

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

ОБУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВОСПИТАНИЕ

2017 № 2 (25)



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»
[HTTP://PROBLEMSPEDAGOGY.RU/](http://PROBLEMSPEDAGOGY.RU/)

ISSN 2410-2881



9 772410 288002

ISSN 2410-2881 (печатная версия)
ISSN 2413-8525 (электронная версия)

Проблемы педагогики № 2 (25), 2017

Москва
2017



Проблемы педагогики

№ 2 (25), 2017

Импакт-фактор РИНЦ: 2,42

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 12 раз в год

Издается с 2014 года

Подписано в печать:

17.02.2017

Дата выхода в свет:

20.02.2017

Формат 70х100/16.

Бумага офсетная.

Гарнитура «Таймс».

Печать офсетная.

Усл. печ. л. 6,01

Тираж 1 000 экз.

Заказ № 1083

ТИПОГРАФИЯ

ООО «ПресСто».

153025, г. Иваново,
ул. Дзержинского, 39,
строение 8

Территория

распространения:

зарубежные страны,

Российская Федерация

ИЗДАТЕЛЬ

ООО «Олимп»

153002, г. Иваново,
Жиделева, д. 19

ИЗДАТЕЛЬСТВО

«Проблемы науки»

Свободная цена

Главный редактор: Вальцев С.В.

Зам. главного редактора: Ефимова А.В.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Стукаленко Н.М. (д-р пед. наук, Казахстан), Баулина М.В. (канд. Пед. Наук, Россия), Блейх Н.О. (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), Гавриленкова И.В. (канд. пед. наук, Россия), Дивненко О.В. (канд. пед. наук, Россия), Линькова-Даниельс Н. А. (канд. пед. наук, Австралия), Матвеева М.В. (канд. пед. наук, Россия), Мацаренко Т.Н. (канд. пед. наук, Россия), Селитреникова Т.А. (д-р пед. наук, Россия), Шамина И.Г. (канд. пед. наук, Россия).

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абдуллаев К.Н. (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), Алиева В.Р. (канд. филос. наук, Узбекистан), Акбулаев Н.Н. (д-р экон. наук, Азербайджанская Республика), Аликулов С.Р. (д-р техн. наук, Узбекистан), Анянueva Е.П. (д-р филос. наук, Украина), Асатурова А.В. (канд. мед. наук, Россия), Аскароджасев Н.А. (канд. биол. наук, Узбекистан), Байтасов Р.Р. (канд. с.-х. наук, Белоруссия), Бакио И.В. (канд. наук по физ. воспитанию и спорту, Украина), Бахор Т.А. (канд. филол. наук, Россия), Баулина М.В. (канд. пед. наук, Россия), Блейх Н.О. (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), Богомолов А.В. (канд. техн. наук, Россия), Бородай В.А. (д-р социол. наук, Россия), Волков А.Ю. (д-р экон. наук, Россия), Гавриленкова И.В. (канд. пед. наук, Россия), Гарагонич В.В. (д-р ист. наук, Украина), Глуценко А.Г. (д-р физ.-мат. наук, Россия), Гринченко В.А. (канд. техн. наук, Россия), Губарева Т.И. (канд. юрид. наук, Россия), Гутникова А.В. (канд. филол. наук, Украина), Датиш А.В. (д-р мед. наук, Россия), Демчук Н.И. (канд. экон. наук, Украина), Дивненко О.В. (канд. пед. наук, Россия), Доленко Г.Н. (д-р хим. наук, Россия), Есенова К.У. (д-р филол. наук, Казахстан), Жамулинов В.Н. (канд. юрид. наук, Казахстан), Жолдошев С.Т. (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), Ильинских Н.Н. (д-р биол. наук, Россия), Кайракбаев А.К. (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), Кафтаева М.В. (д-р техн. наук, Россия), Кобланов Ж.Т. (канд. филол. наук, Казахстан), Ковалёв М.Н. (канд. экон. наук, Белоруссия), Крайцова Т.М. (канд. психол. наук, Казахстан), Кузьмин С.Б. (д-р геогр. наук, Россия), Куликова Э.Г. (д-р филол. наук, Россия), Курманбаева М.С. (д-р биол. наук, Казахстан), Курпаянц К.И. (канд. экон. наук, Узбекистан), Линькова-Даниельс Н.А. (канд. пед. наук, Австралия), Лукиенко Л.В. (д-р техн. наук, Россия), Макаров А. Н. (д-р филол. наук, Россия), Мацаренко Т.Н. (канд. пед. наук, Россия), Мейманов Б.К. (д-р экон. наук, Кыргызская Республика), Назаров Р.Р. (канд. филос. наук, Узбекистан), Наумов В. А. (д-р техн. наук, Россия), Овчинников Ю.Д. (канд. техн. наук, Россия), Петров В.О. (д-р искусствоведения, Россия), Радкевич М.В. (д-р техн. наук, Узбекистан), Рахимбеков С.М. (д-р техн. наук, Казахстан), Розыходжаева Г.А. (д-р мед. наук, Узбекистан), Романенкова Ю.В. (д-р искусствоведения, Украина), Рубцова М.В. (д-р социол. наук, Россия), Самков А. В. (д-р техн. наук, Россия), Саньков П.Н. (канд. техн. наук, Украина), Селитреникова Т.А. (д-р пед. наук, Россия), Сибирцев В.А. (д-р экон. наук, Россия), Скрипко Т.А. (д-р экон. наук, Украина), Сонов А.В. (д-р ист. наук, Россия), Стрекалов В.Н. (д-р физ.-мат. наук, Россия), Стукаленко Н.М. (д-р пед. наук, Казахстан), Субачев Ю.В. (канд. техн. наук, Россия), Сулейманов С.Ф. (канд. мед. наук, Узбекистан), Трегуб И.В. (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), Упоров И.В. (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), Федосьякина Л.А. (канд. экон. наук, Россия), Хилтушина Е.Г. (д-р филос. наук, Россия), Цирцян С.В. (канд. экон. наук, Республика Армения), Чиладзе Г.Б. (д-р юрид. наук, Грузия), Шамина И.Г. (канд. пед. наук, Россия), Шарипов М.С. (канд. техн. наук, Узбекистан), Шевко Д.Г. (канд. техн. наук, Россия).

Адрес редакции:

153008, РФ, г. Иваново, ул. Лежневская, д.55, 4 этаж

Тел.: +7 (910) 690-15-09.

<http://problemspedagogy.ru> e-mail: info@p8n.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство ПИ № ФС77 - 60219

Учредитель: Вальцев Сергей Витальевич

© Проблемы педагогики / Москва, 2017

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Minasyan E.T. MANAGING MULTILEVEL LARGE ESP GROUPS: TEACHERS' PERCEPTIONS</i>	<i>5</i>
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	7
<i>Achkasova N. TEACHING ENGLISH TO CHILDREN: USING CHILDREN'S OPERAS AT EARLY AGE.....</i>	<i>7</i>
<i>Костина И.Б. АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ И ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС «ЛИТАНИМА» В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ (ОСНОВНАЯ ШКОЛА)</i>	<i>9</i>
<i>Генель Л. С., Руденко В. Л. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ</i>	<i>14</i>
<i>Володина О. Е., Малаева М. С. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</i>	<i>23</i>
<i>Горбань А. Н. КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ ЯВЛЕНИЯ РАДИОАКТИВНОГО РАСПАДА</i>	<i>28</i>
<i>Куркина И. П. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ОБОБЩАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ С УЧЕТОМ ПРОВЕДЕННОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРОБЕЛОВ УЧАЩИХСЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ БАЗОВОГО И ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ</i>	<i>36</i>
<i>Нестерова Е. В., Бертенева Е. А., Ильинская Л. И. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ</i>	<i>38</i>
<i>Болтунова М. В. ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	<i>40</i>
<i>Тухтарова А. С. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ</i>	<i>42</i>
<i>Полякова Е.А. ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА</i>	<i>45</i>
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ).....	48
<i>Кочеткова Т.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ.....</i>	<i>48</i>
<i>Попова И.В. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЕЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ.....</i>	<i>52</i>
<i>Самарская Т.А. ИГРА – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЕМ В РАЗВИТИИ.....</i>	<i>56</i>

<i>Бойко С.И.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	61
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	67
<i>Игнаткина И. В.</i> РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	67
<i>Фуфурина Т.А.</i> ОБУЧЕНИЕ АУТЕНТИЧНОМУ ПЕРЕВОДУ НАУЧНОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	70

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

MANAGING MULTILEVEL LARGE ESP GROUPS: TEACHERS' PERCEPTIONS

Minasyan E.T.

*Minasyan Eva Tigranovna – PhD in Philology, Associate Professor,
FOREIGN LANGUAGES CHAIR № 1,
PLEKHANOV RUSSIAN UNIVERSITY OF ECONOMICS, MOSCOW*

Abstract: *this article is an attempt to analyse the differences between the multilevel learners in the English for Specific Purposes class. As the programme space is narrow and profession-specific, time constraints are tough, and real-life work experience levels vary greatly, so the teaching approaches and techniques are quite diverse too. The suggested methods of class management are based on practical ideas which use a wide range of language and life-related skills to students' advantage. Activities like group discussions, project works and case studies have proven to be effective in multilevel ESP classrooms.*

Keywords: *English for Specific Purposes, multilevel, mentoring approach, language proficiency, teaching strategy.*

УДК 37.378

In Business English classrooms, mostly multilevel and large, teachers confront a series of issues which are exciting, challenging and rewarding at the same time. These challenges are bound to different levels of language and business knowledge, experiences and occupational backgrounds. Moreover, ESP classes bear purely technical or specialized components which make the teaching process even more complicated. Instead of considering this diversity and complexity as disadvantages, they can be converted into strengths leading to mutually beneficial teaching and learning procedure.

In accordance with current educational reformations and as a result of higher institutional mergers multilevel large business English classes are common at universities, in this case, in Plekhanov Russian University of Economics (PREU). By large groups it is meant more than 25 students and multilevel refers to learners' diverse levels of core language competencies: reading, listening, writing and speaking. Even learners may have a variety of business knowledge. 'Everyone brings different abilities to the classroom, and everyone learns differently and at a different pace' [1, p. 8]. In other words, multilevel groups always encompass learners with above or below level performance, high or low level commitment and motivation.

Due consideration is required in designing courses for multilevel classes, definitely taking into account varied proficiency levels of students who are roughly divided into *below-level*, *at-level*, and *above-level* groups [2]. Below-level learners seek for peer support, extra monitoring and encouragement from teachers, as well as demonstrate low speed in task completion. Whereas students being at-level or even above progress in accordance of their current level, show normal pace of performance and they are inspired with the acquisition of new language and business knowledge. Then, frustration is inevitable both amongst below level and above level learners, as the former get hindered and beat by linguistic challenges, and the latter soon lose excitement and get bored.

What strategies should teachers use trying to draw on all students' knowledge and experience? Here are some ideas, at present being implemented successfully in multilevel settings:

- Learners need to be informed and aware about the multilevel large class challenges, diverse learning styles and requirements;

- Each learner should have clear understanding of his/her knowledge gap and perceive the progress periodically;
- A wide range of varied tasks and activities should be exploited in such classrooms, thus meeting language needs and objectives of all learners;
- Advanced level students should be offered challenging and more self-driven activities, while below level ones should feel comfortable with the tasks and have an opportunity to repeat the language.

There arises another question: what teaching techniques and activities can be effective in managing multilevel large ESP groups? It is proven that with good time management skills and grouping strategy it is feasible to get the desired results. Therefore, based on the types of assignments the learners can be grouped in pairs, groups or teams, or it can be the whole class instruction. In such learning situations, the ESP teacher combines the roles of an instructor, mentor and consultant [3, p. 5]. Thus, low level learners get clear and comprehensive instructions at every stage of performance, when at- or above-level ones' work is supervised time by time and all of them are provided with positive feedback. The business English teacher not only delivers instructions, 'but also orchestrates the pairing, grouping and teaming-up of students' [1, p. 9].

At present teachers get great support from publishers which issue commercial coursebooks for multilevel and multicultural learners. The great variety of tasks and activities is targeting different learning styles and levels, thus giving the teacher to adopt mostly the mentoring approach, which offers both learners and teachers to be more purposeful and productive. Moreover, multilevel groups provide fruitful soil for teachers to use discussion, role play, project work and case study activities successfully as interest and engagement levels also vary which help to increase the learners' potential of being active participants, critical thinkers, good listeners, or independent thinkers.

Overall practice shows that teaching ESP in multilevel large groups is challenging, time-consuming and dynamic, and if teachers fail to respond these issues the students would soon lose motivation and interest. The implementation of the suggesting teaching approach and techniques make the language learning process engaging, purposeful and effective. Teachers can capitalize on individual learners' strengths, thus giving the advanced learners support the below level ones by supervising and demonstrating language skills. And of course, each learner in a multilevel large class deserves to get valuable evaluation of his/her performance.

References

1. *Holoshchuk S.* Large and multilevel ESP class: how to deal? // Humanities and Social Sciences, 2013. P. 8-9.
2. *Roberts M.* Teaching in Multilevel classroom // [Electronic resource]. URL: http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel_monograph.pdf/ (date of access: 09.02. 2017).
3. *Frendo E.* How to teach business English // Pearson Longman, 2005. 160 p.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

TEACHING ENGLISH TO CHILDREN: USING CHILDREN'S OPERAS AT EARLY AGE

Achkasova N.

*Achkasova Natal'ya - Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
DEPARTMENT OF LANGUAGE TEACHING,
FINANCIAL UNIVERSITY UNDER THE GOVERNMENT OF RUSSIAN FEDERATION, MOSCOW*

Abstract: *this article invites teachers to consider how to strengthen links between English, music, arts, acting, maximizing the potential for children to become successful language learners at a young age. It will be shown how children's opera can act as a catalyst for learning and using the language. The findings demonstrate that teaching English with a children's opera allows to develop the basics of elementary communicative competence as it has everything what children of this age like: rhythm, melody, story and acting.*

Keywords: *elementary communicative competence, children's opera, conscious learning, music, interactional context.*

Parents want their children to start English early. It is a fact that the idea of teaching English to very young children is now attracting the attention of many teachers, linguists and psychologists. Interest in this subject in Russia has developed over the last years from ad hoc, individual research efforts into the setting up of formal, professional research programs. Today children start English in the first grade (6-7 years old). Lyceums and gymnasiums run courses of English beginning at the age of five. In kindergartens children are very often exposed to English from the age of three.

Most discussed questions in teaching foreign language to children. The majority like school and are ready to do "something real". At early start in teaching English is viewed as one of the means of fostering and enhancing language training. Furthermore, pre-school childhood is considered to be a favorable period for acquiring a foreign language (FL) [5]. Before I go any further, I would like to identify some of the most discussed questions in teaching foreign languages to very young children in Russia today:

*When should teaching start? And could it be harmful for the child's development?

*What kind of motivation should teaching be based on?

*Should learning be through unconscious imitation or conscious mastering of the language?

*With such an early start, can the problem of continuity be solved [3, 4, 5]?

Research has identified the following views and approaches to teaching English to the very young in Russia today:

1. Effective learning of a FL by pre-school children can be achieved if we provide a conscious and purposeful system of forming FL skills (children at five are fully ready for conscious learning).

2. Learning should rely on the motivation of play; all activities must be game-like activities.

3. The development of native language skills and foreign language skills in kindergarten occurs simultaneously.

4. The use of imagery (tales, stories, rhymes, favorite characters) stimulates the acquisition of the foreign language by pre-school children [1].

Practical outcomes. Taking into consideration the approaches and strategies developed with young learners and relying on our personal experience with children, we came to some of our own conclusions. Effective teaching of the foreign language to the very young should be:

- *conducted with varied activities, natural to the child: drawing, dancing, movement, listening to stories, drama, modeling – all, in fact, means of communication;

- *organized in accordance with the child's natural need for self-expression through music [1].

Music has been viewed by many authors as means of fostering personal, social, communicative and linguistic competence at pre-school age [2]. Research into the connections between the mechanisms of production and the perception of music and speech at this age shows, that they are very similar. In watching children, we see that they naturally switch from singing to talking and back. They translate music into dance. They like to experiment with rhythm, tempo and intonation in speech and music. Therefore we are convinced that music should be the leading means in the exposure of children to a FL.

Children's opera (a musical tale where story, dance, acting, singing and talking, drawing and modeling all go together) is means of combining teaching with all the natural activities of the child. The result of our research can be presented as follows:

Children's opera: music + interactional context + combination of activities familiar to children from a very early age = successful learning.

Additionally, children's opera provides the interactional context that builds phonological awareness, necessary for the acquisition of pronunciation and speech. In the interactional context, speech functions become obvious. The approach is to use opera in both languages, first Russian and then in English. This immediately produces ideas and the concept of plot. Transfer into the foreign language will then occur with pleasure and without any difficulty. This approach first produces conditioned manner and behavior in the child's native language. This manner and behavior are then easily transferable into the foreign language.

Demonstration of the approach. Usually, frequently occurring vocabulary is quickly learned by children, but it does not always matter whether they use it naturally and appropriately, as at this age they are not very experienced in the acquisition and activation of new vocabulary in their native language. For example, if we take as a context as opera, Goldilocks and The Three Bears, there is scene where Goldilocks meets and talks to the house. Using this approach, we should first explore the situation in Russian: What did Goldilocks tell the house? How did it greet her? What do people usually say when they meet? How do they move and look?.. The children would then act out the parts of the house and Machenka (the Russian Goldilocks), after which they will be prepared to perceive the same situation in the new language. Music, with its emotional nature, makes exposure to a new language desirable, interesting and as we observed, easy for children. Movement, "decorations" and singing will serve as reference points, which make learning effective.

Using children's opera gives us the opportunity to teach communication from the very first class. A top-down perspective allows children to focus their attention on the interactional dynamics of the communication process. This approach allows us from the very first lesson to introduce authentic language in stretches of discourse. Characters from opera greet, request, agree and question, which makes the new language natural and communicative from the very beginning.

Some ideas about the methodology. Music furthers the natural self-expression which makes the child move naturally while using the language. Thus, kinetics (or body language) goes together with speech and speech goes together with kinetics. Melody sets the tempo and aids fluency. This is what authentic language requires. Melody provides the keys for the child's self-control. Everyone has experienced this process: begin a melody and the words swim out from the memory. Consequently, when we ask the pupils to draw or model, we switch on the tape with the music from the opera and children, of course, unconsciously repeat it.

