мате- риалов второй Всероссийской научно-практической конфе- ренции. – Пенза, 2006. – С. 176–177.
7. Свириденко А.А. Русский язык в мировой культу- ре / А.А. Свириденко Русский язык в мировой культуре // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 11. – С. 122–123.
8. Свириденко А.А. Современное российское образова- ние и его проблемные вопросы / А.А. Свириденко Современ- ное российское образование и его проблемные вопросы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 5. – С. 181–183.
9. Свириденко А.А. Образование и воспитание, про- фориентационная работа как атрибуты современной пе- дагогики / А.А. Свириденко Образование и воспитание, профориентационная работа как атрибуты современной педагогике // Казанская наука. – 2016. – № 11. – С. 167–169.
10. Серебрякова А. Педагогические условия повыше- ния качества высшего образования в России и США // Фило- софия естественного образования: история и современ- ность / А. Серебрякова Педагогические условия повышения качества высшего образования в России и США // Филосо- фия естественного образования: история и современность // Сборник материалов второй Всероссийской научно-практи- ческой конференции. – Пенза, 2006. – С. 178–179.
11. Тамирбекова Д. Образование – капиталовложение в человека / Д. Тамирбекова Образование – капиталовложе- ние в человека // Материалы евразийского форума лидеров высшего образования. – Астана, 2013.
12. Свириденко А.А., Грачева Л.Н. Организация про- фориентационной работы в техническом ВУЗе на основе междисциплинарных связей / А.А. Свириденко, Л.Н. Гра- чева Организация профориентационной работы в техниче- ском ВУЗе на основе междисциплинарных связей. – Казань: «Бук» 2017. – 138 с.

УДК 371:372.851

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

¹Яковлева Е.Н., ¹Захарова Т.В., ²Зайцева Н.Ю.

¹Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Лесосибирск, e-mail: ta.zaharova@mail.ru;

²МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 5 г. Лесосибирска», Лесосибирск, e-mail: ktv999@mail.ru

В условиях действия ФГОС ООО основное внимание исследователей обращено к проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий. В связи с этим в статье были выделены и описаны познавательные учебные действия: подводить под понятие (формулировать правило) на основе выделения существенных признаков; владеть общими приемами решения задач, выполнения заданий и вычислений: 1) выполнять задания с использованием материальных объектов (счетных палочек, указателей и др.), рисунков, схем; 2) выполнять задания на основе рисунков и схем, выполненных самостоятельно; в) выполнять задания на основе использования свойств арифметических действий; 3) самостоятельно проводить сравнение, сериацию, классификации, выбирая наиболее эффективный способ решения или верное решение (правильный ответ); 4) строить объяснения в устной форме по предложенному плану; 5) использовать (строить) таблицы, проверять по таблице; 6) выполнять действия по заданному алгоритму; 7) строить логическую цепь рассуждений. Разработаны задания, способствующие формированию познавательных учебных действий. Приведены результаты констатирующего эксперимента, который показывает положительный результат целенаправленного исследования.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные учебные действия, учебный процесс, формирование познавательных учебных действий

THE FORMATION OF A COGNITIVE EDUCATIONAL ACTIONS OF SCHOOLCHILDREN ON MATHS LESSONS

¹Yakovleva E.N., ¹Zakharova T.V., ²Zaytseva N.Yu.

¹Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of Siberian Federal University, Lesosibirsk, e-mail: ta.zaharova@mail.ru;

²MBOU «Secondary school № 5 in Lesosibirsk», Lesosibirsk, e-mail: ktv999@mail.ru

In the context of the standard the main attention of researchers is paid to the problem of formation of cognitive universal educational actions. In this regard, the article was highlighted and described cognitive learning activities, such as: to subsume under the concept (formulating a rule) based on the allocation of essential features; to own common techniques of problem solving, assignments and calculations: a) to perform tasks using material objects (counting sticks, pointers, etc.), drawings, diagrams; b) to perform tasks on the basis of drawings and diagrams, performed independently; C) to perform tasks based on the use of properties of arithmetic operations; 3) conduct your own comparison, seriation, classification, choosing the most effective solution or the right solution (the right answer); 4) to build a case orally on the proposed plan; 5) to use (build) table to check on the table; 6) to perform actions according to a given algorithm; 7) to build a logical chain of reasoning. Developed tasks, contributing to the formation of cognitive learning activities. Given the results of the experiment, which shows the positive result of purposeful research.

Keywords: universal educational actions, educational learning activities, educational process, formation of informative educational activities

В условиях действия ФГОС ООО основное внимание исследователей обращено к проблеме формирования универсальных учебных действий.

Сущность овладения обучающимися универсальными учебными действиями заключается в формировании способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения социального опыта. Универсальные учебные действия являются основой умения учиться, успешного усвоения новых знаний, умений и навыков.

Познавательные универсальные учебные действия оказывают огромное влияние

на формирование учебно-познавательной деятельности школьников и познавательное развитие в целом. В процессе познавательного развития происходит формирование у учащихся научной картины мира, развитие умений управлять познавательной деятельностью, способов познания, развитие всех познавательных процессов, а также рефлексии. В своей книге, к числу познавательных универсальных учебных действий А.Г. Асмолов относит: «общеучебные действия, логические действия, а также действия постановки и решения проблемы» [1, с. 29].

Учебный предмет «Математика» имеет большие потенциальные возможности для

формирования всех видов УУД. Реализация этих возможностей на этапе начального математического образования зависит от способов организации учебной деятельности школьников, которые позволяют не только обучать математике, но и воспитывать математикой, не только учить мыслям, но и учить мыслить.

Методологическую основу исследования составляют: концепции формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов [1], В.В. Давыдов, В.Г. Бурменская, О.А. Карабанова, Г.А. Цукерман); исследования, раскрывающие особенности познавательного развития в школьном возрасте (Подласый И.П. [4], Аникеева Н.В., Смоленцева А.А. [5]).

Универсальные учебные действия существовали всегда, работа над ними проводилась в советской школе на всех учебных предметах, но при традиционной системе обучения, в основе которой лежала репродуктивная модель обучения (передача знаний учителем учащимся), их называли по-другому: знания, умения, навыки. При репродуктивной модели школа могла и давала прочные знания, но, как показывает время, это малоприменимые на практике знания.

Как подчеркивает Н.М. Горленко в своей книге: «основное назначение универсальных учебных действий или их функция заключается, по мнению ряда исследователей, в том, чтобы обеспечивать возможности учащихся самостоятельно осуществлять деятельность учения. Это подразумевает, что ученик становится способен самостоятельно ставить учебные цели, планировать свою деятельность, выбирать способы достижения поставленной цели, осуществлять контроль и оценку результатов своей деятельности» [2, с. 26].

Универсальные учебные действия (УУД) – это действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Выделение в стандарте межпредметных связей способствует интеграции предметов, предотвращению предметной разобщенности и перегрузки обучающихся. Развитие личностных качеств и способностей школьников опирается на приобретение ими опыта разнообразной деятельности: учебно-познавательной, практической, социальной. Поэтому в стандарте особое место отведено деятельности, практи-

ческому содержанию образования, конкретным способам деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях. Начальное общее образование призвано помочь реализовать способности каждого и создать условия для индивидуального развития ребенка.

Основным средством формирования познавательных УУД в курсе математики являются вариативные по формулировке учебные задания (объясни, проверь, оцени, выбери, сравни, найди закономерность, верно ли утверждение, догадайся, наблюдай, сделай вывод), которые нацеливают обучающихся на выполнение различных видов деятельности, формируя тем самым умение действовать в соответствии с поставленной целью. Учебные задания побуждают детей анализировать объекты с целью выделения их существенных и несущественных признаков; выявлять их сходство и различие; проводить сравнение и классификацию по заданным или самостоятельно выделенным признакам (основаниям); устанавливать причинно-следственные связи; строить рассуждения в форме связи простых суждений об объекте, его структуре, свойствах; обобщать, т.е. осуществлять генерализацию для целого ряда единичных объектов на основе выделения сущностной связи.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – Стандарт) прописаны конкретные требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Все результаты делятся на три группы: личностные; метапредметные; предметные.

В школьном возрасте ведущей формой деятельности становится учение. Но, несмотря на это, игра продолжает занимать важное место и оказывать положительное влияние на формирование личности школьника и познавательное развитие в частности. Многие исследователи, раскрывавшие важную роль игры в развитии детей, отмечали, что, воздействуя на учащихся эмоционально, игры активизируют мыслительную деятельность учащихся, благодаря играм учебный процесс становится более привлекательным и интересным.

И.П. Подласый в своем учебнике отмечал: «обобщая накопленный в школе опыт, выделяет ряд положительных моментов использования учебных игр:

- в процессе игр ученики овладевают опытом поведения в реальных жизненных ситуациях;
- игра дает возможность самим ученикам решать проблемы, а не оставаться пассивными наблюдателями;

• игра предоставляет хорошие возможности для переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную;

• игры увлекают школьников: даже те учебные темы, которые обычно не вызывают интереса, легко усваиваются в игровой форме.

Однако в играх есть отрицательные моменты, которые существенно сужают диапазон их применения:

• кажущаяся простота и доступность игр;

• необходимость высокой профессиональной подготовки педагогов;

• потребность в больших затратах времени по сравнению с более экономными методами (например, чтением);

• возможность вспышки эмоций учеников, ухудшение их поведения, нередко до степени неконтролируемого;

• ограниченность порой численности участников игры, невозможность использовать ее для фронтального обучения» [5, с. 196].

Таким образом, в исследовании мы будем использовать дидактическую игру как средство формирования познавательных учебных действий. Игра может выступать эффективным средством развития познавательных универсальных учебных действий в школьном возрасте. Этому способствует реализация следующих условий: подбор комплекса дидактических игр; отбор содержания игр и четкое следование этапам проведения игры.