Courses based on one children's opera over three months with two 45-minute classes a week give us the opportunity to introduce about 200 words and 50 functions, related to a child of pre-school age (eg: introducing, requesting, questioning, expressing joy, arguing

etc). Such a course includes a learner-oriented syllabus (where students act instead of the characters doing so), making English words and sentences their own, which motivates them to continue their studies and provides them with an encouraging start.

The very young, especially, need to express themselves from the very first lesson: singing and speaking out, dancing and acting with decorations they have prepared. This is inspired by the magical force of music and the sound of a new language. In this way, the question of continuity in teaching communicative is resolved.

Conclusion

I hope I have shown the teaching very young children are not solely a preparatory phase. It is rather an important process of immersing a child in the ocean of real speech. S/he will then be bathing with pleasure in the waves of melodies and rhythm and will float to the surface, purposefully and consciously, with the teacher, who enjoys the process as well!

References

1. Achkasova N. N. Methodology of Course Design for Teaching English to 5-6 year-old children using Music (children's operas). Thesis submitted for PHh.D. in Pedagogy. M: Moscow State Pedagogical University, 1997. 202 p.
2. Aitov V. F. Using songs in ELT to children of secondary grade. Thesis submitted for Ph.D in Pedagogy. St.P., 1991. 191 p.
3. Biboletova M., Trubaneva N. Enjoy English (Teacher's book), Moscow: Prosveschenie, 2004. 118 p.
4. Buzchinsky V. The Methods of Teaching pronunciation culture to children. Moscow: Prosvechenie, 2002. 214 p.
5. Lenskaya E. N. How to teach YL effectively. Russia, Moscow: British Council, 1999. 54 p.

АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ И ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС «ЛИТАНИМА» В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ (ОСНОВНАЯ ШКОЛА)

Костина И.Б.

*Костина Инна Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра русского языка и литературы,*

*Центр методического сопровождения педагогических работников
и образовательных организаций,*

Бурятский республиканский институт образовательной политики, г. Улан-Удэ

Аннотация: в статье рассматривается потенциал использования арт-технологии и электронного образовательного ресурса «ЛитАнима» в литературном образовании на этапе основного общего образования. Образовательный проект «ЛитАнима» нацелен на активизацию читательской деятельности обучающихся, на формирование и развитие эстетической культуры школьников. Сопоставление литературного произведения и его анимационной интерпретации содействует воспитанию контекстного мышления и познавательных универсальных учебных действий, что соответствует требованиям ФГОС ООО. Дается характеристика структуры и содержания электронного образовательного ресурса, раскрываются этапы применения арт-технологии на основе элементов средства обучения, прогнозируются результаты применения арт-технологии и образовательного ресурса в урочной и внеурочной деятельности (личностные, метапредметные и предметные).

Ключевые слова: образовательные технологии, арт-технология, средства обучения, электронные образовательные ресурсы, этапы применения технологии, прогнозируемые результаты обучения, результаты личностного развития, метапредметные результаты, предметные результаты.

УДК 37.02 (571.54)
ББК 74.202.6 (2 Рос-Бур)
К-72

Среди задач реализации требований ФГОС к организации образовательного процесса одной из ведущих является задача обоснованного выбора оптимальных средств достижения планируемых результатов. К средствам достижения результатов в современной педагогике относят образовательные технологии. Их сущностное разнообразие, во многом обусловленное генезисом, побуждает размышлять о соприродности той или иной технологии специфике видов предметной учебной деятельности и тому учебному материалу, который трансформируется в процессе предметной деятельности.

Проблема, на наш взгляд, состоит в том, чтобы из достаточно обширного контекста образовательных технологий выделить технологии, гармонизирующие три фактора. Во-первых, образовательная технология должна учитывать соответствие содержания учебной работы и форм деятельности обучающихся. Во-вторых, образовательная технология должна ориентироваться на мотивированность и актуальность видов учебной деятельности, характерных для определенного этапа возрастного развития обучающихся. В-третьих, образовательная технология должна реализовывать возможности воссоздания в учебно-познавательной ситуации условий, приближенных к реальности определенной сферы социокультурной деятельности.

В данной статье рассматривается педагогический потенциал арт-технологии в литературном образовании на примере разработки и применения в образовательном процессе электронного образовательного ресурса «ЛитАнима».

Образовательные арт-технологии традиционно относят к типу имитационных (моделирующих) технологий обучения [1, с. 109-111]. Специфика арт-технологий заключается в моделировании условий эстетической творческой деятельности, соответствующей способам деятельности в разных видах искусства (литературное творчество, театр, кинематограф, живопись и графика, музыкальное творчество и др.). Применение арт-технологии в литературном образовании школьников позволяет гармонизировать осваиваемое предметное содержание (литература как вид искусства) и специфические приемы создания или трансформации, художественно-творческой интерпретации изучаемого материала. Арт-технологии, основанные на моделировании или воспроизведении видов художественно-творческой деятельности, в силу игровой природы искусства, оказываются наиболее соприродными социально-коммуникативной деятельности подростков. Например, составляя «киносценарий» по эпизоду романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» (8 класс), школьники «воспроизводят» работу интерпретаторов литературного произведения: режиссера, кинооператора, актеров, художников. Однако в основе увлекательной «кинематографической» работы лежит учебная читательская деятельность, организованная приемами композиционно-стилистического анализа текста.

Арт-технологии в литературном образовании позволяют в разнообразных видах деятельности и способах организации интериоризировать и экстериоризировать сущностную природу видов искусства, уникальность «языков» или кодов литературы и музыки, живописи и скульптуры, синкретизм театрального искусства и кинематографических жанров. Следует учесть, что классическая методика преподавания литературы располагает обширным ресурсом приемов организации художественно-творческой деятельности школьников в процессе анализа

литературных произведений и методом изучения литературного произведения в контексте других искусств.

Арт-технологии литературного образования, имея глубокие традиции, в образовательном процессе XXI века обретают новые характеристики, связанные с информационными (содержательными) контекстами, ИК-технологиями извлечения, хранения и трансформации учебного материала. В качестве одного из вариантов применения арт-технологии в литературном образовании может рассматриваться электронный образовательный ресурс «ЛитАнима», разработанный автором данной статьи.

Методический проект предназначен для изучения произведений устного народного творчества и произведений литературы в основной школе. Структура и содержание электронного образовательного ресурса «ЛитАнима» отражают основные содержательные единицы литературного образования в 5-9 классах. Образовательный ресурс состоит из двух блоков. В первый блок включены тексты произведений фольклора и литературных произведений, содержание второго блока составляют анимационные интерпретации данных произведений. Образовательный ресурс сопровождается педагогическим текстом в жанре методических рекомендаций по применению арт-технологии и средства обучения.

Образовательный ресурс «ЛитАнима», являясь учебно-методическим средством, обеспечивающим применение арт-технологии, позволяет организовать читательскую, учебно-исследовательскую и проектную работу школьников на материале изучаемых произведений словесного искусства и их анимационных интерпретаций. Следовательно, потенциал методического проекта раскрывается не только в предметных видах деятельности обучающихся, но содействует реализации междисциплинарных программ основного общего образования в филологическом (литературном) образовании.

Цели образовательного проекта «ЛитАнима»:

Проект направлен на формирование и развитие умений предметного и метапредметного характера:

- умения «медленного чтения»;
- умения сопоставлять прочитанное произведение с его художественной (анимационной) интерпретацией;
- умения выразить эмоциональное состояние, впечатления, суждения, возникшие в ходе чтения и размышления о произведении, в письменном монологическом высказывании (написание отзыва, рецензии или эссе);
- умения осознанно планировать и осуществлять последовательность действий в решении учебно-познавательной задачи;
- умения обсуждать свои впечатления и суждения среди ближайшего социального окружения (родители, одноклассники, друзья).

Ожидаемые результаты реализации проекта «ЛитАнима»:

Личностные результаты:

- формирование интереса к произведениям устного народного творчества и литературы, к личности и произведениям писателя, развитие мотивации дальнейшего знакомства с произведениями литературы в самостоятельном чтении, осознание значения художественных истолкований произведений словесного искусства в культурной традиции;
- развитие вербальной и визуальной памяти, мышления, воссоздающего и творческого воображения, эмоционально-волевой сферы личности, эмпатийных качеств.

Метапредметные результаты:

- формирование умений работы с текстом;
- умение извлекать информацию из различных источников, анализировать, сопоставлять и делать выводы;

– умения интеллектуальной и эстетической коммуникации в ближайшем социальном окружении.

Предметные результаты:

– умения «медленного чтения», формирующего читательскую и литературоведческую компетенции учащихся;

– умения определять тему (темы) текста, выявлять этапы развития конфликта, выраженные в сюжете и отраженные в системе персонажей;

– умение обнаруживать авторское отношение к героям произведения, объясняя функциональность элементов художественной формы;

– умение сопоставлять произведение словесного искусства с его художественной (анимационной) трактовкой и объяснять своеобразие интерпретации (адекватность авторскому замыслу или полемичность художественного истолкования в анимационном жанре).

Этапы реализации проекта и задачи этапов.

Содержательные элементы электронного образовательного ресурса осваиваются на разных этапах литературного образования основной школы, поэтому педагог, выбирая метод изучения художественной интерпретации литературного произведения, самостоятельно определяет продолжительность этапов изучения текста и его интерпретации. Учитель регулирует виды деятельности школьников (чтение, пересказы, устное иллюстрирование, чтение эпизодов по ролям, составление вопросов, заданий и других познавательных задач). Совместно со школьниками педагог планирует режим чтения и просмотра анимационной трактовки (на уроке или в процессе домашней подготовки). Весьма продуктивной будет мотивация и организация учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся на этапе изучения художественной интерпретации и ее сопоставления с художественным текстом. Это могут быть самостоятельные исследовательские работы школьников, посвященные анализу текста, сопоставлению текста и анимационной трактовки. Возможна разработка проектов, содержащих не только анимационные интерпретации, но и истолкования произведений литературы средствами других искусств (живопись и графика, музыкальные жанры, театральные постановки).

Особым направлением работы с электронным образовательным ресурсом «ЛитАнима» может стать возрождение и поддержка традиций семейного чтения и просмотра фильмов. Например, к внеурочной клубной работе («Клуб любителей чтения и анимации») можно привлечь старших и младших членов семей школьников, организовать дискуссии и обсуждения классических и современных анимационных версий произведений литературы.

1. Организационно-информационный этап. Задачей этого этапа является мотивация читательской деятельности школьников, обнаружение перспективы увлекательного сопоставления произведения словесного искусства с его истолкованием средствами другого искусства, выраженном на другом художественном «языке» и другими авторами. Важно показать ученикам, что сначала читается и изучается текст-первоисточник, а затем должно состояться знакомство с произведением другого вида художественного творчества и его изучение.

2. Деятельностный этап. В урочной работе происходит анализ литературного произведения. Восприятие художественной (анимационной) интерпретации желательно организовать в режиме домашнего просмотра, чтобы не нарушить личностный характер эстетического события. Напомним, что это «домашнее задание» может привлечь членов семьи ученика, стимулировать познавательно-коммуникативные ситуации семейного эстетического воспитания, когда старшие члены семьи делятся своими воспоминаниями и впечатлениями, а младшие интересуются не только произведением классической анимации, но и произведением литературы.

3. Этап истолкования анимационной интерпретации литературного произведения. Ученики, как правило, с увлечением ожидают и готовятся к обсуждению анимационного прочтения произведения литературы. Важно настроить школьников на корректное выражение мнений и суждений по поводу просмотренного фильма. Главный акцент в обсуждении следует сделать на объяснении впечатлений зрителя, на выражении аргументированной позиции. Почему произведение анимационного жанра произвело такое впечатление? В чем авторы анимационной трактовки (версии) непосредственно следуют за автором литературного произведения? Что в анимационном прочтении отличается от текста-первоисточника? Авторы анимационного фильма поддерживают замысел писателя или ставят перед зрителями новые вопросы? Какие средства анимации (прорисовка, кукольная анимация, музыкальное сопровождение, актерские голоса за кадром или их отсутствие) выбирают создатели фильма? Как в выборе анимационных средств создается образ, воссоздается сюжет литературного произведения? О чем побуждает размышлять читателя автор? Какие смыслы привносят в литературный текст создатели фильма? Как вы их объясните? Ситуации эстетического восприятия, переживания и последующего обсуждения мультфильма, выражение впечатлений читателя и зрителя развивают читательскую и эстетическую компетентности обучающихся, которые становятся важными элементами социальной культуры личности.

4. Рефлексивно-деятельностный этап. В восприятии и истолковании произведений искусства не бывает окончательных суждений. Каждое новое поколение читателей, зрителей, слушателей, созерцателей, исследователей и художников-интерпретаторов открывает смыслы текстов искусства впервые для себя и окружающих. На этом качестве художественной культуры основаны ведущие литературоведческие и культуроведческие методологии исследования феноменов и процессов художественного творчества. Поэтому изучение художественных (анимационных) интерпретаций произведений литературы целесообразно продолжить созданием собственного текста читателя-зрителя, посвященного впечатлениям и размышлениям о произведениях искусства. Это может быть сочинение-размышление, отзыв, рецензия, свободное эссе или аннотация для будущих читателей и зрителей. Интересные, выразительные и аргументированные работы учеников могут быть опубликованы в классной или школьной «Литературной газете», размещены на сайте школы (страница «Наше творчество»). Возможно, школьников увлечет мысль создать, используя компьютерные технологии, свой аниматрейлер на основе литературного произведения и его мультипликационной версии. Пути творческого освоения литературной классики разнообразны, и проект «ЛитАнима», возможно, будет содействовать развитию читателя.

Список литературы

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Генель Л. С.¹, Руденко В. Л.²

¹Генель Леонид Самуилович - кандидат технических наук, академик,

Российская академия наук и искусств,

Международная академия холода,

генеральный директор,

ООО «Спектропласт»,

кафедра технологии переработки пластмасс,

факультет нефтегазохимии и полимерных материалов,

Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева;

²Руденко Виктор Лазаревич - старший научный сотрудник,

ООО «Спектропласт»,

кафедра технологии полупроводниковых материалов, факультет химии и технологии

редких элементов и материалов электронной техники,

Московский государственный университет тонких химических технологий

им. М. В. Ломоносова, г. Москва

Аннотация: повышение эффективности обучения особенно актуально в настоящее время в связи с ускорением технического прогресса. И прежде всего с развитием компьютерных и коммуникационных технологий. Эти технологии гораздо эффективнее осваиваются молодыми поколениями, чем старшими. Всемирная компьютерная сеть и мобильная связь способствуют бурному накоплению и цепной передаче информации в социуме. Но они не способствуют пониманию и глубине постижения этой информации и, таким образом, входят в противоречие с духовно-интеллектуальной компонентой социума. У большей части молодого поколения ослаблена потребность в понимании полученной информации, а также в приобретении и усвоении духовно-интеллектуальных ценностей, накопленных человечеством. Причина тому – изменение ментальности молодого поколения по сравнению со старшим. Очевидна переориентация затрат времени молодых в пользу компьютерных игр, общения в социальных сетях и др.

Ключевые слова: качество образования, повышение уровня обучения, правильное обучение, лучшее образование, повышение качества образования, улучшение обучения, улучшить обучение.

Это обстоятельство уже приводит к ускоренному разрыву взаимопонимания между поколениями. А это в свою очередь может привести в недалеком будущем к глобальным катастрофическим проблемам для цивилизации.

Именно поэтому для повышения духовно-интеллектуального уровня молодого поколения у авторов статьи возникла потребность в изложении материала, в котором кратко, на отдельных примерах, предлагается изменить принципы комплектации и процесс обучения и воспитания Учителем Учеников и групп Учеников (Классов).

Качество обучения молодого поколения необходимо сдвинуть в сторону сочетания знания с пониманием, что способно повысить интеллектуально-духовное развитие и частично сгладить вышеуказанную проблему.

На эффективность обучения Ученика большое влияние оказывают физиологический, эмоциональный и интеллектуальный уровни совместимости его с Учителем и Классом. Эти совместимости позволяют достичь при определенных условиях *частотно-резонансного комфорта* в Классе, что по нашему мнению способно существенно повысить эффективность обучения.

Но при этом следует учесть, что сложность предложенного в статье подхода заключается в необходимости синхронизации частотно-резонансных характеристик Ученика, Класса и Учителя и при формировании Класса, и в предварительном процессе обучения. Но не только на низших физиологических и эмоциональных уровнях индивида (как эта синхронизация эффективно действует, например, на

стадионе в среде болельщиков — фанатов и тому подобное), а дополнительно на высших эмоциональном, интеллектуальном и духовном уровнях.

Частотно – резонансный подход, упрощенно изложенный в настоящей статье, основывается на следующем факте. В организме конкретного человека в большинстве его клеток (сотни миллиардов в каждом) присутствует по 46 совершенно одинаковых по строению и структуре диплоидных хромосомных наборов, образовавшихся при зачатии от одной зиготы и способных к эффективному волновому резонансу между собой. Резонировать они могут с разной эффективностью как от внутренних так и от внешних воздействий [подробнее см. 1, 2].

Вопрос – как поднять в быстро изменяющихся современных условиях средний показатель эффективности обучения Ученика и Класа? Попытка ответа на этот вопрос сводится к управлению частотной синхронизацией физиологического, эмоционального и интеллектуального состояния Ученика, Класа и Учителя. В настоящей краткой статье возможность синхронизации индивидов рассматривается без детализации на нескольких примерах.

Пример 1. Иммуниет Ученика как один из факторов восприимчивости Ученика к обучению

Под иммуниетом мы подразумеваем сопротивляемость организма внешним и внутренним воздействиям. Следует упомянуть, что когда мы говорим об иммунной системе, необходимо сказать о ее взаимосвязи с эндокринной системой. Эти системы, как и некоторые другие, всегда функционируют совместно в едином организме [3]. От нормального взаимодействия этих систем зависит постоянство внутренней среды организма и эффективность его реакции на изменения внешних и внутренних условий. Взаимосвязь этих систем объясняется тем, что в каждой клетке нашего организма, в том числе и в органах, отвечающих за иммунную систему и эндокринную систему (рис. 1), находятся абсолютно одинаковые наборы хромосом, способные частотно резонировать друг с другом.