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что формирование познавательных универсальных учебных действий в школьном возрасте является одной из важнейших задач в свете внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов. В связи с этим нами были выделены познавательные учебные действия такие, как:

1) *подводить под понятие* (формулировать правило) на основе выделения существенных признаков;

2) владеть общими приемами решения задач, выполнения заданий и вычислений:

а) выполнять задания с использованием материальных объектов (счетных палочек, указателей и др.), рисунков, схем;

б) выполнять задания на основе рисунков и схем, выполненных самостоятельно;

в) выполнять задания на основе использования свойств арифметических действий;

3) самостоятельно *проводить сравнение, сериацию, классификацию*, выбирая наиболее эффективный способ решения или верное решение (правильный ответ);

4) строить объяснения в устной форме по предложенному плану;

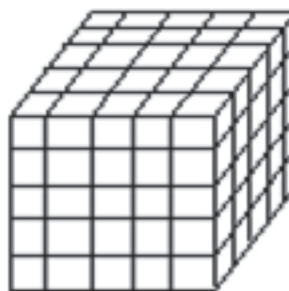
5) *использовать (строить) таблицы, проверять по таблице;*

6) *выполнять действия по заданному алгоритму;*

7) *строить логическую цепь рассуждений.*

Задания, позволяющие научиться подводить под понятия на основе выделенных существенных признаков

Задание 1. Из какого числа маленьких кубиков состоит кубик, изображенный на рисунке?



Если взять 1000 таких кубиков, как на рисунке, составить из них один большой куб, как с помощью произведения записи числа маленьких кубиков, из которых состоит построенный большой куб?

Вычисли значение этого произведения, используя правило умножения на число 1000. Объясни, почему справедливо данное неравенство.

$$1000 \cdot 1000 = 1000000.$$

Как называется число, которое получается в результате увеличения числа 1000 в 1000 раз?

Сколько раз нужно сложить число 1000 с самим собой, чтобы получилось число МИЛЛИОН?

Алгоритм выполнения:

• Предлагаем учащимся прочитать задание, а затем внимательно рассмотреть рисунок и ответить на вопрос: из какого числа маленьких кубиков состоит кубик, изображенный на рисунке?

Ожидаемый ответ: в одном слое – 100 кубиков, но поскольку слоев 10, то кубик состоит из 1000 кубиков ($100 \cdot 10 = 1000$).

• Продолжаем рассуждение: если взять 1000 таких кубиков и составить из них один большой куб, то с помощью произведения можно записать число маленьких кубиков, из которых состоит построенный большой куб. В большом кубе будет содержаться 1000 раз по 1000 маленьких кубиков, то есть $1000 \cdot 1000$ (кубиков).

• Предлагаем найти значение произведения, используя правило записи числа, которое в тысячу раз больше данного:

$$1000 \cdot 1000 = 1000000.$$

Вспоминаем правило: чтобы записать число в 1000 раз больше данного, нужно к записи этого числа приписать справа три нуля.

- В заключение учащиеся отвечают на вопросы учебника.
- Как называется число, которое получилось в результате увеличения числа 1000 в 1000 раз? (Миллион.)

- Сколько раз нужно сложить число 1000 с самим собой, чтобы получить миллион? (Тысячу раз: $1000 + 1000 + 1000 + \dots + 1000 = 1000 \cdot 1000$.)

Задание 2. Сколько разрядов содержит таблица, которая состоит из двух классов: классов единиц и класса тысяч? Какое минимальное число разрядов должно быть в таблице, чтобы в ней можно было записать число 1000000?

Рассмотрите данную таблицу и скажите, какой по счету справа разряд называется РАЗРЯДОМ ЕДИНИЦ МИЛЛИОНОВ.

Разряд единиц миллионов	Разряд сотен тысяч	Разряд десятков тысяч	Разряд единиц тысяч	Разряд сотен	Разряд десятков	Разряд единиц
1	0	0	0	0	0	0

Алгоритм выполнения:

Школьники читают задание и дают ответы на вопросы учебника.

- Просим рассмотреть **таблицу разрядов** и указать место разряда единиц миллионов.
- Разряд *единиц миллионов* находится на 7-м месте, считая справа налево.

Задание 3. Перечертите в тетрадь данную таблицу разрядов и классов. Запишите в этой таблице число 257689245.

Класс миллионов			Класс тысяч			Класс единиц		
Разряд сотен	Разряд десятков	Разряд единиц	Разряд сотен	Разряд десятков	Разряд единиц	Разряд сотен	Разряд десятков	Разряд единиц

Задания позволяющие владеть общими приемами решения задач, выполнение заданий и вычислений (выполнять задания на основе использования свойств арифметических действий)

Задание 1. Запишите следующие числа в порядке возрастания

256358975 35698712 9699697 256358969
3569872 9699997 25638969 6996979

Предварительно предлагаем алгоритм деятельности:

- соблюдая поразрядный принцип, записать числа в столбик;
- разбить запись каждого числа на классы с помощью знака ` и рядом поставить порядковый номер с учетом порядка возрастания (убывания);
- записать числа в строчку, соблюдая найденную нумерацию.

Проверяем правильность выполнения задания, читая числа по цепочке:

3 569 872, 6 996 979, 9 699 697, 9 699 997, 25 638 969, 35 698 712, 256 358 969, 256 358 975.

Задание 2. Запишите следующие числа в порядке убывания.

5264837 62348927 21396 4587369
98632475 2138657 458231 69371452

Предварительно предлагаем алгоритм деятельности:

- соблюдая поразрядный принцип, записать числа в столбик;
- разбить запись каждого числа на классы с помощью знака ` и рядом поставить порядковый номер с учетом порядка возрастания (убывания);
- записать числа в строчку, соблюдая найденную нумерацию.

Проверяем правильность выполнения задания, читая числа по цепочке:

98 632 475, 69 371 452, 62 348 927, 5 264 837, 4 587 369, 2 138 657, 458 231, 217 396.

Задания позволяющие проводить сравнение, сериацию, классификации, выбирая наиболее эффективный способ решения или верное решение (правильный ответ)

Задание 1. Назовите натуральное число, которое находится между числами 458963 и 458961.

Алгоритм выполнения:

Запишите ответ с помощью верного двойного неравенства.

Задание 2. Следующие числа запишите в порядке возрастания

23654 687369 96542 142578 68736

Предварительно предлагаем алгоритм деятельности:

- соблюдая поразрядный принцип, записать числа в столбик;
- разбить запись каждого числа на классы с помощью знака ` и рядом поставить порядковый номер с учетом порядка возрастания (убывания);
- записать числа в строчку, соблюдая найденную нумерацию.

Проверяем правильность выполнения задания, читая числа по цепочке:

23654 68736 96542 142578 687369

Задания на построение объяснения в устной форме по предложенному плану

Задание 1. Из перечисленных примеров выберите те, при которых используется числа класса миллиардов:

- а) число жителей России,
- б) число жителей земли,
- в) состояние самых богатых людей в мире,
- г) расстояние от Земли до Солнца (км),
- д) расстояние от Земли до Солнца (м).

Алгоритм выполнения:

- Проводим беседу о том, где нам могут встретиться большие числа класса миллиардов. Слушаем учащихся и подтверждаем (опровергаем) высказанные предположения

(ученики могут называть в качестве примера число звезд в галактиках, число молекул в любом живом организме, число жителей Земли, а также состояние самых богатых людей в мире, ориентируясь на то, что их называют миллиардерами).

- Рассматривая примеры из астрономии, предлагаем обратиться к словарю. Приходим к выводу, что расстояние от Земли до Солнца (около 150 млн км) будет подходящим примером при условии выражения данного числа в метрах.

- Предлагаем самостоятельно выразить в метрах 150 000 000 километров.

- Проверяем на доске:

$$\begin{aligned} 1 \text{ км} &= 1000 \text{ м} \\ 150\,000\,000 \text{ км} &= 1 \text{ км} \cdot 150\,000\,000 = \\ &= 1000 \text{ м} \cdot 150\,000\,000 = 150\,000\,000\,000 \text{ м} \end{aligned}$$

Задания, при которых нужно использовать таблицы или проверять по таблице

Задание 1. Запишите самое большое шестизначное число, в записи которого три раза встречается цифра 1.

Предлагаем ученикам с помощью разрядной таблицы записать шестизначное число, каждая цифра записи которого совпадает с номером разряда, следующего за разрядом, в котором она находится (765432).

Разряд сотен тысяч	Разряд десятков тысяч	Разряд единиц тысяч	Разряд сотен	Разряд десятков	Разряд единиц
7	6	5	4	3	2

Алгоритм выполнения:

- Просим учащихся придумать подобные задания и предложить их для выполнения в классе. *Например, записать пятизначное число, каждая цифра записи которого совпадает с номером разряда, в котором она находится (54321).*

Предлагаем учащимся с помощью разрядной таблицы записать самое большое шестизначное число, в записи которого три раза встречается цифра 1. Вспоминаем, что наибольшее число получится только тогда, когда, начиная со старшего разряда, все разряды заполняются самыми большими возможными числами.

Учащиеся конструируют искомое число.

Ожидаемый ответ: в первых трех старших разрядах можно записать цифру 9.

В оставшихся трех разрядах нужно записать цифру 1, так как другой возможности использовать три раза цифру 1 уже не будет. Если же цифру 1 записать ранее,

то полученное шестизначное число будет меньше, чем то, запись которого начинается трех девяток.

Делаем вывод, что искомое число – 999111.

Задание 2. Запиши число 111111 в таблицу разрядов в тетради. Представь это число в виде суммы разрядных слагаемых. Заклужи в скобки слагаемые, которые относятся к классу единиц. Заклужи в скобки слагаемые, которые относятся к классу тысяч.

Алгоритм выполнения:

Просим одного из учеников записать число 111111 в таблицу разрядов, которая спроецирована на доску.

- Предлагаем всем ученикам представить число 111111 в виде суммы разрядных слагаемых.

- Проверяем на доске:

$$\begin{aligned} 111111 &= 1000\,000 + 100\,000 + \\ &+ 10\,000 + 1000 + 100 + 10 + 1. \end{aligned}$$

● Закключаем в скобки слагаемые, которые относятся к классу единиц и к классу тысяч:

$$1111111 = 1\ 000\ 000 + (100\ 000 + 10\ 000 + 1\ 000) + (100 + 10 + 1).$$

● Просим подчеркнуть слагаемое, которое не входит в первые два класса.

● Сообщаем, что это слагаемое относится к третьему классу – **классу миллионов**.