Рис. 1. Системы жизнедеятельности организма:
 А - иммунная система; Б - эндокринная система

При этом, в отличие от общепринятых в медицине подходов, когда иммунная система рассматривается преимущественно как сопротивление организма внешним факторам, воздействующим на физиологические (биологические) характеристики организма, нами рассматриваются воздействия внешних факторов и на другие характеристики индивида. К этим характеристикам относятся дополнительно эмоциональное и интеллектуальное состояния организма и способность этих состояний или воспринимать, или сопротивляться восприятию внешних воздействий.

Выделяются два типа иммунных систем, действующих одновременно в организме человека:

— 1-й тип – врожденный, первоначально заложенный при зачатии в зиготе в виде хромосомного диплоидного набора, определяющего все дальнейшее запрограммированное природное развитие организма, в том числе иммунитет.

— 2-й тип – приобретенный организмом под действием внешних факторов.

Для укрепления 2-го типа иммунной системы (формирующегося под воздействием внешних факторов: физиологических, эмоциональных и интеллектуальных) соответствующие характеристики индивида (Ученика) в процессе обучения должны направленно развиваться, тренироваться и закаляться. При этом необходимо учитывать степень их отклонений от зиготного (природного) замысла на Ученика. Этот замысел на Ученика должен быть заранее выявлен Учителем с помощью определенных методик и тестов и контролироваться на конкретный период обучения. Для развития замысла на Ученика Учителю необходимо контролировать способность Ученика к восприятию информации разного типа и уровня, выработать оптимальную форму и длительность подачи материала урока. Добавим, что иммунную систему индивида следует оценивать не только по способности реагировать на внешние воздействия определенной величины, но и учитывать градиент и знак изменений этих воздействий. Обосновывается градиентный подход эффектом привыкания Ученика к внешним воздействиям (индивидуальными релаксационными процессами в конкретном организме).

В общем случае процесс обучения заключается в развитии и укреплении вышеназванных 2-х типов (природного и приобретенного) для 3-х характеристик (физиологической, эмоциональной и интеллектуальной) иммунной системы обучаемого при периодическом их контроле путем тестирования. По результатам тестирования проводится коррекция процесса обучения и Ученика, и Класса.

Все вышесказанное относится к очному методу обучения. Однако, очный метод обучения лишь тогда эффективен, когда Учитель и Ученик находятся в пределах оптимальных хромосомных зиготных различий и когда между Учителем и Учеником удалось установить частотно – резонансное взаимодействие. Этот же подход относится к системам «Ученик – Класс» и «Учитель – Класс».

Проявление иммунитета Ученика к интеллектуальному внешнему воздействию зависит от наличия в Ученике определенного количества и качества резонирующих с речью Учителя ранее усвоенных Учеником слов и понятий, зафиксированных им в определенных областях мозга. Другими словами, если объем знаний, заранее усвоенных Учеником, менее 20% от объема предоставляемой ему новой информации Учителем, то ему трудно, если не невозможно, в полной мере ее усвоить. В тоже время, если объем ранее усвоенных знаний на подкорке Ученика будет выше 60%, то Ученику будет скучно и не интересно на Уроке (приведенные цифры являются ориентировочными).

Если Ученик обладает природным и приобретенным интеллектами, оптимизированными по объему и синхронизированными по резонансным характеристикам с Учителем, то в таком Ученике сформируется эффект резонанса между зафиксированными ранее в его мозгу знаниями и новыми знаниями, получаемыми от Учителя. Такое состояние Ученика по отношению к Учителю значительно облегчит процесс его обучения.

Накопленные Учеником в процессе обучения знания и понимание, а также умение применять полученные знания на практике можно отнести к приобретенной закалке интеллектуальной и эмоциональной характеристик иммунитета к жизненным ситуациям.

Что касается эмоциональной характеристики иммунной системы индивида (обучаемого), то она является связующим звеном между, с одной стороны, эмоциями и физиологией, а, с другой стороны, между эмоциями и интеллектом и определяет уровень желаний и воли к обучению. В общем случае необходимо рассматривать все три характеристики иммунитета как единый комплекс, сбалансированность которого с природным (зиготным) иммунитетом Учителя и Класа является предпосылкой для успешного обучения и развития Ученика. В тоже время более подробное описание возможностей управления иммунитетом Ученика выходит за рамки настоящей статьи.

Пример 2. Совместное единообразное питание и некоторые другие способы повышения восприимчивости коллектива к обучению

Оценим одну из возможностей частотной синхронизации на физиологическом уровне членов коллектива путем использования широко применяемого тысячелетиями в мировой практике приема, связанного с совместным потреблением пищи в различных сообществах людей.

Мировой исторический опыт показывает, что процесс совместного потребления пищи (и по времени, и по составу пищи) является одним из основополагающих приемов объединения индивидов в коллектив. Примеры: прием пищи в семьях, совместные трапезы монахов, пиры знати, современные корпоративы и т.д. Обратная картина, когда необходимо обособить собственную индивидуальность, то совместные трапезы запрещались – например, в практиках буддизма при ретрите (ретрит – это английское слово (retreat), в переводе на русский язык обозначающее «уединение», «отдаление от общества»). Совместная трапеза одинаковыми продуктами питания коллектива (в рассматриваемом случае учебных Класов) в одно и то же время может способствовать частотной гармонизации Класа (рис. 2А). Основная причина – накопление подобных продуктов метаболизма в Учениках от съеденных одних и тех же продуктов питания в одно и то же время. Процесс метаболизма в Учениках происходит совместно с работой эндокринных желез (рис. 1). Эти процессы в Учениках способствуют возникновению в большинстве Учеников в правильно подобранном Класе близких частотно-резонансных характеристик на физиологическом уровне. Это обстоятельство приводит к образованию в определенной мере более гармонизированного сообщества индивидов (Класа) на физиологическом уровне, обладающего улучшенным, как мы предполагаем, коллективным частотно-резонансным комфортом, способствующим более единообразному усвоению знаний, даваемых Учителем именно этим Ученикам в определенное время, после приема ими пищи. Продолжение интеллектуального обучения после окончания приема пищи целесообразно проводить не сразу, а с учетом метаболических процессов от принятой Учеником пищи – примерно через 0,5-2,0 часа в зависимости от состава съеденных продуктов (с учетом составления меню в учебных заведениях, включающего легко усвояемые продукты). Освободившееся время после приема пищи можно использовать для собраний, уроков труда, рисования, пения, легкой гимнастики и т.д.



Рис. 2. Синхронизация обучаемых: А - питанием; Б - озвучиванием колокольным звоном и освещением огнем

Таким образом, обучение в Класе, при формировании которого учитывалась сопоставимость метаболических процессов в Учениках при усвоении продуктов питания, будет проходить более эффективно. А различия в параметрах метаболизма Учеников Класа подбираются, исходя из «хромосомной подсказки» в пределах от примерно 2.2% до 4.3% [1].

Ученик формируемого класа, который имеет существенные отличия от средних показателей характеристик других Учеников своего класа, должен переводиться в другие Класы (коллективы) с Учениками с сопоставимыми с ним параметрами метаболизма.

При приеме в школу необходимо провести тесты на физиологические особенности Ученика. Учитываются особенности процессов метаболизма от потребленной им пищи различного вида. На Ученика формируется банк данных, включающий, например, анализ крови и динамика ее изменения в зависимости от съеденной пищи, параметры давления, пульса, а также резус фактор, половой фактор, хронологический и фактический возраст, национальная принадлежность и т.д. Все эти параметры необходимо связать с хромосомно–зиготным типом и различными другими характеристиками конкретного Ученика. Важно периодически (примерно один раз в год) обновлять этот банк данных.

Считаем полезным обратить внимание на выстроенную тысячелетиями систему питания в древнейшей медицинской практике – Аюрведе. В самом деле, сколько Учеников в Класе – столько и темпераментов. Перечислим их вкратце – сангвиник, флегматик, холерик и меланхолик и их сочетания, а по Аюрведе – это доши (капха, вата, питта) [4] и их сочетания. И в зависимости от преобладающих темпераментов Учеников в Класе и темы предстоящего урока может производиться незначительная корректировка состава пищи для конкретных Учеников, отклоняющихся от преобладающих в Класе темпераментов. Проводится эта корректировка с учетом принципов, разработанных Аюрведой и современными диетологами.

Интересной предоставляется многовековая практика синхронизации Учеников и Учителя в мировых религиях, например, в буддизме. Учеников в процессе заучивания мантр озвучивают колокольным звоном определенного диапазона звучания и освещают огнем свечи (рис. 2Б).

Теперь о пользе колокольного звона и огня в процессе культовых обрядов у буддистов.

В буддизме огонь олицетворяет мудрость, сжигающую всякое невежество. Огненная колонна является символом Будды, а свет огня — метафора мудрости.

Кроме огня особое место при культовых обрядах занимает озвучивание колокольным звоном место проведения службы в монастырях. При этом, каждому Ученику выдается свой колокольчик с индивидуальным звучанием. Одновременно с Учениками колоколом пользуется и Учитель (рис. 2Б). Колокола разного звучания используются также при проходе Учеников к месту обучения для их частотной настройки.

Физиологическая частотная совместимость Класса существенно нарушается в период полового созревания учащихся. Это созревание далеко не всегда совпадает у учащихся с их календарным возрастом. Поэтому на этот возрастной период целесообразно направлять обучающихся в общежития - казармы. В общежитиях обучающиеся достигают существенно лучшей частотной совместимости, поскольку отрываются от воздействия родителей, двора и т.д. А в общем же более или менее одинаковыми для частотной синхронизации обучаемых являются: режим дня, питание, общение, совместные занятия спортом, общественные мероприятия и т.д.

В ряде стран (например, в Англии с 11 лет), такой подход к обучаемым в период полового воспитания с использованием общежитий является нормой.

Кроме того, в западных странах применяется метод разделение школ или Классов по половому признаку. Мальчики и девочки проходят обучение раздельно по 10-12 учащихся в классе. Уточним, что такой метод практикуется в основном в частных школах-интернатах.

Такой же подход в сфере образования (обучение в школах-интернатах) практикуется в Швейцарии, Канаде и в ряде других стран.

Пример 3. Роль речи и слуха в повышении эффективности обучения Ученика

Почему речения и Учителя, и Ученика играют важную роль в процессе обучения?

Речь Учителя, воспринимаемая слухом Ученика, передает ему информацию, которая воспринимается Учеником одновременно по трем собственным состояниям (характеристикам). К ним относятся интеллектуальные, эмоциональные и физиологические состояния Ученика. Эти состояния могут или усилить, или ослабить частотно – резонансное взаимодействие речи Учителя и слуха Ученика. В настоящем примере мы остановимся преимущественно на интеллектуальном состоянии Ученика, изменяющемся под действием речи Учителя.

Рассмотрим три физические основы механизма передачи информации от Учителя к Ученику и от Ученика к Учителю (рис. 3).

1. Акустическими волнами из уст говорящего в слуховые органы слушающего (рис. 3А и 3Б).

2. Из слуховых органов слушателя и самого говорящего одновременно нейросигналы поступают в их мозги (рис. 3А):

Дополнительно к акустическому воздействию происходит обработка слушателя пакетами акустоэлектромагнитных волн излучаемых из головы говорящего. В процессе речения от работы языка, нёба и выдыхаемого из легких воздуха (рис. 3В) кроме акустических волн возникают нейросигналы, которые поступают в мозг — в 5 точек коры головного мозга говорящего [5] — и излучаются говорящим в виде пакета акустоэлектромагнитных волн через свою голову во внешнюю среду (достигая слушателя).

непосредственно на «антенный комплекс хромосом» обоих собеседников пакетом акустических и акустоэлектромагнитных волн. Для этого во время диалога Учитель должен научиться оперировать собственными акустическими и акустоэлектромагнитными волнами как передатчиком (рис. 3), чтобы поймать настройку «станции» приемника Ученика путем контроля реакции Ученика и Класа на передаваемую Учителем информацию. На наш взгляд совокупность пакетов акусто и электромагнитных волн от мозга и акустической составляющей из уст говорящего может обладать синергическими свойствами. А это означает возможность существенного повышения результативности процесса обучения. Вместе с тем необходимо иметь в виду, что речь и слух каждого человека индивидуальны. Они имеют свои неповторимые спектры (свой тембр, интонацию, обертоны и т.д.), которые и должны быть использованы при подборе Учеников к Учителю и Учителя к Класу как один из тестов совместимости и восприимчивости друг к другу. Эта же мысль формулируется следующим образом: восприимчивость слушателя — обучаемого зависит от его собственных природных частотных характеристик в диапазоне волн и полей, способных обеспечить эффект резонанса с частотными характеристиками речи Учителя. В этом случае абитуриент — Ученик должен пройти тест на восприятие и усвоение звуковой информации от будущего Учителя. Для этого Учитель и Ученик записывают собственные акустические, речевые и слуховые спектры, снимают энцефалограммы, применяют метод Холтера (Холтеровский мониторинг, или суточная регистрация артериального давления, пульса и электрокардиограммы), проходят комплексы методик, условно называемых «Детекторами лжи», и применяют многие другие методики. Возможность достижения синхронизации говорящего и его слушателя должна быть тестирована на физиологическом, эмоциональном и интеллектуальном уровнях.

В идеале в результате тестирования Ученика его синхронизация с Учителем может быть обнаружена на всех трех уровнях характеристик. Но это редкий случай. Поэтому, если рассматривать отдельно вышеупомянутые характеристики, то складывается такая картина. Например, если эмоционально восприимчивыми в близких волновых диапазонах окажутся и слушатель, и говорящий, то и восприниматься информация слушателем будет преимущественно эмоционально (височными долями больших полушарий и глубокой лимбической системой мозга [6]). А если интеллектуально и у говорящего, и у слушающего на уровне их подкорковых областей мозга, а также в лобных и теменных долях [7] фиксируется существенное несовпадение отвечающих за интеллектуальную деятельность мозга частот, то слушающий с трудом воспримет интеллектуальную часть информации от говорящего.

Для того, чтобы синхронизация говорящего и слушающего произошла более полно, предлагается еще одна из возможных рекомендаций. Она сводится к следующему: целесообразно, чтобы слушающий (Ученик) проговаривал бы вслух речь Учителя — или вместе с говорящим, или сразу после говорящего. Эффективно также проговаривание проводить вместе с другим соучеником, близким ему по зиготному замыслу и по фактическому возрасту. Это обеспечивает высокую вероятность близких частотно-резонансных характеристик этим соученикам. Резонанс в мозгу Ученика способен вызывать преимущественно те слова из новой речи Учителя, которые запомнились и усвоены Учеником в процессе проговаривания речи Учителя. Здесь уместна поговорка: «Повторение — мать учения». Поэтому многократное (до 4-х раз) проговаривание слушателем речи Учителя способно вывести слушателя на более высокий уровень интеллекта.

Весьма существенным фактором повышения качества образования является второй компонент, усиливающий резонанс в мозгу Ученика от речи Учителя. Это усвоение Учеником логики изложения речи Учителя, аналитика слов и предложений, которые подготавливают умственную деятельность Ученика и позволяют Ученику переходить от знания к пониманию. Этот *переход от знания к пониманию* полученной

информации от Учителя существенно расширяет частотно-резонансную восприимчивость Ученика к новым знаниям. Понимание предмета обучения основывается на более глубоких и объемных подкорковых областях мозга и дольше сохраняет, и накапливает в мозгу Ученика знания, повышает его интерес и желание к обучению. В перспективе развитие процесса понимания способствует развитию в Ученике природных творческих начал.

Теперь еще несколько слов о некоторых приемах оптимизации интеллектуального и эмоционального роста Учеников в рамках учебного процесса. Если Учитель хочет поднять интеллектуальный уровень Учеников, то в своих речениях на тестовых уроках он должен нащупать в каждом Ученике верхний и нижний уровень возможностей интеллектуального восприятия и одновременно верхний и нижний уровень эмоциональной составляющей восприятия. Далее Учитель синхронизирует частотно и информационно себя с высшими уровнями резонирующих воспринимающих фрагментов интеллекта и эмоций своих Учеников и начинает системно, постепенно, осторожно поднимать среднюю интеллектуальную составляющую Учеников Класа, контролируя одновременно их эмоциональную составляющую. В процессе учебы системно контролируется чувствительность учеников (частотно – резонансная чувствительность) к повышению градиента содержания в речениях Учителя как интеллектуальной, так и эмоциональной составляющих с целью определения среднего уровня усвояемости Учеником и Классом информации. Контроль производится тестированием, в том числе с использованием специальных методик и приборов (в частности, методов, приведенных ранее). Так Учитель, оперируя характеристиками своей речи, настраивается на преимущественные частотно-резонансные характеристики Учеников Класа и, таким образом, может оптимизировать их интеллектуальный и эмоциональный рост.

Заключение

Предложенные в настоящей статье методики можно рассматривать как небольшую часть возможностей достижения лучшего частотно - резонансного баланса между Учителем, Учеником и Классом, ведущего к повышению эффективности обучения и качества образования.

Совокупное воздействие частотно-резонансных факторов эмоциональной, физиологической и интеллектуальной природы, представленных в трёх вышеизложенных примерах, может проявлять синергический эффект, приводящий к более успешному процессу усвоения информации Учеником и Классом. Это обстоятельство должно учитываться на Уроках и быть «Инструментом» Учителя.

Дополнительных исследований потребует при тестировании Учеников и Учителей переход от условных, сугубо ориентировочных цифровых показателей (приведенных в настоящей статье) к обоснованным количественным и полуколичественным показателям. Для этого рекомендуется использовать плоды научно-технического прогресса в изучении генетики, физиологии усвоения пищевой продукции, биофизических и биохимических процессов, процессов мозговой умственной деятельности и т.д., а также обработка этих знаний с применением компьютерных технологий и методов нелинейной алгебры. В этом качестве применение компьютерной техники рассматривается как одно из перспективных направлений современного технического прогресса, направленного на преобразование методики образования и воспитания. Результатом такого подхода к изменению процесса образования должно стать существенное снижение противоречий в социуме, возникающих в связи с ускоренно развивающимся техническим прогрессом.

Более подробно и развернуто тему этой статьи планируется представить в готовящейся к публикации статье «Эффективность обучения Ученика как функция его хромосомных и частотно-резонансных особенностей».