● Предлагаем перечислить разряды в новом классе.

Задания на выполнения по заданному алгоритму

Задание 1. $2354 \cdot 47$ $3187 \cdot 32$ $4823 \cdot 26$

Алгоритм выполнения:

Расположи полученные результаты в порядке возрастания.

Просим учащихся самостоятельно вычислить значения сумм.

Оказываем педагогическую поддержку тем, кому она необходима.

Организуем самопроверку по образцу с помощью листа для самопроверки.

Задание 2. Выполните сложение столбиком.

$$23568 + 4365 + 568$$

$$3072 + 86532 + 365645$$

$$6156 + 4104 + 8208$$

Алгоритм выполнения:

Просим учащихся самостоятельно вычислить значения сумм, записав числа строго поразрядно.

Оказываем педагогическую поддержку тем, кому она необходима.

Организуем самопроверку по образцу с помощью листа для самопроверки.

Задания на логическое построение цепи рассуждения

Задание 1. Найдите закономерности и назовите пропущенные числа.

Алгоритм выполнения:

После того как дети выполнили задание, отработали навык и осознали закономерность, ученикам предлагается работа в парах. Каждый ученик создает свою числовую цепочку закономерностей. Затем ученики меняются тетрадями и выполняют задание соседа. Меняются тетрадями еще раз и проверяют своего соседа.

а) 15290, 15291, 15292,, 15294,,

б) 40 800, 40700,, 40500,,

в) 192010, 182010, 172010,,,

Задание 2. Эта диаграмма показывает, сколько примерно людей живет на некоторых материках. В Северной Америке – 498 325 00 человек, Южной Америке – 385 743 000 человек, Австралии – 22 363

человек. Отрезком, какого цвета обозначено число жителей каждого материка?



На основе диаграммы учащиеся могут ответить на вопрос, используя логику. Если этого не удалось сделать, то можно применить вычисления.

Целью констатирующего эксперимента выступала проверка уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у школьников на уроках математики. Исследование проводилось в образовательных учреждениях г. Лесосибирска.

По итогам контрольного среза, выполнив качественный и количественный анализ работ учащихся, мы пришли к следующим выводам: с первым и вторым заданием, подводить под понятие на основе выделения существенных признаков и владение приёмами решения задач, выполнения заданий и вычислений: справились многие учащиеся (68%). Следовательно, у большинства учащихся сформировано умение подводить под понятие на основе выделения существенных признаков и умение решение задач. С третьим заданием, на проведение сравнение, сериацию, классификацию – 47% учащихся. Это свидетельствует о том, что лишь половина учащихся владеют этим умением, учителю необходимо чаще применять задания такого типа для формирования данного умения. С четвертым заданием, на построение объяснений в устной форме по предложенному плану, справилось всего 37% учащихся. Школьники не умеют строить объяснения в устной форме, необходимо провести дополнительную работу с учащимися на объяснение системы работы с планом и устным ответом. С пятым заданием, на использование таблицы и проверку по таблице, справилось меньше всего, 26% учащихся. Этот результат говорит о том, что учителю стоит обратить внимания на задания с таблицами, так как это задание явилось самым трудным для учеников. С шестым заданием, на выполнения действий по заданному алгоритму, справилось наибольшее количество учащихся, 94%. Самый высокий показатель, свидетельствует о том, что умение хорошо сформировано. С седьмым заданием, на построение логической цепи рассуждений, справились 57% учащихся. Это средний показатель, учителю стоит обратить на это внимание и как можно чаще обращаться к заданиям на развитие логики. Результаты представлены на рис. 1.