Список литературы

1. Генель Л. С., Руденко В. Л. «Хромосомная подсказка» в проекте Генеля Л. С. Мировоззренческие проекты, 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.мировоззрение-ген.рф/> (дата обращения: 05.09.2016).
2. Genel L. S. Great Minds of Mankind in 21st Century. ABI, 2005. P. 197.
3. Аронова Е. А. Иммуитет. М. Изд. «КомКнига», 2006. 160 с.
4. Фроули Д. Аюрведическая терапия. М. Саттва, 2015. 448 с.
5. Радионова Е. А. Анализ звуковых сигналов в слуховой системе. АН СССР. Л. Наука, 1987. 320 с.
6. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов М.: АСТ. Астрель Транзит книга, 2005. 384 с.
7. Хокинс Дж., Блейкли С. Об интеллекте. М. Вильямс, 2007. 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Володина О. Е.¹, Малаева М. С.²

¹Володина Ольга Евгеньевна – учитель начальных классов;

²Малаева Менслу Сембаевна – почетный работник общего образования РФ,
учитель начальных классов,

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

Средняя общеобразовательная школа № 12

Муниципального округа «Ахтубинский район», пос. Верхний Баскунчак, Астраханская область

Аннотация: в современном мире наблюдается тенденция к межэтническому общению, перестают существовать границы между людьми разных национальностей. В данном контексте этническая толерантность является культурной направленностью миротворческой личности. Начальная школа предоставляет обучающимся широкие возможности для овладения теоретическими знаниями и практическими действиями для формирования опыта толерантного поведения. В статье анализируется положительный опыт учебно-воспитательной работы по формированию этнической толерантности младших школьников в поликультурном пространстве начальной школы.

Ключевые слова: этническая толерантность, поликультурное пространство, межнациональное общение, поведенческие нормы, начальная школа.

Россия представляла и представляет собой специфическую мозаику, состоящую из множества народов. Они различны по величине и интенсивности внутренних связей. По экономическим и социальным характеристикам, по уровню политической организации, по языку и культуре, духовному складу и национальному характеру.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации, воспитание толерантности обозначено как актуальная задача, входящая в состав основных целей и задач образования, решение которой обеспечивает формирование культуры мира и межличностных отношений [4, с. 115].

Мы считаем, что этническая толерантность является той культурной направленностью миротворческой личности, которая проживает в мире и согласии, в стране, семье, школе, классе. Следовательно, это предполагает наличие у каждого таких человеческих качеств, как ответственность, доброжелательность, сдержанность, терпимость к людям, отличающимся от тебя.

Астраханская область является одним из многонациональных субъектов Российской Федерации. По статистическим данным на 2016 год, численность населения Астраханской области составила 1 018 626 человек, из них русские – 67%, казахи – 16%, татары – 7%, украинцы – 0,8%, азербайджанцы – 0,8%, ногайцы – 0,8%, чеченцы – 0,7%, калмыки – 0,7%, армяне – 0,6%, цыгане – 0,5% и др.

В нашей школе обучаются дети разных национальностей. За время существования школы не произошло ни одного открытого этнического или межконфессионального конфликта, однако изучение этнической толерантности учащихся показало, что 69% детей сталкивались в той или иной форме с проявлениями этнических противоречий.

Человек с огромным запасом терпения и толерантности идет по жизни с особой долей спокойствия и умиротворенности. Такой человек не только счастлив и эмоционально уравновешен, но он, к тому же, крепче здоровьем и меньше подвержен болезням. У него сильная воля, хороший аппетит, и ему легче заснуть, ведь совесть его чиста. Далай-Лама XIV¹.

Именно в школьном сообществе у ребенка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению.

Работа по формированию толерантной личности проходит по следующим направлениям:

- Информационное насыщение, т.е. сообщение и получение информации о традициях, обычаях разных народов нашего края, страны и мира. Знакомство учащихся с языком, историей, культурой, бытом различных народов на теоретическом уровне.

- Эмоциональное воздействие происходит в результате «информационного насыщения», когда младший школьник готов к продуктивному межнациональному и культурному взаимодействию на основе имеющихся у него знаний и чувств.

- Поведенческие нормы – это третий уровень сформированности этнической толерантности, т.е. способность применять имеющийся опыт в конкретных ситуациях, утверждая принципы бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества.

Процесс формирования этнической толерантности в поликультурном пространстве начальной школы **можно представить в виде схемы** (Рисунок 1), включающей предметный, межпредметный и надпредметный компоненты, реализуемые посредством урочной, внеурочной и внешкольной деятельности.

¹ Далай-Лама XIV – духовный лидер буддистов Тибета, Монголии, Бурятии, Тувы, Калмыкии и др.; лауреат Нобелевской премии мира (1989 г), в 2006 г. награжден высшей наградой США – Золотой медалью Конгресса.



Рис. 1. Этническая толерантность в поликультурном пространстве начальной школы

Урочная деятельность предоставляет широкие возможности для освоения теоретических знаний и овладения практическими навыками и способами совместной деятельности школьников через применение различных педагогических технологий, форм и методов педагогической деятельности.

Так на уроках окружающего мира ведущими содержательными линиями: **Я и другие люди, Человек и общество, История родной страны** и др.

Одним из личностных результатов авторы курса «окружающий мир» определяют «воспитание уважительного отношения к своей стране, её истории, любви к родному краю, своей семье, гуманного отношения, толерантности к людям независимо от их возраста, национальности, вероисповедания».

В эмоциональной же сфере необходимо вызвать нравственные переживания, связанные с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию, стыд. Этому способствуют уроки литературного чтения, дающие детям опыт общения, нравственных норм поведения в различных ситуациях на примерах героев произведений. Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу своей чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению [5, с. 99].

Введение в курс начальной школы предмета *ОРКСЭ* дало дополнительную возможность формирования у учащихся этнокультурного поведения. Учащиеся приходят к выводу о необходимости существования определенного свода правил, кодекса взаимоотношений между людьми различной этнической принадлежности.

Немаловажная роль в формировании этнической толерантности отводится изучению иностранного языка как средства межнационального общения в современном мире, уроков ИЗО, технологии и физкультуры. Т.е. поликультурное образовательное пространство начальной школы является благоприятной средой для

получения знаний о культуре, традициях и вероисповедании других народов и формировании нравственных позиций младших школьников.

Наиболее благоприятной средой для проявления этнической толерантности является внеклассная деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются границы деятельности, и учащиеся могут проявить свое личностное отношение к широкому кругу людей. Для этой цели используются различные виды внеурочной работы, содержание которых способствует формированию нравственных взаимоотношений между людьми.

В нашей школе традиционными КТД в воспитательной работе классных руководителей являются:

- Фестиваль, посвященный Дню Ахтубинского района «Мы разные, но мы вместе», «Мы все живем в России» (октябрь), в котором участвуют классные коллективы с привлечением родительской общественности. Каждый класс представляет народность или национальность, живущую в нашем районе; показывает культуру, традиции и обычаи этого народа,

- Неделя Толерантности проходит традиционно в ноябре. Это КТД готовят старшеклассники совместно с учителем истории и обществознания. Мероприятие включает интересные конкурсы, занимательные вопросы и ситуации общения, в которые с удовольствием включаются младшеклассники, таким образом, усваивая, нормы и принципы бесконфликтного взаимопонимания и взаимодействия.

- Фольклорный праздник «Широкая Масленица» (март) расширяет знания детей о традициях далеких предков, подводит к сознанию национальной гордости. Масленичные игры и забавы формируют не только знания, но и способствуют здоровому образу жизни.

- Акция «От сердца к сердцу» проводится в День пожилого человека.

- Акция «Георгиевская ленточка», посвященная Дню Победы советского народа в Великой Отечественной войне, воспитывает патриотизм, чувство сопричастности к великому подвигу народа нашей страны;

- **Операции** «Ветеран живет рядом», «Согреем ладони, разгладим морщины» - это поздравление ветеранов труда и Великой Отечественной войны с календарными праздниками, а также поздравление мам в День матери.

- **Посещение школьного музея** вживую позволяет учащимся прикоснуться к культуре других народов. Традиционными в нашем школьном музее стали экспозиции «Калейдоскоп национальных культур», «Святочные гулянья с элементами игры», «В единстве сила». Сотрудничество с краеведческими музеями поселка, района, области делает внутренний мир детей богаче и полнее, наполняет жизнь детей новыми интересными фактами и событиями.

- Участие младших школьников в **творческих конкурсах рисунков** «В мире любви, добра и красоты», «Край, в котором я живу», конкурсах поделок из бросового материала «Традиции и современность», из природного материала «Зеленая планета» помогают почувствовать творческий настрой, увлекают общим делом, снимают имеющуюся межличностную напряженность в отношениях.

Поликультурное пространство начальной школы не ограничивается рамками школьных стен. Начальная школа успешно сотрудничает с организациями **дополнительного образования**. В поселке это ЦДТ «Вита», Дом культуры, библиотеки, музыкальная и художественная школа, которые активно посещают наши учащиеся в свободное от уроков время и принимают непосредственное участие в работе различных творческих объединений.

Опыт работы школы по формированию этнической толерантности востребован в мире, где живут люди разных национальностей и вероисповеданий.

Наша педагогическая задача – помочь учащимся обрести уважение к чести и достоинству каждого народа, показать, что нет народа лучше или хуже другого.

Главное в каждом из нас: каков человек, а не его принадлежность к какой-либо национальности, и кичиться своей принадлежностью к той или иной национальности – признак бескультуры, невоспитанности, что надо искать не пороки, а ценности человека или народа и на них опираться в общении и деятельности [6, 25].

Поэтому такой **феномен как этническая толерантность** в современном мире приобретает все более значимое место, а для Российского государства проявление межэтнической толерантности является неотъемлемой частью общественной жизни и общения.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Мы обречены на толерантность // *Семья и школа*, 2001. № 11-12.
 2. *Аргун О. А.* Воспитание этнической толерантности в школе / О. А. Аргун. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2bd78a4d53a89421306c36_0.html/ (дата обращения: 24.01.2017).
 3. Воспитание толерантности и профилактика экстремизма. Формирование установок толерантного сознания. Кондаков А. М., зам. министра образования России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t43_26.htm/ (дата обращения: 24.01.2017).
 4. Декларация Принципов Толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16.11.1995.
 5. *Малаева М. С.* Развитие коммуникативных умений и навыков на уроках в начальной школе / М. С. Малаева // *Вестник образования и науки*, 2015. № 10 (12).
 6. *Палаткина Г. В.* Формирование этнотолерантности у младших школьников / Г. В. Палаткина // *Начальная школа*, 2003. № 11.
 7. *Самсонова Е. К.* Организация толерантности как основа модели межкультурного взаимодействия молодежи // Е. К. Самсонова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/35_FPN_2014/Pedagogica/2_179926.doc.htm/ (дата обращения: 24.01.2017).
 8. *Строганова Л. В.* Классные часы, беседы для младших школьников и подростков / Л. В. Строганова. М., 2007.
-

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ ЯВЛЕНИЯ РАДИОАКТИВНОГО РАСПАДА

Горбань А. Н.

*Горбань Анатолий Николаевич / Gorban Anatoliy Nikolaevich - учитель физики,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Червоновская средняя общеобразовательная школа–детский сад
Нижнегорского района Республики Крым,
заслуженный учитель Автономной Республики Крым,
с. Новоивановка, Нижнегорский район, Республика Крым*

Аннотация: в статье описан один из возможных способов создания компьютерной модели явления радиоактивного распада, позволяющий при помощи средств современных информационно-компьютерных технологий виртуально провести и детально исследовать распад и, опираясь на результаты этого эксперимента, установить статистический характер (вероятностную природу) закона радиоактивного распада. Статья будет полезна как для средней, так и высшей школы как пример моделирования конкретного физического явления. Статья может быть базовой для проведения лабораторной (практической) работы в учебных заведениях, изучающих физику и компьютерные технологии (программирование).

Ключевые слова: явление радиоактивного распада, закон радиоактивного распада, период полураспада, компьютерная модель радиоактивного распада, программа радиоактивного распада.

В 1903 г. Резерфорд, исследуя со своими сотрудниками преобразования радиоактивных веществ, пришел к выводу, что их активность со временем уменьшается. Экспериментально было установлено следующее:

1) Активность пропорциональна массе радиоактивного вещества.

2) Для одного и того же радиоактивного вещества наблюдается снижение активности в 2 раза через строго определенный промежуток времени, причем это время не зависит от состояния вещества, давления, температуры и любых других его параметров. Для характеристики скорости снижения активности радиоактивного вещества были введены понятия периода полураспада T -времени, на протяжении которого распадается половина из имеющегося в начале количества радиоактивных атомов.

3) Скорость снижения активности у разных радиоактивных веществ разная.

Совместно с Фредериком Содди Э. Резерфорд экспериментально установил зависимость, согласно которой в образце со временем происходит уменьшение количества радиоактивных атомов. Она имеет следующий вид:

$$N = N_0 \cdot 2^{-\frac{t}{T}} \quad (1)$$

где N_0 – начальное количество атомов;

T – период полураспада;

t – промежуток времени от начала наблюдения;

N – количества атомов, оставшихся спустя время t .

Формулу (1) называют законом радиоактивного распада. Следует иметь в виду, что в микромире, где объекты одного сорта по всем своим свойствам абсолютно одинаковы и их в принципе невозможно отличить друг от друга, действуют статистические, т. е. возможные законы, в соответствии с которыми распад конкретного атома является случайным событием, которое невозможно предусмотреть. Атомы ни в каком смысле не «стареют» в процессе своего существования. Для них существует лишь понятие среднего времени жизни τ ($\tau=1,44T$), но не существует понятия возраста. По аналогии можно заметить, что

подобная ситуация имела бы место для среднего возраста человека, если бы люди не старели, а погибали только от несчастных случаев [1, с. 209].

Критерием истины, как известно, является практика. Это в полной мере касается физики как экспериментальной науки. В условиях, когда по понятным причинам повторить опыты Резерфорда в не специализированном учебном заведении, а значит, экспериментально доказать или опровергнуть теоретически выведенную зависимость

$N = N_0 \cdot 2^{-\frac{t}{T}}$ невозможно, особую ценность для более глубокого и наглядного изучения явления радиоактивного распада имеет компьютерный эксперимент, с помощью которого можно смоделировать это явление. Для его проведения необходимо создать компьютерную модель радиоактивного распада и программу и, проведя ряд виртуальных экспериментов, исследовать, как соблюдается радиоактивный закон распада при разных начальных условиях.

Построение компьютерной модели проводится в соответствии с общепринятыми этапами моделирования:

1. Постановка задачи. Дано определенное количество радиоактивных атомов N ($N \geq 1$, целое число) с периодом полураспада T . Найти: сколько атомов M останется после каждого периода полураспада с 1-го по 10-й включительно.

2. Построение модели. Распад или нераспад радиоактивных атомов – это события случайные и равновозможные, которые могут произойти с каждым атомом за время периода их полураспада. Если в соответствие с этими событиями поставить генерированную ПК случайным и равновозможным образом последовательность целых чисел, в которой четное число будет интерпретироваться как не распад радиоактивного атома, а нечетное – как факт его распада, то это дает возможность создать компьютерную модель явления радиоактивного распада и с помощью ПК всесторонне исследовать его.

3. Разработка алгоритма. Блок-схема алгоритма исследования явления радиоактивного распада для 10 периодов полураспада, записанного с помощью базовых структур, может иметь следующий вид:

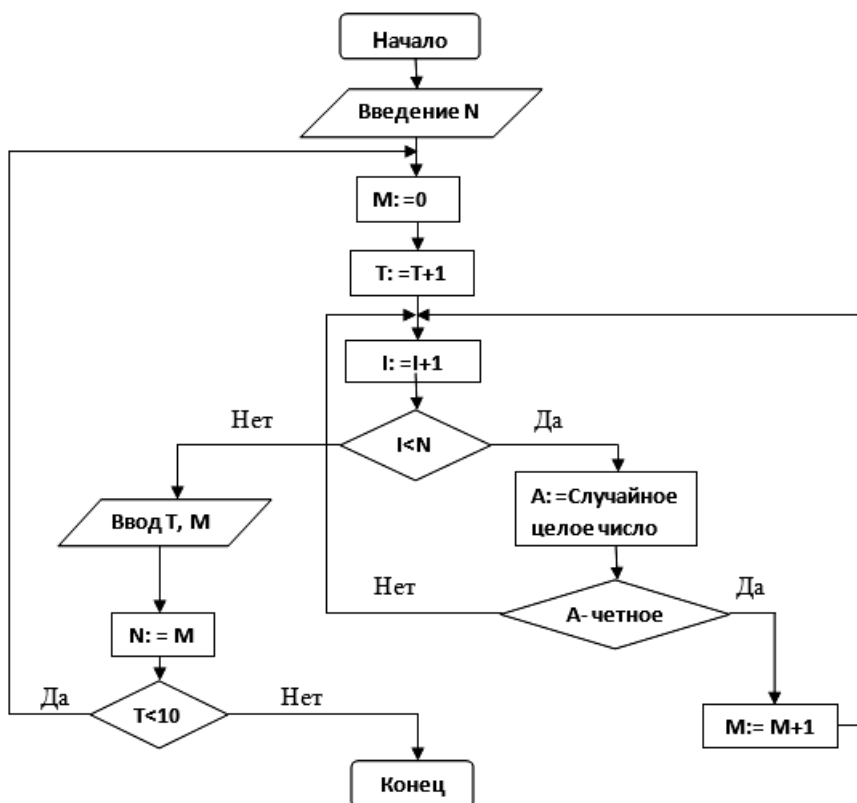


Рис. 1. Блок-схема алгоритма

Примечание: N – начальное количество радиоактивных атомов;
 M – количество радиоактивных атомов, оставшихся спустя промежуток времени, равный целому числу периодов полураспада (T , $2T$, $3T$, ..., $10T$);
 $T := T + 1$ – счетчик количества периодов полураспада;
 $I := I + 1$ – счетчик количества радиоактивных атомов;
 $M := M + 1$ – счетчик, подсчитывающий количество радиоактивных атомов из всего начального их количества N , которые не распались за время текущего периода полураспада T ;

$A := \text{Случайное целое число}$ – действие, которое обеспечивает генерацию ПК целого случайного числа;

$A - \text{Четное}$ – условие четности числа A (если A – четное, т. е. выполняется указанное условие, то это интерпретируется в алгоритме как не распад I -го атома и при выполнении этого условия срабатывает счетчик $M := M + 1$);

$T < 10$ – условие, ограничивающее время 10-ю периодами полураспада;

$N := M$ – действие, обеспечивающее исследование на распад количества радиоактивных атомов M , оставшихся спустя промежутки времени, кратные T , $2T$, $3T$, ..., $10T$;

$M := 0$ – действие, «обнуляющее» счетчик не распавшихся атомов $M := M + 1$ перед началом очередного циклического их исследования на распад.