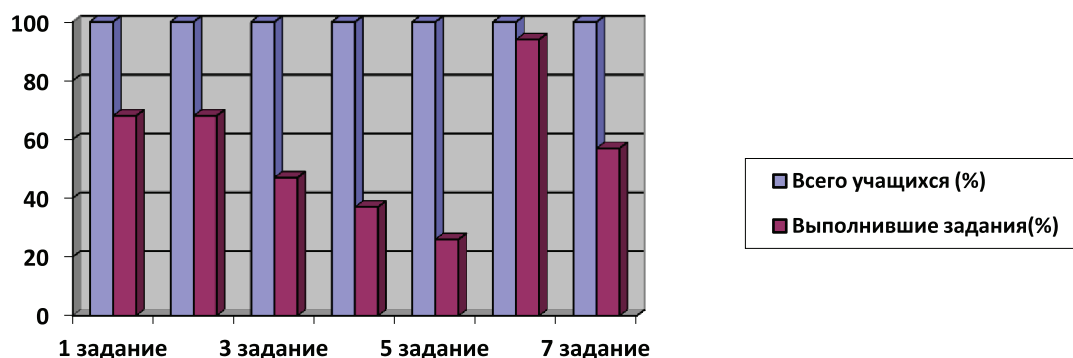


Рис. 1. Результаты контрольного среза

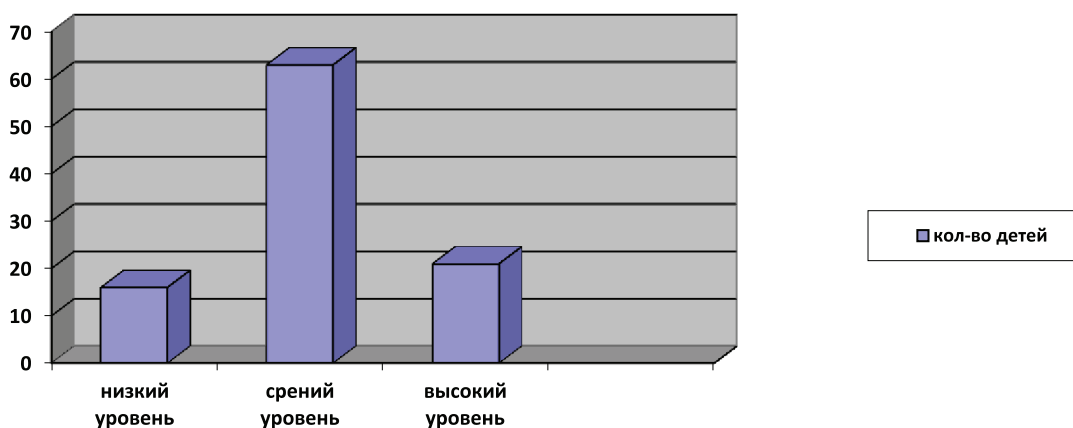


Рис. 2. Распределение учащихся по результатам контрольного среза

Для выявления высокого, среднего и низкого уровней сформированности умений следует применить следующие формулы:

верхняя граница = $M + d$,

нижняя граница = $M - d$,

Где M – среднее арифметическое, d – среднее линейное отклонение.

Среднее линейное отклонение рассчитывается по формуле

$$\text{Среднее линейное отклонение} = \frac{\sum |d|}{n},$$

где Σ (сигма) – сумма; $|d|$ – абсолютное значение каждого индивидуального отклонения от средней арифметической; n – число данных в ряду.

Среднее арифметическое:

$$(6 + 5 + 3 + 2 + 4 + 2 + 3 + 3 + 5 + 6 + 2 + 7 + 2 + 5 + 3 + 5 + 4 + 5) / 19 = 4$$

$$\text{Среднее линейное отклонение } (|6-4| + |5-4| + |3-4| + |2-4| + |4-4| + |2-4| + |3-4| + |5-4| + |6-4| + |2-4| + |7-4| + |2-4| + |5-4| + |3-4| + |5-4| + |4-4| + |5-4|) / 19 = 1,3$$

$$\text{Верхняя граница} = 4 + 1,3 = 5,3$$

$$\text{Нижняя граница} = 4 - 0,3 = 3,7$$

Показатели, вошедшие между верхней и нижней границами, относятся к среднему уровню.

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы: наиболее частые ошибки, встречающиеся в заданиях на построение объяснения в устной форме по предложенному плану и в заданиях на использование таблиц, проверки по таблице. Для повышения уровня сформированности познавательных учебных действий мы разработали фрагменты занятий по применению дидактических игр на уроках математики.

Целесообразность использования дидактической игры на разных этапах урока различна. При усвоении новых знаний ее возможности уступают традиционным формам обучения. Поэтому дидактические игры чаще применяют при проверке результатов обучения, выработке навыков, формировании умений. При систематическом использовании они служат эффективным средством активизации познавательных учебной деятельности школьников [3].

Занятие 1.

Формируемое познавательное учебное действие: самостоятельно проводить сравнения, сериацию, классификацию, выбирая наиболее эффективный способ решения или верное решение.

Задание выполняется в форме дидактической игры «Коллективный счет». Класс делится на 2 варианта – группы, каждый выполняет индивидуально задания, а затем проверяют вместе.

Запишите следующие числа в порядке возрастания. (В-1)

256358975	35698712	9699697	256358969
3569872	9699997	25638969	6996979

Запишите следующие числа в порядке убывания. (В-2)

5264837 62348927 21396 4587369
98632475 2138657 458231 69371452

Занятие 2.

Формируемое познавательное учебное действие: владение общими приемами решения задач, выполнение заданий и вычислений.

Задание выполняется в виде дидактической игры «Помоги расставить числа». Работа организуется в группах, в каждой группе не менее 8 человек. Каждый участник решает пример, а затем лидер группы расшифрует слово и представляет результат.

Расшифруйте название части света, где находится подавляющее большинство высочайших вершин мира.

Е-342:3:2 + 180:6	И-32:2*10 + 160*5
З-(55*4 + 125:5):5	Р-747:9 + 103*3 + 38
Я-1000:100 + 450:90	А-48:(72:18) + 120*8
В-705 + 45:15:3 + 94	Л-836:4-12464*3

972	49	960	15
А	з	и	я

Занятие 3.

Формируемое познавательное учебное действие: подводить под понятие на основе выделения существенных признаков.

Творческое задание, которое осуществляется в ходе выполнения упражнения. Когда возникнет проблемная ситуация, они могут воспользоваться дополнительными источниками информации (энциклопедия, словарь, интернет-ресурс) для получения информации о расстоянии Земли от Солнца и числе жителей Земли.