4. Создание, настройка и тестирование программы на языке программирования (например: QBASIC, TurboPASCAL или другом), проведение компьютерного эксперимента.

Блок-схема приведенного выше алгоритма, записанная на языке QBASIC, т. е. программа, будет иметь следующий вид:

```

10 REM  zacon_radioactivnogo_raspada           {Заголовок}
20 CLS                                           {Очистка экрана}
30 INPUT N           {Ввод исходного количества радиоактивных атомов N}
40 PRINT "t, nT", "M"           {Вывод заголовков колонок результатов}
50 RANDOMIZE           {Запуск генератора случайных чисел}
60 T=T+1           {Счетчик количества периодов полураспада}
70 M=0;           {«Обнуление» счетчика не распавшихся атомов перед началом
                    следующего периода полураспада}

80 FOR I=1 TO N           {Перебор атомов в цикле с 1-го по N-ый}
90 A=FIX(65533*RND(1))           {Генерация случайного целого числа A в
                                диапазоне [0,65533]}

100 IF A/2=A\2 THEN M=M+1           {Условие четности числа A и счетчик
                                    M=M+1 не распавшихся атомов}

110 NEXT I           {Переход к исследованию на распад следующего I-го атома}
120 PRINT T; " T ", M           {Вывод результатов}
130 N=M           {Количество не распавшихся (оставшихся) атомов}
140 IF T<10 THEN GOTO 60 ELSE 150 {Ограничение для количества
                                периодов}

150 END                                           {Конец программы}

```

Открыв файл QBASIC.EXE интегрированной среды QBASIC и набрав в нем приведенную выше программу, настроив и протестировав ее, можно провести виртуальный эксперимент по исследованию явления радиоактивного распада.

Соответствующая программа на языке TurboPASCAL будет иметь такой вид:

```

program zacon_radioactivnogo_raspada;           {Заголовок}
uses crt;           {Использование модуля функций и процедур CRT}
var           {Раздел описания переменных}
    T,A: integer;   {T - счетчик периодов полураспада, A - случайное число}
    N,I,M: real;     {N - исходное количество атомов, I - счетчик атомов, M -
                    количество не распавшихся атомов}

begin           {Начало раздела операторов}
    ClrScr;           {Очистка экрана}
    Readln(N);           {Ввод исходного количества радиоактивных атомов N}
    Writeln('n,M');           {Вывод заголовков колонок результатов}
    Randomize;           {Запуск генератора случайных чисел}
    for T:=1 to 10 do           {Цикл с 1-го по 10-ый периоды полураспада T}
        begin           {Начало составного оператора}
            while I<N do           {Проверка условия при входе в цикл}
                begin           {Начало составного оператора}
                    A:=random(65534); {Генерация случайного целого числа A в
                                    диапазоне [0,65533]}

                    if A mod 2=0 then           {Условие четности числа A}
                        M:=M+1;           {Подсчет не распавшихся атомов}
                        I:=I+1;           {Переход к исследованию следующего I-го атома}
                    end;           {Конец составного оператора}
                Writeln(T,'T',M:2:0);           {Вывод результатов}
                N:=M;           {Количество не распавшихся (оставшихся) атомов}
                M:=0;           {«Обнуление» счетчика не распавшихся атомов перед
                                началом следующего периода полураспада}
                I:=0; {«Обнуление» счетчика текущего числа атомов перед началом
                        следующего периода полураспада}
            end;           {Конец составного оператора}
        end;
end;

```


readkey;
 {Задержка экрана}
end.

{Конец раздела операторов и всей программы}

5. Выполнение программы. Какое же количество радиоактивных атомов надо ввести в программу, чтобы получить достаточную статистическую точность эксперимента?

Как известно из основ статистики, статистическую точность эксперимента в процентах определяет так называемая относительная ошибка Δ , которая находится по формуле

$$\Delta = \frac{100\%}{\sqrt{N}} \quad (2)$$

где $\bar{N}$ – среднее количество атомов в опыте [1, 213]. Поэтому возникает вопрос: какое количество радиоактивных атомов необходимо ввести в программу, чтобы получить достаточную статистическую точность при исследовании виртуального радиоактивного распада?

Для ответа на этот вопрос надо учитывать, что при изучении явления радиоактивного распада в лабораторных условиях достаточно 0,01 мг (10^{-8} кг) вещества [1, 680]. Поскольку количество атомов (молекул) может быть вычислено по формуле: $N = \frac{m}{M} \cdot N_A$ (где m – масса вещества, N_A – число Авогадро, M – молярная (атомарная) масса), то, подсчитав, например, количество атомов в 0,01 мг ${}^{235}_{92}\text{U}$, получим:

$$N = \frac{10^{-8} \text{ кг} \cdot 6,02 \cdot 10^{23} \text{ моль}^{-1}}{235 \cdot 10^{-3} \text{ кг/моль}} \approx 2,6 \cdot 10^{16}.$$

При числах такого порядка из-за ограниченной тактовой частоты ЦП ПК время обработки данных будет неприемлемо большим, поэтому можно ограничиться исследованием явления при N порядка 10^7 , что уже позволит выяснить характер явления радиоактивного распада. При этом время обработки данных программой будет приблизительно 5 мин, а относительная ошибка Δ , вычисленная по формуле (2), незначительной.

Введя $N_0 = 16777216$ (2^{24}) и 16 384 (2^{14}) и выбрав 0 в качестве аргумента функции Randomize (возможно выбрать любое число из интервала от –32768 до 32767) в QBASIC, получим такие результаты:

Таблица 1. Результаты виртуального распада при $N_0 = 16777216$ (2^{24}) и 16 384 (2^{14})

?	16777216	?	16 384
nT	M	nT	M
1T	8388722	1T	8193
2T	4193922	2T	4152
3T	2095942	3T	2067
4T	1048511	4T	1049
5T	524898	5T	523
5T	262566	6T	261
7T	31125	7T	127
8T	65895	8T	65
9T	32969	9T	25
10T	16457	10T	14

Чтобы вычислить статистическую точность эксперимента достаточно провести еще, например 5 виртуальных серий радиоактивных распадов, введя для экономии времени расчетов начальное количество радиоактивных атомов $N_0 = 1000000$ и выбрав –2, –1, 0, 1 и 2 (возможно любое число из диапазона от –32768 до 32767) в качестве аргумента Randomize. Время обработки программой этих данных при их

вводе будет приблизительно 20 секунд для каждой серии, общее время всех 5 серий – не более чем 8–10 мин, с учетом времени для первой серии – не более чем 15 мин.

Получим такие результаты:

Таблица 2. Результаты 5 серий радиоактивных распадов при начальном количестве радиоактивных атомов $N_0 = 1000000$

? 1000000 ?-2 nT M	? 1000000 ?-1 nT M	? 1000000 ?0 nT M	? 1000000 ?1 nT M	? 1000000 ?2 nT M
1T 498550	1T 500296	1T 499693	1T 500494	1T 499139
2T 249309	2T 250225	2T 250529	2T 250091	2T 249245
3T 124885	3T 124715	3T 125342	3T 125298	3T 124505
4T 62433	4T 62292	4T 62341	4T 62914	4T 62111
5T 31326	5T 31077	5T 31084	5T 31490	5T 31324
6T 15782	6T 15623	6T 15316	6T 15711	6T 15656
7T 7888	7T 7798	7T 7759	7T 7909	7T 7871
8T 33916	8T 3947	8T 3892	8T 3914	8T 3970
9T 1935	9T 1968	9T 1926	9T 1943	9T 2035
10T 950	10T 973	10 951	10T 944	10T 1036

Результаты виртуального компьютерного эксперимента, проведенного в среде Turbo PASCAL, будут аналогичными полученным в QBASIC, а именно:

Таблица 3. Результаты виртуального компьютерного эксперимента в среде Turbo PASCAL

?	? 16777216 nT M	?1000000 nT M	?1000000 nT M	?1000000 nT M	?1000000 nT M	?1000000 nT M
16384	1T	1T	1T	1T	1T	nT M
nT M	8388501	500498	500687	498823	500536	1T
1T	2T	2T	2T	2T	2T	499687
8184	4194366	250469	250244	249112	220055	2T
4115	3T	3T	3T	3T	3T	250245
3T	2097048	125262	125050	124366	125540	3T
2063	4T	4T 62305	4T 62592	4T 62182	4T 62817	4T
4T	1047527	5T 31097	5T 31499	5T 31135	5T 31434	62924
1000	5T 524057	6T 15589	6T 15687	6T 15521	6T 15836	5T
5T 488	6T 262372	7T 7815	7T 7864	7T 7773	7T 8028	31650
6T 231	7T 131480	8T 3905	8T 3908	8T 3921	8T 3938	6T
7T 128	8T 65774	9T 1959	9T 1947	9T 1965	9T 2039	15828
8T 63	9T 32927	10T 988	10T 987	10T 980	10T 1045	7T 7882
9T 31	10T 16539					8T 3920
10T 15						9T 1924
						10T 951

Используя возможности ТП Excel, по экспериментально полученным результатам (Таблица №1) можно построить график зависимости количества оставшихся радиоактивных атомов N (ось ординат) от времени t радиоактивного распада в периодах полураспада T (ось абсцисс), т. е. экспериментальную графическую зависимость $N = f(N_0, t) = f(N_0, nT)$ для первой серии ($N_0=16777216$), экспортировав в Excel данные, полученные в результате виртуального эксперимента в среде QBASIC (анализ результатов, полученных в Turbo PASCAL, проводится аналогично). График будет иметь следующий вид:

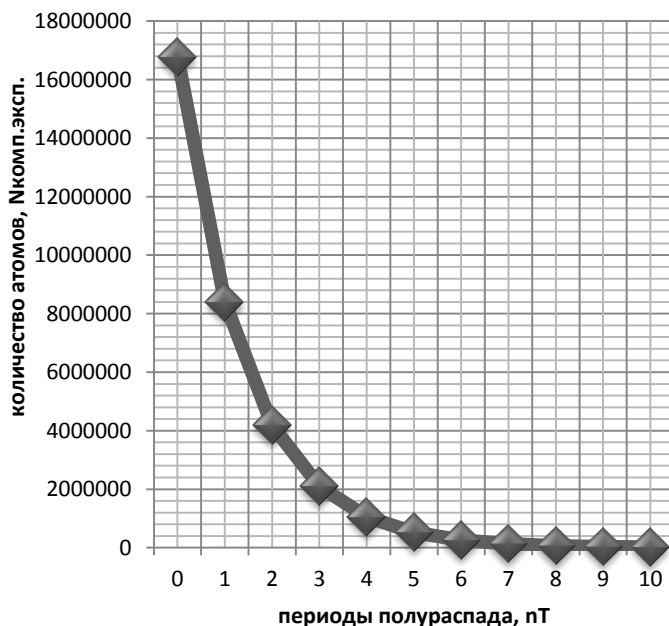


Рис. 2. График радиоактивного распада

Полученный график полностью совпадает с графиком экспоненциальной функции $N = N_0 \cdot 2^{-\frac{t}{T}}$ и тем, который можно построить в УП GRAN1, приняв: $N_0 = 1$ усл. ед., а в диалоговом окне $f +$ (ввод выражения зависимости) ввести: $y(x) = 2^{-x}$; $A = 0$; $B = 10$), что подтверждает правильность работы программы и реальность полученных результатов.

Анализируя полученные результаты, можно прийти к выводу № 1: количество остающихся атомов после каждого периода полураспада уменьшается приблизительно в два раза (что и должно наблюдаться, т.к. это вытекает из определения периода полураспада). **Причем это отношение тем точнее равняется 2, чем большее количество атомов исследуется.** Этот вывод подтверждается расчетами как с использованием данных первой серии распадов при $N_0 = 16777216$ (2^{24}): $\frac{16777216}{8388722} = 1,999973$; $\frac{8388722}{4193922} = 2,000209$; $\frac{4193922}{2095947} = 2,000968$ и т. д., так и данных других проведенных серий.

Чтобы сравнить, как *зависит* от начального количества атомов *относительная погрешность* ε между количеством атомов, оставшихся во время проведения виртуального эксперимента $N_{\text{эсп.}}$, от их теоретического количества $N_{\text{теор.}}$, вычисленного по формуле (1), необходимо импортировать полученные данные из таблицы №1 в ТП Excel и вычислить ε по формуле: $\varepsilon = \frac{|N_{\text{теор.}} - N_{\text{эсп.}}|}{N_{\text{теор.}}} \cdot 100\%$.

В результате получим таблицы № 4 и № 5 с такими результатами:

Таблица 4. Значение погрешностей ε и $\varepsilon_{\text{ср}}$ при $N_0=16384$

Число периодов полураспада	$N_{\text{теоретическое}}$	$N_{\text{комп.эксперим}}$	$\varepsilon, \%$	$\varepsilon_{\text{ср}}, \%$
0	16384	16384		
1	8192	8193	0,012207	
2	4096	4152	1,367188	
3	2048	2067	0,927734	
4	1024	1049	2,441406	
5	512	523	2,148438	4,244385
6	256	261	1,953125	
7	128	127	0,781250	
8	64	65	1,562500	
9	32	26	18,75000	
10	16	14	12,50000	

Таблица 5. Значение погрешностей ε и $\varepsilon_{\text{ср}}$ при $N_0=16777216$

Число периодов полураспада	$N_{\text{теоретическое}}$	$N_{\text{комп.эксперим}}$	$\varepsilon, \%$	$\varepsilon_{\text{ср}}, \%$
0	16777216	16777216		
1	8388608	8388722	0,00136	
2	4194304	4193922	0,00911	
3	2097152	2095947	0,05746	
4	1048576	1048511	0,00620	
5	524288	524898	0,11635	0,199864
6	262144	262566	0,16098	
7	131072	131125	0,04044	
8	65536	65895	0,54779	
9	32768	32969	0,61340	
10	16384	16457	0,44556	

Анализируя данные таблиц № 4 и № 5, можно прийти к **выводу № 2:** *относительная погрешность ε , т. е. расхождение между теоретическими и экспериментальными данными тем меньше, чем большее исходное количество радиоактивных атомов задействовано в виртуальном радиоактивном распаде.*

Как уже было отмечено, в статистике точность исследований определяют относительной ошибкой Δ , которая находится по формуле $\Delta = \frac{100\%}{\sqrt{N}}$, где $\bar{N}$ – среднее количество атомов в опыте. Чтобы провести более детальный количественный анализ полученных результатов последних 5-ти серий (таблица №2), необходимо их также экспортировать в ТП Excel и, используя его возможности, вычислить относительную ошибку Δ этих серий экспериментов для каждого момента времени t , кратного периоду полураспада T . В результате получим следующую таблицу:

Таблица 6. Значения относительной ошибки Δ при $N_0=1000000$ для периодов полураспада с 1-го по 10-й

t, nT	$N_{к.экср}(-2)$	$N_{к.экср}(-1)$	$N_{к.экср}(-0)$	$N_{к.экср}(1)$	$N_{к.экср}(2)$	Относительная ошибка Δ , %
0	1000000	1000000	1000000	1000000	1000000	
1	498550	500296	499693	500494	499139	0,14
2	249309	250225	250529	250091	249245	0,20
3	124885	124715	125342	125298	124505	0,28
4	62433	62292	62341	62914	62111	0,40
5	31326	31077	31084	31490	31324	0,57
6	15782	15623	15316	15711	15656	0,80
7	7888	7798	7759	7909	7871	1,13
8	3916	3947	3892	3914	3970	1,60
9	1935	1968	1926	1943	2034	2,26
10	950	973	951	944	1036	3,21

Анализируя результаты можно прийти к **выводу № 3: относительная ошибка исследований тем меньше, чем большее количество радиоактивных атомов исследуется.**

Учитывая выводы № 1, № 2 и № 3 можно с уверенностью утверждать: **закон радиоактивного распада $N = N_0 \cdot 2^{-\frac{t}{T}}$ имеет** вероятностную природу (статистический характер), т. к. расхождение между теоретическими расчетами и результатами виртуального компьютерного эксперимента тем меньше, чем больше радиоактивных атомов (ядер) принимает участие в радиоактивном распаде.

Список литературы

1. Широков Ю. М., Юдин Н. П. Ядерная физика. М. Наука, 1980.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ОБОБЩАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ С УЧЕТОМ ПРОВЕДЕННОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРОБЕЛОВ УЧАЩИХСЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ БАЗОВОГО И ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ

Куркина И. П.

Куркина Инна Павловна – учитель,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 14
пгт Ильское, Северский район, Краснодарский край

Аннотация: в статье анализируются основные направления подготовки и проведения уроков обобщающего повторения с учетом диагностики пробелов учащихся.

Ключевые слова: анализ, мониторинг, обобщающее повторение, подготовка к ЕГЭ.

Одним из направлений при подготовке к государственной итоговой аттестации является организация повторения. Опыт проведения ЕГЭ убеждает в необходимости разработки технологий, позволяющих целенаправленно организовать повторение

учебного материала на всех этапах учебного процесса. В своей работе считаю целесообразным использовать следующие технологии:

- технологии личностно-ориентированного подхода при организации повторения (самостоятельные работы, тесты, контрольные срезы создаются трех уровней сложности: базовый, повышенный, высокий; учащиеся самостоятельно выбирают уровень заданий);
- использование различных видов повторения (вводное, текущее, поддерживающее, итоговое, систематизирующее, обобщающее);
- использование схем, моделей, опорных конспектов, справочников;
- технологии групповых форм работы [1].

Диагностика уровня усвоения знаний и умений на каждом этапе обучения позволяет оптимально выбирать формы и методы обучения, а также формы коррекции ошибок и пробелов в усвоении и применении знаний и умений. Содержание повторяемого материала и способы его подачи будут способствовать активизации мыслительной деятельности учащихся на уроках и в процессе самостоятельного приобретения знаний. Главная цель уроков обобщающего повторения – систематизировать знания, полученные учащимися в школе, выделить общие методы и приемы решения задач по определенным темам, указав в них стандартные элементы, продемонстрировать технику решения как простых, так и относительно сложных задач.

Практика показывает, что каждый учитель сталкивается с проблемой повторения и закрепления материала. Для решения этой проблемы учителю необходимо организовать уроки обобщающего повторения так, чтобы учащиеся сами понимали необходимость в повторении ранее изученного материала. Положительная мотивация учащихся на повторение ранее изученного и усвоенного материала раскрывает перспективу учебной деятельности, устанавливается связь учебного материала, предназначенного для повторения, с идеями, которые предстоит освоить, ученики убеждаются, что эти идеи интересны и важны [1]. Необходимо применять систему, которая способствует расширению, углублению, систематизации знаний учащихся. Система диагностики включает в себя следующие элементы:

- темы для составления контрольных измерительных материалов;
- определение видов промежуточного контроля;
- осуществление диагностики знаний, умений и навыков;
- планирование коррекции пробелов в знаниях;
- определение видов итогового контроля (контрольная работа, зачет, тест).
- тематические подборки заданий и материалы ЕГЭ прошлых лет.

Рассматриваемая система отслеживания достижений учащихся позволяет учителю: получать информацию о том, как идет процесс обучения в целом по отдельным показателям; своевременно выявлять затруднения отдельных учащихся; корректировать процесс обучения. Для уроков повторения главное заключается в упрочении в памяти основных положений темы. Всякая работа, связанная с повторением и закреплением материала, несет в себе элементы систематизации и обобщения. Для систематизации и обобщения выделяются узловые вопросы программы. Особенности этого типа урока заключаются в том, что при их проведении используются обзорные лекции, устный опрос, организация упражнений по углублению практических умений и навыков.

Широкое применение на таких уроках схем и моделей дает возможность направить внимание учащихся, их сознание, мышление на раскрытие закономерных связей и отношений.

В своей практике целесообразно:

- применять уровневую дифференциацию учащихся: различным по уровню подготовленности учащимся в ходе обучения ставить посильные учебные задачи и

добиваться их выполнения с помощью различных дидактических средств (наглядных пособий, раздаточных материалов и другого);

- убеждать слабоуспевающих учащихся в посильности задач и необходимости их выполнения [1];
- предлагать учащимся самостоятельно продумывать элементы самоконтроля и оценивать полученные при решении результаты [1];
- ставить специальные задачи по обучению хорошо подготовленных учащихся на повышенном уровне с использованием нестандартной постановки вопроса.
- все самостоятельные и проверочные работы по объему и типам заданий необходимо приблизить к формату ЕГЭ.

Описанная система обобщающего повторения с учетом диагностики пробелов дает стабильные результаты. За период с 2014-2016 учебный год средний тестовый балл по информатике и ИКТ в форме ЕГЭ по школе ежегодно превышает средний балл, полученный выпускниками России (таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ результатов ЕГЭ за 3 года

Год	Средний тестовый балл в школе	Средний тестовый балл в России
2014	68	57.1
2015	64.3	54
2016	72	53

Список литературы

1. *Паришутин И. А.* Методы стимулирования учебной деятельности. «Справочник классного руководителя» № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://klass.resobr.ru/archive/year/articles/517/> (дата обращения: 29.01.2017).
2. Школьные технологии. № 3, 2006. Управление формированием умений. В. В. Лебедев.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Нестерова Е. В.¹, Бертенева Е. А.², Ильинская Л. И.³

¹*Нестерова Елена Викторовна – учитель начальных классов;*

²*Бертенева Елена Александровна - учитель русского языка и литературы;*

³*Ильинская Людмила Ивановна - учитель географии,
Муниципальное общеобразовательное учреждение «Двулученская СОШ»,
с. Двулучное, Валуйский район, Белгородская область*

Аннотация: в статье рассматривается, какие задачи связаны с формированием устойчивых духовно-нравственных свойств личности школьника. Как все формы обучения и воспитания влияют на развитие ответственного и подготовленного к современной жизни человека с её правилами и нормами поведения.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, правила поведения, личность.

Духовно-нравственное воспитание современной личности

В современном мире перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного и свободного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами

окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых духовно-нравственных свойств личности школьника.

Что же такое нравственность для каждого из нас? Это правила поведения, мотивы поступков. Это устремлённость личности к поставленным целям, ценностная характеристика сознания; определение человеческого образа жизни, выраженное в стремлении к познанию мира и, прежде всего, самого себя. Необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека», слышать и видеть его.

Нравственное воспитание — непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь, и направленный на овладение людьми правилами и нормами поведения.

И все же школа не только место, где наши дети получают образование. Именно здесь происходит духовно-нравственное формирование ребенка, осознание им себя гражданином своей страны. Каждый момент дня, словно этап урока, важен — это частичка жизни воспитанника. Реализация воспитательной деятельности выражается в различных формах: внеклассные мероприятия, общешкольные, работа кружков и секций, волонтерство. А также экскурсии, литературные чтения, открытые уроки, внеклассные мероприятия, работа школьного патристического музея — все эти формы организации учебного процесса и внеурочной деятельности позволяют педагогам целенаправленно вовлекать учащихся в создание творческого союза, позволяющего каждому участнику (и взрослому, и воспитаннику) взращивать в себе ростки добра. Педагогический коллектив и родители главной целью должны ставить воспитание человека нравственного, морально зрелого и готового жить по заветам человечности.

Воспитание такой личности предусматривает развитие артистизма, любознательности, воспитание гуманизма, трудолюбия, чувства любви к родному городу, и общности с земляками доброго отношения ко всем людям, интереса к истории отечественного кино и искусству слова, формирование таких нравственных категорий, как отношение к воинскому долгу, понятия чести и достоинства, справедливости и честности. Любое мероприятие ориентировано на достижение высокого результата — нравственно чистой и богатой личности.

Ведущим направлением является духовное воспитание, причем при разработке планов, содержания воспитательной работы учитывается возраст учащихся, прослеживается последовательность в развитии личности ребенка.

Для достижения поставленных целей с младшего школьного возраста должно проводиться немало различных мероприятий: беседы на этические темы, чтение художественной литературы, обсуждение положительных и отрицательных поступков детей. Однако, чтобы вся эта система воспитательных мероприятий была эффективной, необходимо, чтобы каждое воздействие педагога имело силу личного примера.

Неотъемлемой частью воспитания здорового ребенка становится организация совместной деятельности детей, способствующая развитию общения и взаимоотношений детей друг с другом, в процессе которых ребенок получает представления о другом человеке и о самом себе, о своих возможностях и способностях.

Неоценимую помощь в оздоровлении не только тела, но и души оказывают веселые старты, соревнования, игры и просто прогулки на свежем воздухе.

В каждом учебном учреждении существует система педагогических ценностей:

- Принимай и понимай ребенка таким, каков он есть.
- Помогай ребенку, когда он нуждается в твоей помощи.
- Не сравнивай одного с другим, а сравни его вчерашнего с ним сегодняшним.
- Не учи ребенка, а развивай его, поддерживай его позитивные устремления.
- Заботься о его физическом и душевном здоровье, но не навреди.

Особое место в воспитании гражданина своей родины занимает знакомство детей с обрядами и обычаями своего края, способствует не только нравственно-

патриотическому воспитанию, но и формированию у ребенка позитивного отношения к миру и к самому себе [2, с. 6].

Именно воспитателям и учителям необходимо уметь создать для детей в интернате и семью, и школу, как единство жизни. Школа - это школа жизни.

Каждый взрослый человек или ребёнок если не сохраняет в себе память прошлого, равнодушно относится к истории – деградирует как человек. Интеллектуально развитая личность неразрывно связывает свою судьбу с будущим родного края и страны, а выпускники способны встать на защиту государственных интересов России.

Список литературы

1. Батурина Г. И. Нравственное воспитание школьников на народных традициях / Г. И. Батурина. М.: Народное образование, 2012.
2. Орлов А. Б. Психология личности человека: практики. М.: Академия, 2002.
3. Соколова И. И. Формирование ценностных ориентаций младшего школьника: методический материал / И. И. Соколова // Начальная школа, 2007. № 6.

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Болтунова М. В.

*Болтунова Марина Вячеславовна - учитель начальных классов,
Образовательный центр «Созвездие», г. Москва*

Аннотация: в соответствии с перспективными задачами школьного образования и необходимостью поиска их решения в данной статье рассматриваются проектные технологии. Описан процесс планирования проектов, их цели, задачи, особенности проведения. Значимость рассмотренных проектных технологий заключается в том, что они могут использоваться в работе со школьниками с различным уровнем подготовки.

Ключевые слова: образование, начальная школа, проектные технологии, метод проектов, чтение.

Перед современной школой в целом и начальной в частности поставлена серьезная задача – не только передать учащимся предметные знания, но и привить умение по собственной инициативе, самостоятельно приобретать необходимую информацию и эффективно использовать ее на практике. Решению поставленной задачи, «способствуют проектные технологии, поскольку они дают определенную свободу выбора темы, методов исследования, формы представления результатов выполненной работы» [2, с. 54]. Школьники сами могут выбирать интересующие их темы, аспекты предложенных для анализа проблем, сами определяют источники поиска материала и способы предъявления результатов. Все это позволяет создать такую атмосферу, в которой раскрываются творческие и исследовательские способности школьников. Кроме того, проблемой многих современных детей стало неумение выразить свою мысль, подобрать нужный для данной коммуникативной ситуации стиль общения. На наш взгляд, проект решает и такого рода задачи, поскольку требует от обучающихся повышенной коммуникативной активности. Известно, что «в процессе коммуникации необходимо не только правильно выбрать содержание, но и облечь его в подходящую языковую форму» [5, с. 14]. Каждый школьник, вовлеченный в проектную деятельность, должен уметь общаться с другими участниками проекта и его координатором, отстаивать свою точку зрения, выслушивать

мнение и понимать выбор другого. Обучение становится двусторонним процессом, взаимодействием преподавателя и учащегося, при котором школьники имеют возможность занимать активную позицию.

Преподаватели образовательного центра «Созвездие» регулярно используют проектные технологии в практике преподавания. В статье хотелось бы показать, каким образом чтение текстов может стать отправной точкой нового проекта. На начальном этапе участники проекта читают текст. Могут быть использованы даже тексты из базовых школьных учебников. Как правило, все они высоконравственны и затрагивают важные проблемы. Кроме этого, учитель может предложить и специально подобранный текст. Так, небольшой текст об именах может стать началом проекта «Фамилия - тайна имени», в котором каждый ученик сможет рассказать о себе и истории своей семьи, происхождении своей фамилии. А рассказ о символическом значении цветов в древнерусском искусстве поможет подойти к тематике проекта «Что могут символизировать цвета у разных народов мира». Последняя тема и подобные ей, на наш взгляд, особенно актуальны в современных условиях, когда в классе обучаются дети самых разных национальностей. Такие проекты ведут к диалогу культур, помогают увидеть общее и вырабатывают толерантное отношение к представителям иных национальностей и культур. Таким образом, текст подводит к проблематике проекта. Обучающиеся выражают свои эмоции по поводу прочитанного, учитель задает вопросы, которые помогают выявить проблему. Необходимо, чтобы проблема имела полемичный характер. Задача педагога - организовать дискуссию. Школьники, как правило, с удовольствием отстаивают свою точку зрения. В ходе обсуждения вырисовывается тематика проекта. Обучающиеся в зависимости от интересов и психологической совместимости делятся на группы. Перед ними стоит непростая задача: «поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу, подобрать необходимый материал» [1 с. 26]. Преподаватель координирует деятельность обучающихся, помогает им распределиться на группы, дает рекомендации по поиску материала.

На следующем этапе школьники самостоятельно добывают информацию и оформляют итоги в той или иной форме. Преподаватели поощряют творчество своих учеников, поскольку «образование - это не только передача известной суммы знаний, но и развитие способности к творческой деятельности» [3, с. 60]. Свои результаты обучающиеся оформляют в виде докладов, презентаций, фотовыставок и даже концертов. Присутствующие на защите проектов имеют возможность задать вопросы авторам. Школьники отвечают на вопросы слушателей, а значит, практикуются в использовании языка, добиваясь логичного построения своей речи и грамотного отбора языковых средств.

Конечно, проект не решает всех проблем современного образования, но он может разнообразить учебный процесс, сделать его полезным, актуальным и интересным для обучающихся. Как отмечается в работах современных методистов, ученики «в ходе проекта расширяют свои знания, учатся работать в сотрудничестве...» [4, с. 187]. Проект дает свободу при выборе темы, методов исследования, обучающийся может предложить разнообразные формы представления результатов. Все это позволяет создать творческую атмосферу, поддерживает интерес к предмету.

Список литературы

1. Барменкова О. И. О работе над проектом // Иностранные языки в школе, 1997. № 3. С. 25-27.
2. Гвоздева Е. В. Проектные технологии в обучении русскому языку как иностранному // Научная дискуссия: инновации в современном мире, 2016. № 1-2. С. 54-57.

3. Гвоздева Е. В. Этнокультурное образование в поликультурной среде высшей школы // European research, 2016. № 3 (14). С. 59-61.
4. Гвоздева Е. В. Об опыте организации проектной деятельности при обучении русскому языку как иностранному // International scientific review, 2016. № 2 (12). С. 184-187.
5. Гвоздева Е. В. Гнездовой принцип изучения лексики при обучении русскому языку как иностранному // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология, 2015. № 3. С. 14-19.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Тухтарова А. С.

*Тухтарова Алмагуль Сахташевна – учитель,
средняя общеобразовательная школа им. М. Ауэзова,
село Ганюшкино, Атырауская область, Курмангазинский район, Республика Казахстан*

Аннотация: в статье рассматриваются методы и приёмы привития учащимся в казахстанской школе навыка полиязычия на уроках русского языка.

Ключевые слова: полиязычная личность, взаимопонимание этносов, межнациональное общение, перспективность.

Образование – один из ключевых аспектов качественной оценки и жизнеспособности общества. Будущее того или иного государства зависит от того, как и на сколько разумно решены в нём проблемы образования. Мировое сообщество пришло к пониманию, что от качества и уровня образования зависят перспективы развития любого государства. «Качественное образование должно стать основой индустриализации и инновационного развития Казахстана» - подчеркивает Президент нашей страны Н. А. Назарбаев в своих выступлениях.

Основной задачей политики нашего государства в сфере образования является повышение уровня интеллектуальных способностей нации. Как считают учёные, залогом устойчивости, взаимопонимания этносов, рационального развития языков, политической стабильности для современного казахстанского общества является формирование полиязычных личностей. Полиязычие в Казахстане на сегодня является необходимым навыком, характеризующим образованную и преуспевающую личность.

Здесь хочется обратиться к высказываниям Главы нашего государства Н. А. Назарбаева: «Мир и согласие в многоязычном и многоконфессиональном обществе – это наша с вами заслуга, уважаемые казахстанцы. Отрадно отметить, что казахстанцы с уважением и достоинством стали изучать государственный казахский язык, давший название родной земле, на которой мы живём и ведём к благополучию нашу страну. Мы также будем развивать русский язык и языки других казахстанских этносов.

Я всегда говорил, что для современного казахстанца владение тремя языками – это обязательное условие собственного благополучия».

Думаю, что эти слова Президента особенно близко воспринимаются учителями – языковедами. Ведь именно нам доверается внедрение обучения на трёх языках. И мы можем сказать, что, несмотря на ряд трудностей, с которыми приходится сталкиваться, мы уверенно идём по пути становления новой школы.

Язык по своей специфике и социальной значимости - явление уникальное: он является средством общения и формой передачи информации, средством хранения и усвоения знаний, частью культуры народа.

Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом

определяют достижения человека практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира.

Главная задача русского языка – способствовать межнациональному общению, взаимопониманию, расширению возможностей ученика в плане его перспективности. Отсюда видится основное направление деятельности учителя-русоведа – работа по развитию коммуникативной компетенции каждого учащегося.

Если мы хотим и ставим цель сформировать и воспитать в школе идеальную полиязычную личность, которая будет владеть тремя языками в равной степени свободно, нам следует внести инновации в систему школьного языкового образования. Но родной язык должен быть опорным, основным при обучении и формировании полиязычной личности.

Своеобразной спецификой языкового пространства Казахстана начала нового столетия явилось активное вторжение английского языка. Благодаря этому наблюдается процесс формирования полиязычных личностей.

Коммуникативная компетенция – способность к реальному общению адекватно целям, ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию.

На каждом уроке педагоги нашей школы реализуют задачи, направленные не только на усвоение учебного материала и развитие интеллекта, но и на формирование мировоззренческих идей, воспитание полиязычной и поликультурной личности, казахстанца 21 века.

Деятельность учителя характеризуется постоянным совершенствованием учебного процесса, поиском новых приёмов обучения языку и использованием их в сочетании с традиционными методами [1, с. 41].

Достижение результата на уроке возможно только при условии развития творческой активности учащихся, самостоятельности в решении поставленных перед ними задач. О прочности знаний можно судить после того, как учитель видит заинтересованность детей в процессе урока и поддерживает творческую активность учащихся, как во время урока, так и в процессе подготовки к нему.

Одним из важнейших принципов обучения является воспитывающее обучение. Преподавание русского языка, так же как и других учебных предметов, строится на основе этого принципа. Изучение русского языка само по себе воспитывает, поскольку даёт учащимся в руки незаменимое ничем средство познания мира, формирования мысли, общения с людьми и на этой основе формирования мировоззрения [2, с. 17].

На уроках русского языка и литературы особое внимание уделяется формированию лучших человеческих чувств: патриотизма, целеустремлённости в достижении поставленных целей. Эту работу можно проиллюстрировать фрагментом урока по русскому языку в 7 классе. Лексическая тема данного урока: «Звёзды Казахстана». В начале урока на этапе «Ассоциация» задаю вопрос:

- Что вы себе представляете, когда слышите это слово? /звезда - жұлдыз – star.

Ответы учеников: 1) геометрическая фигура; 2) небесное тело; 3) популярный человек; 4) герой, совершивший подвиг во имя Родины.

«Круг друзей» Пожелания друзьям «Ты будешь звездой....».