Из перечисленных примеров выберите те, при которых используются числа класса миллиардов:

- а) число жителей России,
- б) число жителей Земли,
- в) состояние самых богатых людей в мире,
- г) расстояние от Земли до Солнца (км),
- д) расстояние от Земли до Солнца (м).

Проводим беседу о том, где нам могут встретиться большие числа класса миллиардов. Слушаем учащихся и подтверждаем (опровергаем) высказанные предположения (ученики могут называть в качестве примера число звезд в галактиках, число молекул в любом живом организме, число жителей Земли, а также состояние самых богатых людей в мире, ориентируясь на то, что их называют миллиардами).

● Рассматривая примеры из астрономии, предлагаем обратиться к словарю. Приходим к выводу, что расстояние от Земли до Солнца (около 150 млн. км) будет подходящим примером при условии выражения данного числа в метрах.

● Предлагаем самостоятельно выразить в метрах 150000000 километров.

● Проверяем на доске:

$$1 \text{ км} = 1000 \text{ м}$$

$$150 \text{ 000 000 км} = 1 \text{ км} \cdot 150 \text{ 000 000} =$$

$$= 1000 \text{ м} \cdot 150 \text{ 000 000} = 150 \text{ 000 000 000 м}$$

Занятие 4

Формируемое познавательное учебное действия: строить логическую цепь рассуждений. Задание, выполняется в форме игры «Угадай! какое число задумано»

Найдите закономерности и назовите пропущенные числа.

а) 15290, 15291, 15292,, 15294,,

б) 40 800, 40700,, 40500,,

в) 192010, 182010, 172010,,,

г) 17210, 17211, 17212,, 17214,,

д) 70 800, 70 700,, 70 500,,

е) 193010, 183010, 173010,,,

После того как дети выполнили задание, отработали навык и осознали закономерность, ученикам предлагается работа в парах. Каждый ученик создает свою числовую цепочку закономерностей. Затем ученики меняются тетрадями и выполняют задание соседа. Меняются тетрадями еще раз и проверяют своего соседа по парте.

Занятие 5.

Формируемое познавательное учебное действие: владеть общими приемами решения задач, строить объяснение в устной форме по предложенному плану.

Задание выполняется в форме индивидуальной мини-игры «Поиск лишнего». Учащиеся выполняют задания в индивидуальных карточках, несколько учеников строят свое объяснение в устной форме учителю. Представлены 2 варианта решения задачи, нужно с помощью решения каждого варианта найти верный и затем записать в индивидуальную карточку.

Кусок масла в 1 кг нужно разделить на 2 части так, чтобы в одной части было на 200 г больше, чем в другой. Сколько граммов должно быть в каждой части? Какой из следующих вариантов решения является решением данной задачи?

1-ый вариант

1) $1 \text{ кг} : 2 = 1000 : 2 = 500 \text{ г}$

2) $500 \text{ г} + 200 \text{ г} = 700 \text{ г}$

3) $500 \text{ г} - 200 \text{ г} + 300 \text{ г}$

2-й вариант

1) $1 \text{ кг} - 200 \text{ г} = 1000 \text{ г} - 200 \text{ г} = 800 \text{ г}$

2) $800 \text{ г} : 2 = 400 \text{ г}$

3) $400 \text{ г} + 200 \text{ г} = 600 \text{ г}$

Выполните проверку выбранного варианта решения, сопоставив его с условием. Перепишите это решение с вычислением ответа в индивидуальную карточку. Записав ответ.

Учащиеся самостоятельно читают задачу и рассматривают схему.

Находят на схеме:

1) сумма двух величин (1 кг);

2) результат разностного сравнения этих величин (200 г).

Далее обучающиеся самостоятельно находят, что 2-й вариант является решением задачи, и поясняют каждое из действий:

1) $1 \text{ кг} - 200 \text{ г} = 1000 \text{ г} - 200 \text{ г} = 800 \text{ г}$ – удвоенная масса меньшей величины;

2) $800 \text{ г} : 2 = 400 \text{ г}$ – масса меньшей величины;

3) $400 \text{ г} + 200 \text{ г} = 600 \text{ г}$ – масса большей величины.

Просим учащихся выполнить проверку выбранного варианта решения, сопоставив его с условием.

Ожидаемый ответ:

– Условия задачи: кусок масла надо разделить на 2 части так, чтобы в одной части было на 200 г меньше, чем в другой.

– Результат решения: 400 г – масса меньшей части; 600 г – масса большей части.

– Результат разностного сравнения масс: $600 \text{ г} - 400 \text{ г} = 200 \text{ г}$ – соответствует условию задачи.

Предлагаем переписать решение задачи, с пояснением, в карточку.

Занятие 6.

Формируемое познавательное учебное действие: использовать таблицу, проверять по таблице.

Ученик работает самостоятельно с индивидуальной карточкой.

Запишите в таблицу разрядов и классов следующие числа:

– один миллион триста шестьдесят две тысячи двести восемьдесят семь;

– один миллион девяносто четыре тысячи девятьсот восемь;

– два миллиона восемь тысяч пятьсот;

– двадцать миллионов двадцать тысяч двадцать;

– девятьсот девяносто девять миллионов девятьсот девяносто девять тысяч девятьсот девяносто девять.