Учитель: - Говорят, что когда учитель приходит в этот мир, то на небе зажигается звезда, когда у человека всё хорошо складывается, то говорят: «Родился под счастливую звезду....». А я, ребята, желаю, чтобы ваша звезда горела ярко, указывала путь к мечте, к достижению цели. И мы сегодня на уроке узнаем о жизни и становлении «звезды» нашей космонавтики – Тохтара Аубакирова.

Особенно удачно было проведено внеклассное мероприятие в 7 классе на тему «Поэзия в единстве трёх языков». Цели проведения данного мероприятия были такие:

- 1) Совершенствование речевых умений и навыков в письме, чтении, слушании, говорении; установление взаимосвязи трёх языков: казахского, русского, английского;
- 2) Развитие навыков связной речи, памяти;

3) Воспитание чувства уважения и любви к языкам, чувства ответственности и патриотизма у молодого поколения.

Ход урока.

1. Организационный момент.

2. Вступительное слово учителя.

- Добрый день, уважаемые гости и учащиеся! Добро пожаловать на наш праздник!

Наш Президент Н. А. Назарбаев уделяет большое внимание образованию и науке. В его проекте «Триединство языков» сказано: «Казахстан должен восприниматься во всём мире как высокообразованная страна, население которой пользуется и должно пользоваться тремя языками. Это казахский язык - государственный язык нашего народа, русский язык как язык межнационального общения, английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику нашей страны.

Великие деятели своего народа, такие как Пушкин, Абай, Байрон воспевали могучую роль родного языка в образовании и воспитании человека. Слова выявляют воспитание говорящего. Язык – оружие сердца, он охраняет человека.

3. Сообщения учащихся.

1-й ученик «Пушкин – зеркало русской поэзии»

2-й ученик «Абай Кунанбаев – великий казахский поэт, переводчик, композитор».

Великий казахский поэт Абай Кунанбаев, обращаясь к грядущему поколению, говорил:

Пойми меня сердцем своим –

Для тебя загадкой предстану.

С бесправьем боролся, в бездорожье путь искал,

С тысячью один бился – не осуждай

Абай рано проникся чувством глубокого уважения к великому наследию русской культуры, жил сознанием общности идеалов и раскрепощения народов России от многовекового гнёта и темноты. Позже в своих «Гаклиях» («Словах назидания») он писал: «Изучай культуру и искусство русских. Это ключ к жизни. Если ты получил его, жизнь твоя станет легче....».

4. Инсценирование

Абай и своих детей, а их было трое, отдал учиться в русскую школу.

Учитель: - Абай высоко поднял светильник разума в темноте степи.

В юрте сидят Абай, Улжан. Айгерим, дети Абая – Абиш, Магаш, Гульбадан.

Абиш: Я теперь и по-русски учусь. Как только с зимовки уехали, начал учиться.

Абай: Ого! У кого же ты учишься? Кто здесь учит по-русски? (*притягивает к себе мальчика*).

Улжан: Весной, как ты уехал в город, к нам в Жидебай приехал молодой русский жигит, Он год служил в городе толмачом, его так и зовут бала-толмач. Пришёл ко мне, говорит, что болен, приехал в аул кумысом лечиться, попросился жить у нас и учить детей по-русски. Я вспомнила, что ты этого хотел... Не только Абиш – и Магаш, и Гульбадан учатся у этого бала-толмача.

5. Выразительное чтение.

Стремясь познакомить свой народ с образами романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» Абай в 1887-1889 г.г. переводит несколько отрывков: «Портрет Онегина», «Письмо Татьяны» и др.

Чтение отрывков из романа «Евгений Онегин» на русском и казахском языка

6. Сообщение учащегося.

Одним из первых среди европейских поэтов к восточной теме обратился Дж. Байрон. Он призывал народ к борьбе за свободу, ему была не безразлична судьба русского народа. С болью в сердце он рассказывает о событиях войны в России с Наполеоном.

Москва, Москва! Был грозен и жесток

Врагу тобой преподанный урок!

Крылом пурги смела ты вражий строй,

И падал в снег развенчанный герой.

Ученик читает отрывок из поэмы «Бронзовый век».

7. Слово учителя

- В наш век, век технологии, современный человек должен владеть тремя языками обязательно. Это жизненная необходимость. Как сказал Гете: **«Кто не знает иностранного языка, тот ничего не знает о своём языке».**

- К какому мы пришли выводу, ребята? Да, в мире литературы ни один поэт не может быть оторванным от других, в этом вы убедились на уроке.

8. Подведение итогов урока.

- В завершение урока хочется сказать: «Дружба и братство дороже всякого богатства».

Главная цель таких уроков – подвести учащихся к выводу, что «личным кредо каждого казахстанца должно стать *«образование в течение жизни»*. В перспективе мы должны достигнуть поставленной цели обучения языкам: наши выпускники школ должны стать коммуникативно компетентными полиязычными личностями, а это на сегодняшний день является государственной задачей системы образования Республики Казахстан.

Список литературы

1. Сигуан М., Макки У. Образование и двуязычие. М. Педагогика, 1990.
2. Мурзалинова А. Ж. Методические основы формирования функциональной грамотности учащихся казахов при обучении русскому языку в 10-11 классах. Алматы, 2002.

ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Полякова Е.А.

*Полякова Екатерина Александровна – воспитатель,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад общеразвивающего вида № 6 города Ейска муниципального образования,
Ейский район, г. Ейск*

Аннотация: в статье анализируются основные особенности детей раннего возраста. Отдельное внимание автор уделяет предметно-развивающей среде с учетом того, на каких основных функциях построена предметная среда и на какие принципы ориентировались при её проектировании. Обратила внимание, что жизненное пространство в группе должно давать детям возможность одновременно заниматься разными видами деятельности, не мешая друг другу.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, принцип разумности и целесообразности, принцип индивидуального подхода, принцип эмоциогенности.

«В пустых стенах ребенок не заговорит» - заметила в свое время Е.И. Тихеева. В раннем возрасте характерен быстрый темп развития организма, в это время активно развивается сенсорика, движения, малыш овладевает речью. В основу обучения детей раннего возраста должно быть положено, в первую очередь, развитие таких способностей, как умение слушать, смотреть, сравнивать, различать, обобщать, которые будут необходимы в дальнейшем для приобретения определенных умений, знаний, жизненного опыта [Тихеева Е.И. Развитие речи детей, стр. 6]. Насыщая групповое пространство, мы позаботились в первую очередь о том, чтобы дети в

группе могли удовлетворить свои важные жизненные потребности в движении, познании, общении со взрослыми и сверстниками. Группа должна быть оснащена современным игровым и дидактическим оборудованием, которое включает наглядный, раздаточный материал, обеспечивающий более высокий уровень речевого развития детей.

Предметно-развивающая среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития. Предметно-пространственная развивающая среда построена с учетом основных функций:

Организирующая функция имеет в своей основе цель - предложить ребенку разнообразный материал для его активного участия в разных видах деятельности.

Воспитывающая функция среды должна быть тщательно сориентирована на создание воспитательных ситуаций, когда дети стоят перед нравственным выбором: уступить или взять себе, поделиться или действовать самому, предложить свою помощь или пройти мимо проблем сверстника.

Развивающая функция в воспитательно-образовательной работе наполнена содержанием достижений в знаниях, открытиях, умениях, которые многие дети уже освоили, присвоили или начинают создавать багаж для следующей ступени развития.

Чтобы предметно-развивающая среда выполняла названные, основные функции, в работе с детьми, при ее проектировании и создании мы ориентировались на следующие принципы:

- принцип эмотиогенности среды - развивающая среда группы обеспечивает индивидуальную комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребёнка, вызывает у них положительные эмоции;

- принцип безопасности оборудования и материалов для здоровья детей (развивающая среда группы отвечает всем нормам СанПиН и нормам безопасности);

- принцип разумности и целесообразности - при выборе игрового материала руководствовались интересами детей и педагогической целесообразностью, предпочтение отдавали игрушкам, способствующим стимулированию развития ребёнка;

- принцип активности, самостоятельности, творчества, а также динамичности - предметно-развивающая среда группы является постоянной, создаваемой на длительный срок, но в то же время в неё регулярно вносятся изменения в зависимости от возрастных особенностей детей, периода обучения, программных задач, времени года;

- принцип индивидуального подхода - мы стремились создать в группе условия, как для совместной деятельности воспитанников, так и для индивидуальной, учитывая особенности развития каждого малыша;

- принцип зонирования - благодаря организации различных игровых зон и уголков, в группе созданы условия для разных видов детской деятельности игровой, продуктивной и познавательно-исследовательской.

Построение развивающей среды с учетом изложенных принципов дает ребенку чувство психологической защищенности, помогает развитию личности, способностей к овладению способами деятельности.

Также накоплен и систематизирован разнообразный практический материал для организации речевых игр и занятий, включающий в себя дидактические игры, комплексы пальчиковых игр, физ. минуток, пособия для проведения артикуляционных упражнений, пособия, способствующие развитию речи детей (материалы для рассказывания, художественная литература, настольно-печатные и дидактические игры, игры для развития мелкой моторики рук).

Уголок театрализации, в котором ребенок может самостоятельно или с участием взрослого взять на себя роль сказочного персонажа. Настольный и кукольный театр, способствующий развитию диалогической речи.

Провоцируют речевую активность и обеспечивают более высокий уровень познавательного развития демонстрационный и игровой материал предметные и сюжетные наборы картинок, схемы описания и сравнения на различные темы, дидактические игры, такие как «Что из чего», «Чья мама»...

Большое значение для развития речи малыша имеют сюжетно-ролевые игры («Больница», «Семья», «Магазин», «Парикмахерская» и т. д.), которые способствуют развитию ролевой речи детей, умению вести диалог со сверстниками и взрослым.

При организации непосредственно образовательной деятельности используется много наглядного материала, игр и игровых упражнений, побуждающих ребенка говорить. Использование театрализации, двигательной активности детей делает занятия более живыми, интересными, результативными.

Для совместной, подгрупповой и индивидуальной работы собран материал по темам: «Фрукты и овощи» «Скажи наоборот», «Волшебные слова», «Что летает, едет, идет?» «Узнай предмет по описанию», «Кто, где живет» и многие другие.

С детьми проводятся игры-занятия по развитию речи: «Кому угощение», «Посылка», «Что изменилось?», «Лошадка» и другие.

В одну из них я предлагаю вам поиграть: «Продолжи историю»

Цель: развитие у детей умения строить предложения со словами-предметами, словами-признаками, словами-действиями.

Ход игры: Детям предлагается продолжить и закончить начатое взрослым предложение, опираясь на наводящие вопросы. Например: «Зайчик отправился. Куда? Зачем?». Или более усложненный вариант: «Маша пошла в магазин, чтобы». Этот вариант помимо обогащения грамматического опыта может служить своеобразным тестом, позволяющим выявить тревожность ребенка по отношению к различным жизненным ситуациям.

Таким образом, соблюдение принципов организации предметно-развивающей среды группы способствует развитию познавательно-речевых навыков детей. Важно, что предметная среда имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию.

Список литературы

1. *Тихеева Е.И.* Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М.: Просвещение, 1981. С. 5-7.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Кочеткова Т.В.

*Кочеткова Татьяна Валерьевна – учитель-дефектолог,
Государственное казенное учреждение
Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский» г. Москва*

Аннотация: актуальность проблемы заключается в том, что игра имеет первостепенное значение для обогащения детского опыта, выступает ведущим средством коррекции недостатков психического и физического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Она позволяет ребенку проникнуть в мир социальных отношений, стимулирует развитие предметной деятельности, познавательной, изобразительной, конструктивной, трудовой, учебной деятельности, обеспечивая, таким образом, всестороннее развитие личности.

Ключевые слова: игра, дети с нарушением интеллекта, ведущий вид деятельности, игрушки, игровая деятельность.

В процессе игры у детей с нарушениями интеллекта формируется произвольность психических процессов: произвольное внимание и память. Игровая ситуация и действия в ней активизируют умственную деятельность воспитанников. В игре дети учатся действовать в воображаемой ситуации.

Игра выступает как деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на более высокий этап – этап умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий.

Опыт игровых взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего встать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

Принципиально важным для специальной педагогики и психологии является выдвинутое Л.С. Выготским положение об общности закономерностей развития нормального ребёнка и ребенка с проблемами в развитии [4, с. 38]. В жизни дошкольника с интеллектуальными нарушениями игра должна стать ведущей деятельностью, обеспечивать зону его ближайшего развития, оказывать воздействие на развитие всех психических процессов и функций и личности в целом. Однако это происходит лишь в том случае, когда создаются особые условия для развития ребёнка и он включается в процесс систематически осуществляемой коррекционно-воспитательной работы, элементом которого является целенаправленное формирование игровой деятельности.

Основные причины, тормозящие самостоятельное последовательное становление игры: низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным и

ситуативно-деловым общением со взрослыми (О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Н.Г. Морозова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева).

В младенческом и раннем возрасте у детей с нарушениями интеллекта наблюдается крайне низкая двигательная и познавательная активность. Это задерживает двигательное, эмоциональное, а иногда, при проблемах интеллектуального развития задерживается и умственное развитие детей. Значительно позже, чем нормально развивающиеся дети, они начинают удерживать голову, сидеть, ползать, вставать, ходить. Большие трудности возникают при овладении ребёнком хватанием и удерживанием предметов, которые обусловлены не только своеобразием развития движений, но и отсутствием длительное время ориентировочной реакции.

Значительно позже, чем нормально развивающиеся сверстники, начинают выделять мать из числа окружающих людей и налаживать с ней эмоциональный контакт. Лишь к концу первого – началу второго года жизни возникает их эмоциональное общение со взрослыми, которое является предпосылкой сотрудничества, необходимого для овладения предметной деятельностью.

Низкий уровень развития зрительного восприятия, двигательной и зрительно-двигательной координации сдерживает процесс овладения ребёнком предметными действиями. Такие дети обнаруживают значительную беспомощность в мире окружающих предметов, не знают их назначения, не владеют способами действий, не стремятся к их познанию. У них низкая готовность к установлению эмоционально-коммуникативных взаимоотношений со взрослыми, слабое стремление наладить эмоциональный контакт, найти способы общения со взрослыми, неумение привлечь их к совместной деятельности и согласовать с ними действия.

Опыт воспитания детей раннего возраста показывает, что эту беспомощность можно успешно преодолеть. Для этого необходимо рано включить ребёнка в процесс систематических коррекционных занятий, которые будут способствовать его физическому и психическому развитию в целом, так и формированию предметных действий в частности. К 3 - 4 годам такие дети успешно овладевают действиями с предметами домашнего обихода, умело выполняют предметно-бытовые действия. К числу основных задач первых двух лет воспитания детей в дошкольном учреждении относится формирование культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, основанных на владении предметными действиями.

Большинство детей приступают к выполнению предметных и предметно-игровых действий, не осуществляя предварительного анализа условий их выполнения. Ребёнок много раз с завидным упорством повторяет какое-то действие, но к анализу ситуации не приводит, и ребёнок прекращает действие.

Ориентировочно-исследовательские действия ребёнка с малознакомыми игрушками в большинстве случаев не приводят к нахождению правильного способа действия. Предметные и предметно-игровые действия дети проводят молча, неземционально, не проявляя стремления привлечь к совместной деятельности взрослого.

Большинство детей обнаруживают слабо выраженный и неустойчивый интерес к игрушкам, что является низкой познавательной активностью. У таких детей нет любимых игрушек и они начинают выполнять игровые действия с теми игрушками, которые в данный момент попадают в их поле зрения или которые привлекают своим внешним видом, а не возможностью воплотить в жизнь конкретный замысел, как это имеет место у нормально развивающихся детей 2-3 года жизни. Интерес является кратковременным, неустойчивым и ребёнок быстро бросает игрушку.

Наряду с манипуляциями встречаются и процессуальные действия, состоящие в том, что ребёнок непрерывно повторяет одно и то же сочетание действий (снимает одежду с куклы и снова надевает её). Это говорит о том, что в игре нет замысла. Выполняемые действия бедны, стереотипны, формальны и не имеют

изобразительного характера. Они не сопровождаются речью и какими-либо эмоциональными реакциями, выполняются механически.

Действуя с игрушками, ребёнок не стремится привлечь к себе внимание взрослого или сверстников.

До 5 - 6 лет остаётся несформированным целевой компонент игры. Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера, отсутствует конкретная цель. И только к 7 - 8 годам под влиянием длительного обучения у некоторых детей формируется умение поставить цель в самостоятельной игре и подготовить всё необходимое для её достижения.

Дошкольники с проблемами в интеллектуальном развитии длительное время не обнаруживают потребности в игре. Их не привлекает возможность действовать с игрушками, налаживать по этому поводу контакты со взрослыми и детьми. Оставшись один на один с игрушками, они могут достаточно длительное время сидеть без дела, или выполнять какие-то однообразные действия, или просто раскачиваться из стороны в сторону.

Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на 7 - 8 году жизни, когда дети овладевают разнообразными знаниями об окружающей действительности, деятельности людей и их взаимоотношениях, приобретают игровой опыт.

Большинство детей сами затевают игры, охотно включаются в игры, предложенные сверстниками или взрослыми.

В основном старшие дошкольники проявляют неустойчивый интерес к игре, у них не наблюдается глубокого поглощения игрой. Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у детей не формируется достаточного объёма знаний о жизни, деятельности и отношениях людей.

Дети с нарушениями интеллекта редко выступают с инициативой поиграть. Игра планируется только под руководством педагога, который разъясняет порядок её протекания. Этот порядок полностью и безоговорочно принимается и почти в точности исполняется.

В процессе обучения дети овладевают разнообразными игровыми действиями, на которых строится логики развития сюжета в игре.

До начала школьного возраста игровые действия детей излишне детализированы. В их играх не наблюдается, как это имеет место у нормально развивающихся детей, замещения отдельных действий в цепочке словом или символическим жестом.

Дошкольники способны в своих играх отразить процесс деятельности людей, а не их отношения, что характерно для нормально развивающихся детей. Отношения, возникающие между людьми в процессе их деятельности, достаточно отвлечённые и скрыты от непосредственного восприятия. Ребёнок может совершить действия с предметом. Они становятся достоянием его жизненного опыта.