Класс миллионов			Класс тысяч			Класс единиц		
Разряд сотен	Разряд десятков	Разряд единиц	Разряд сотен	Разряд десятков	Разряд единиц	Разряд сотен	Разряд десятков	Разряд единиц

Занятие 7.

Формируемое познавательное учебное действие: использовать таблицу, проверять по таблице. Частично творческое задание, после отработки умения, ученикам предлагается самим придумать подобное задание и предложить решить соседу по парте. На первом этапе выполнения задания, ученики работают индивидуально, затем проверяем правильность решения. После этого ученики предла-

гают свою сформулированную задачу своему соседу по парте и работают в парах.

Из каких двух слагаемых должна состоять сумма, чтобы её значение равнялось числу 550, а одно слагаемое было больше другого на 70.

Сами читаем задание; определяем, что перед нами задача с известным результатом разностного сравнения (на 70 больше) и значения суммы (550).

● Можно вместе с учениками выполнить краткую запись задачи в виде таблицы:

1-е число	2-е число	Значение суммы чисел.
?	? на 70 больше первого	550

Далее учащиеся самостоятельно решают, вычисляют и записывают ответ задачи.

Даем время на выполнение задания, оказываем индивидуальную помощь нуждающимся ученикам.

Организуем проверку:

1) $550 - 70 = 480$ – удвоенное меньшее слагаемое;

2) $480 : 2 = 240$ – меньшее слагаемое;

3) $240 + 70 = 310$ – большее слагаемое.

Ответ: сумма состоит из двух слагаемых – 240 и 310.

Сформулируйте задачу, в которой требуется найти два числа, если известно значение суммы и значение разности этих чисел. Предложите соседу по парте решить сформулированную тобой задачу.

Занятие 8.

Формируемое познавательное учебное действие: подводить под понятие на основе выделения существенных признаков.

На магнитной доске размещаются рыбки, на обратной стороне которых записаны примеры на сравнение многозначных чисел. Учитель поочередно вызывает детей к доске с каждой команды, они «ловят» (снимают) рыбку, читают пример. Все ученики, решившие пример, обозначают ответ цифрой и показывают ее учителю. Кто решит пример раньше всех, тот получит рыбку. Какая команда больше всех «наловит» рыбок (решит примеры правильно), те лучшие рыболовы.

Сравните (<, >, =) данные неравенства и решите их.

$$999 * 1000$$

$$9876 * 9875$$

$$9\,990 * 60\,500$$

$$235728 * 237\,528$$

$$235\,728 * 89\,642$$

$$69\,500 * 96\,5070$$

Составьте подобные и предложите решить их другой группе, а затем проверьте.

Занятие 9.

Формируемое познавательное учебное действие: выполнять действия по заданному алгоритму.

Задание выполняется самостоятельно, на индивидуальных карточках.

Выполните умножения столбиком.

$$2354 * 47 \quad 3187 * 32 \quad 4823 * 26$$

Расположите полученные результаты умножения в порядке возрастания.

Занятие 10.

Формируемое познавательное учебное действие: выполнять действия по заданному алгоритму.

Задание проводится в форме игры «Составляем римские цифры». Поделите детей на группы. Один человек из каждой группы должен вытащить из мешка столько палочек, сколько может захватить его рука. Нужно составить из палочек как можно больше римских цифр, а затем сложить их. Составленные цифры должны быть многозначными. Побеждает группа, получившая самую большую сумму.

Занятие 11.

Формируемое познавательное учебное действие: выполнять действия по заданному алгоритму.

Задание выполняется в форме игры «Пропавшие часы».

Напишите, сколько часов и минут вам необходимо в сутки: на сон, еду, учебу и все остальные дела. Переведите часы в минуты. Сколько времени в сумме занимают все ваши дела? Посчитайте, сколько минут получится, если из двадцати четырех часов, которым равны сутки, вычесть полученное вами время. Проанализируйте, куда уходят оставшиеся минуты. Сколько таких минут у вас получается в месяц и в год?

Таким образом, работа на уроке с включением дидактических игр позволяет организовать разноуровневую работу на уроке и органично вписывается в ход урока, удобна в организации, повышает самостоятельность учащихся и позволяет формировать у них умение решать задачи на доступном им уровне сложности – это совершенствует обучение решению задач учащихся начальных классов.

Такая организация самостоятельной работы над несколькими задачами помогает сильному ученику проявить свои творческие способности, а слабому дает возможность познать радость труда – найти правильный путь решения задачи, используя дифференцированную помощь с учетом индивидуальных особенностей ученика. Помимо этого, такие задания оттачивают, формируют познавательные учебные действия.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Горленко Н.М. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования // Народное образование: рос. обществ.-пед. журн. М-во образования и науки РФ; РАО. Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 153–160.
3. Лобанова О.Б., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Плеханова Е.М., Осяк С.А., Яковлева Е.Н. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/125-20247>.
4. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры. – М.: Просвещение, 2012. – 105 с.
5. Подласый И.П. Педагогика Начальной школы. Режим доступа к учебному пособию. – URL: http://lib100.com/book/pedagogics/primary_school/_Подласый%20И.П.,%20Педагогика%20начальной%20школы.doc (дата обращения: 10.10.15).