Для реализации своего игрового замысла нормально развивающийся ребёнок может использовать любые окружающие его предметы. Дошкольники с интеллектуальными нарушениями даже после обучения склонны к использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Функция замещения спонтанно у них не формируется. Детей необходимо учить использовать различные предметы в других функциях и применять их в играх. Неумение пользоваться предметами-заменителями, обусловлено не только своеобразием их познавательной деятельности, в частности конкретностью мышления, недоразвитием воображения, и тем, что в процессе обучения игре эти предметы менялись недостаточно.

Для детей характерно выполнение игровых действий без сопровождения речью. Дети действуют молча, с большим трудом овладевая речевым содержанием.

У старших дошкольников наблюдается предпочтение в выборе ролей. Привлекательными являются роли, связанные с выполнением четко очерченных разнообразных действий.

В процессе игры ребёнок вступает в реальные и ролевые отношения с другими её участниками. Обнаруживаются трудности в ролевом общении. Дети малоэмоциональны, не умеют задавать вопросы и отвечать на них в соответствии с ролью, ждут подсказки от педагога.

Отсутствие собственного эмоционального опыта и недостаточное педагогическое воздействие препятствуют полноценному проникновению ребёнка в роль, обедняют создаваемый им игровой образ.

В самостоятельных играх дети редко взаимодействуют друг с другом, хотя у некоторых у них формируется привязанность к отдельным сверстникам. Взаимодействие начинается преимущественно по требованию или совету педагога, который подсказывает его возможные варианты.

Дошкольники с нарушениями интеллекта не проявляют в играх творчества и инициативы.

Наблюдая за самостоятельными играми детей, можно отметить неустойчивость игровой темы. Детей привлекает процессуальная сторона игры.

В играх редко раздаётся смех и плач «понарошку», интонации ровные, нет места сколько-нибудь выраженным чувствам.

По словам А.Н. Леонтьева: «Сознательное управление психическим развитием ребёнка совершается, прежде всего, путём управления основным, ведущим его отношением к действительности, путём управления ведущей его деятельностью» [11, с. 212].

Игра имеет первостепенное значение для обогащения детского опыта, выступает ведущим средством коррекции недостатков психического и физического развития ребёнка с проблемами в развитии. Она позволяет ребёнку проникнуть в мир социальных отношений, стимулирует развитие предметной, познавательной, трудовой, изобразительной, конструктивной, элементарной учебной деятельности, обеспечивая, таким образом, всестороннее развитие личности.

Развитие игры в младшем дошкольном возрасте является прямым продолжением предметной деятельности, может возникнуть только на ее основе, на определенном уровне ее развития. К началу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически совсем не возникает предметная деятельность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций. Процесс овладения специфическими манипуляциями без специального обучения идет медленно, так как у детей не возникает подлинного интереса к окружающему их предметному миру.

После 5 лет у детей все большее место занимают процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. В игре наблюдается стереотипность, формальные действия, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители. Функция замещения у этих детей не возникает. Не развивается в их игре и функция речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей.

Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушениями интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Бгажнокова И.М., Бойков Д.И., Зарин А.П. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, Методические рекомендации. Псков: ПОИПКРО, 1999.
2. Баряева Л.Б., Вечканова И.Л., Загребаяева Е.В., Зарин А.П. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. СПб.: Союз, 2001.

3. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. СПб.: Союз, 2001.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.
5. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1980.
6. Катаева А.А., Давыдова С.И. Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием образца и словесной инструкции. // Дефектология, 1976. № 1.
7. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе. М.: Просвещение, 1991.
8. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Владос, 2001.
9. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2000.
10. Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях // Под ред. Н.Г. Морозовой. М., 1976.
11. Проблемы развития психики / Леонтьев А.Н. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
12. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под. ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Михайленко. М.: 1987.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. М.: Педагогика, 1989.
14. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1986.
15. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Под ред. М.А. Васильевой. М.: Просвещение, 1986.
16. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990.
17. Соколова Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников // М.: Просвещение, 1993.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЕЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

Попова И.В.

*Попова Ирина Владимировна – учитель-логопед,
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Золушка»,
г. Ноябрьск*

Аннотация: в статье рассматривается понятие «коррекционно-развивающей среды» в семье для ребенка, имеющего тяжелые нарушения речи, определяются ее структурные компоненты, раскрывается важность и необходимость организации коррекционно-развивающего пространства для воспитания правильной речи у ребенка. Статья будет полезна специалистам, сопровождающим детей с тяжелыми нарушениями речи, а также родителям таких детей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, развитие речи, коррекционно-развивающая среда, коммуникация, семья.

Развитие речи детей приобретает все большую актуальность в нашем обществе. Речь является одним из самых мощных факторов и стимулов в развитии ребенка. Но в наше время наметилась тенденция снижения уровня бытовой культуры: широкое распространение получили низкопробная литература, бедная и неграмотная речь с

экранов телевизоров, отсутствие «живого» общения ребенка с родителями в семье и т. п. Все это препятствует развитию правильной речи у детей.

Если между ребенком и окружающими людьми возникает преграда, его контакты со старшими резко сокращаются, обедняются, то нормальное речевое развитие замедляется или же прекращается. При полноценном общении с окружающими людьми дети быстро осваивают речевой опыт старших, а потом сами вносят свой вклад в «копилку человеческого опыта» [7]. Речь открывает доступ ребенку ко всем достижениям человеческой культуры. С развитием речи у ребенка связано формирование личности в целом, развитие основных психических процессов. Речь теснейшим образом взаимосвязана с мышлением. От богатства словарного запаса умение выбрать лучшее и точное слово зависит ясность и точность мышления.

Семье принадлежит ведущая роль в развитии ребенка, семья является источником, который питает ребенка с рождения, дает ребенку первые знания и умения. Овладение родным языком является стержнем полноценного формирования всей личности ребенка. Потому так важно сотрудничество и взаимодействие родителей и специалистов в развитии одного из важнейших познавательных процессов человека – речи.

Для ребенка, имеющего речевые нарушения, семья – это еще и наиболее значимое коррекционно-развивающее пространство, и только при условии создания коррекционно-развивающей среды в семье появляется возможность решения проблемы речевого развития ребенка.

Под специальной коррекционно-развивающей средой в семье понимается совокупность внутрисемейных условий, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребенка с речевыми нарушениями. Семейное пространство должно быть наполнено коррекционно-развивающим содержанием, в то же время оно должно быть простым и естественным.

Основными компонентами такой коррекционно-развивающей среды являются:

- **общая эмоциональная семейная атмосфера**, - адекватное внимание к особенностям развития ребенка;
- **особый тип коммуникации «Взрослый – ребенок»**, обеспечивающей поддержку, сотрудничество в соответствии с особенностями ребенка;
- **предметно-пространственная развивающая среда**, специально организованные условия в семье для развития всех основных компонентов устной речи.

Общая эмоциональная семейная атмосфера

Специалисты, ведущие коррекционную работу с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, отмечают, что родителей, как правило, волнует лишь произносительная сторона речи. Почти все родители замечают только неправильное произношение отдельных звуков и, очень редко, недоразвитие других компонентов устной речи.

Некоторые родители осознают нарушения речи, как дефект устранимый, требующий специальной работы, как педагогов, так и самих родителей.

Другие же родители не могут правильно оценить реальные возможности своего ребенка, они не считают, что речь у ребенка сформирована недостаточно; возможно, они слышат ошибки в речи, но не придают им значения, так как полагают, что это «само пройдет», «пойдет в школу — научится» и т. п., либо придерживаются такого мнения, что и с дефектом можно прожить без особых проблем. И в связи с этим они не понимают цели и задачи коррекционного воздействия, которое проводят специалисты, и поэтому они часто отвергают их помощь или не принимают ее.

А бывают и те, кто явно преувеличивает серьезность дефекта, демонстрируя своеобразную гиперзаботу, постоянно напоминают ребенку о речевых трудностях, просят произнести слова хорошо, правильно, хотя ребенок не может этого сделать. Такое отношение формирует у ребенка комплекс неполноценности, речевой негативизм.

Необходимо предостеречь родителей от ошибок, отрицательно влияющих на общую эмоциональную семейную атмосферу:

- Несоответствие требований родителей возможностям и потребностям детей, обучение иностранным языкам, представление информации не по возрасту и т. п.
- Неприятие индивидуальности детей.
- Разный подход и непоследовательность в воспитании со стороны специалистов, родителей и других членов семьи.
- Неустойчивость в обращении с детьми — повышенный тон, крик, общая эмоциональная нервозность.
- Тревожность в воспитании — постоянное беспокойство о ребенке, наличие излишних опасений.

Родителям необходимо осознать, что именно они ответственны за судьбу ребенка. Специалисты, конечно, окажут им поддержку, направят, посоветуют как организовать развитие малыша, однако заменить собой ежедневную родительскую помощь ребенку специалисты не смогут никогда.

Особый тип коммуникации «Взрослый – ребенок»

Для того чтобы понять, что чувствуют дети с речевым недоразвитием, когда мы, взрослые пытаемся их чему-либо научить, можно представить, как Вас обучают, например, счету до десяти на китайском языке, а затем оценить ощущения «детей» и «родителей» с точки зрения построения процесса общения, сотрудничества, осознания целей такого обучения и сделать определенные выводы: очень часто для детей, а тем более для детей с тяжелыми нарушениями речи, в силу обедненности их представлений об окружающем, снижении уровня развития познавательных процессов, простые, очевидные вещи являются своеобразной «китайской грамотой», и для достижения определенного результата необходимы многократные повторения, дополнительная опора на алгоритмы, схемы. Так для облегчения воспроизведения содержания сказки детям предлагаются варианты алгоритмов сюжетных картинок, помогающих составлению рассказа, для закрепления правильного произношения звуков детям предлагается опора на схему правильной артикуляции звука и т. д.

Модель «сотрудничества взрослый – ребенок», как оптимальная форма воспитания ребенка с нарушениями в развитии речи, предполагает позитивный диалог, одобрение, поддержку инициативы ребенка, оказание необходимой и достаточной помощи в преодолении имеющихся проблем, понимание потребностей и возможностей ребенка.

Напротив, изоляция ребенка, дефицит эмоциональных контактов может усугубить задержку в развитии речи и привести к изменению личности в целом.

Речь не развивается вне общения, особенно вне речевого общения. Эмоционально насыщенная речь (интонации, паузы, речь, сопровождаемая мимикой, движениями головы, рук и т. д.) доступнее пониманию ребенка, способствует более полноценному развитию малыша. Ребенок заражается речевой и эмоциональной активностью взрослого, стремится подражать ему [3].

В семье для ребенка с нарушениями речи необходимо создавать такие условия, чтобы он испытывал удовлетворение от общения с взрослыми, старшими братьями и сестрами, получал от них не только новые знания, но и обогащал свой словарный запас, учился верно строить предложения, правильно и четко произносить звуки и слова, интересно рассказывать.

Однако стоит помнить, что из-за недостаточности словарного запаса, ограниченного владения грамматическими категориями дошкольники с тяжелыми нарушениями речи испытывают большие трудности в общении, форма общения у них примитивна. Они не умеют общаться, не могут наладить контакт, не умеют понять и выслушать другого ребенка или взрослого.

Очень важно при этом выработать у ребенка желание общаться и говорить. Родителям при общении с ребенком необходимо ориентироваться не на его речевое развитие, а на его интеллектуальные способности, необходимо учитывать возраст ребенка независимо от того, в каком состоянии у него находится речь.

Предметно-пространственная развивающая среда

Семьи живут в различных условиях и поэтому имеют различные возможности для организации коррекционно-развивающей среды дома. Хорошо, если есть отдельная детская. А если нет? Как же создать в семье такую обстановку, которая обеспечивала бы оптимальную компенсацию всех направлений речевого развития ребенка?

Прежде всего, родители должны четко представлять основные направления коррекционной работы специалистов по развитию речи:

- развитие целенаправленного речевого дыхания;
- развитие общей и мелкой моторики, координации движений;
- формирование и развитие артикуляционной моторики, мимических движений;
- совершенствование фонематического слуха и восприятия;
- совершенствование слоговой структуры слов;
- развитие правильного звукопроизношения;
- развитие словарного запаса;
- формирование грамматического строя речи;
- формирование связного высказывания.

Очень важными в коррекционной работе с детьми с речевым недоразвитием являются систематизация и непрерывность, постоянное закрепление знаний и умений, полученных на занятиях в детском саду. И в этом случае родители – не сторонние наблюдатели, а активные помощники в коррекционном процессе.

Родителям необходимо знать, что детский мозг обладает очень большой пластичностью, гибкостью и имеет выраженную тенденцию к развитию. В силу этого многие его повреждения могут почти бесследно сглаживаться, не оставляя после себя заметных следов. Огромная и ничем не заменимая роль в такой компенсации принадлежит благоприятным социально-бытовым условиям, в которых растёт и развивается ребёнок [6]. Если же эти условия оставляют желать лучшего, то на компенсацию рассчитывать не приходится, скорее наоборот — уже имеющиеся отклонения в развитии можно усугубить. Таким образом, если не всё благополучно обстояло с протеканием беременности, родов или самого раннего периода развития ребёнка, то нужно, не впадая в панику, приложить все усилия к тому, чтобы обеспечить, возможно, более благоприятные социально-бытовые условия для дальнейшего развития ребёнка. Не менее важное значение имеет и своевременное принятие лечебно-профилактических мер, рекомендуемых по линии детской консультации при поликлинике. В настоящее время существует много медикаментозных средств, способствующих более быстрому созреванию определённых мозговых структур и нормализации имеющихся в них патологических процессов. В подавляющем большинстве случаев все это вместе взятое позволяет полностью преодолеть или значительно смягчить негативное влияние имевшихся вредностей на весь ход дальнейшего развития ребёнка.

Список литературы

1. Бачина О.В., Самородова Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М., 2009.
2. Вакуленко Л.С. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи. СПб., 2011.
3. Давидович Л.Р., Резниченко Т.С. Ребенок плохо говорит? Что делать? М.: ГНОМ и Д., 2001.
4. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. М.: Просвещение, 1998.

5. Ляко Е.Е. Развитие речи малыша. М., 2000.
6. Парамонова Л. Логопедия для всех. Питер, 2009.
7. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002.
8. Попова Л.Н., Гонтаревская М.Н., Киселева М.О. Детско-родительский клуб «Веселая семейка». Практические материалы. М., 2012.
9. Правдина О.В. Логопедия. М.: Просвещение, 1973.
10. Хватцев М.Е. Логопедия. М.: Учпедгиз, 1959.

ИГРА – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЕМ В РАЗВИТИИ

Самарская Т.А.

Самарская Татьяна Александровна – воспитатель,
Государственное казенное учреждение
Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский», г. Москва

Аннотация: мы никогда не задумывались, какое значение в жизни детей имеет игра, в которую дети играют с самого раннего возраста. Песочница, куклы, мячи, шары сопровождают детей с отклонением в развитии на протяжении всей жизни. Это самый лучший путь к психической устойчивости, к избавлению от страхов и к умению общаться с другими детьми и взрослыми.

Ключевые слова: игра, развитие, дети с отклонениями в развитии, помощь, обучение, игровая терапия, игровая деятельность, сюжетно–ролевые игры, подвижные игры, дидактические игры.

М. Горький писал: «Ребёнок до десятилетнего возраста требует забав, и требование его биологически законно. Он хочет играть, он играет всем и познает окружающий мир, прежде всего и легче всего в игре, игрой».

Для детей с отклонением в развитии игра является методом лечения, при котором дети развивают свои способности, учатся преодолевать конфликты и неурядицы.

Детские игры один из методов работы с детьми с ограниченными возможностями, игры помогают детям научиться правильно, строить диалог, кроме того, с помощью игр можно влиять на психику ребенка, снизить его агрессивность или гиперактивность.

Игротерапия - это самый лучший путь к психической устойчивости. В основе различных методик, определяемых этим понятием, лежит признание игры важным фактором развития личности. Игротерапия выполняет три функции - диагностическую, терапевтическую и обучающую, которые связаны между собой. Игротерапия также применяется с целью устранения социальной и психической дезадаптации, эмоциональных и личностных нарушений [2, с. 56].

Младший школьный возраст представляет собой большие возможности для воспитания положительных качеств характера. Податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется учитель в их глазах, — на все это необходимо опираться в воспитательной работе и в обучении [4, с. 264].

Согласно Л.С. Выготскому (1966), игра – источник развития личности и создает зону ближайшего развития: «по существу через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [3, с. 75].

У детей с отклонением в развитии игра развивается крайне медленно и без специальной помощи педагогов она ограничивается простейшими однообразными манипуляциями с игрушками и не имеет игрового содержания. Игровую деятельность

характеризуют бедность воображения и творчества. С трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику [11, с. 5]. Так, П.Ф. Каптерев писал: «Детей, отстающих в своем развитии от других по разным причинам,...- таких детей много.... Такие дети в школе без игр, вместо того, чтобы развиваться, будут тупеть, прозябать, проводить время в ничегонеделании. Если учитель будет настолько искусен, что занятия по учению до некоторой степени свяжет с играми, если он ухитрится смягчить таким детям резкость перехода от свободной энергичной игры, требующей непременно участия телесной деятельности, к отвлеченному, связанному с неподвижностью, с сидением учению, то он получит в свои руки ключ к раскрытию способностей таких детей, он сможет руководить их развитием и оказать существенно важные, неоценимые услуги, которые отразятся самым благотворным образом на всей их последующей жизни» [8, с. 210].

Дети младшего школьного возраста имеют характерные черты: любознательность, подражательность, подвижность, неумение долго концентрировать внимание на чем-либо одном, а это приводит к быстрой утомляемости, особенно от однообразных движений. Новый режим и более высокие нагрузки на их психику, и организм в целом требует разрядку, которую они и находят в игре. Поэтому игру по отношению к детям с отклонением в развитии, прежде всего, нужно рассматривать как средство, облегчающее переход к новым условиям и ритму. Игра позволяет этим детям комфортно, наиболее «приятным» способами входить в новую социальную ситуацию и органично, исподволь приобретать статус ученика, овладевая умениями и навыками учебной деятельности [15, с. 85].

Игра произвольно, ненавязчиво учит детей эффективно регулировать собственное поведение и строить адекватные межличностные отношения, превращаясь тем самым в действенное средство социализации детей [15, с. 85].

Неправильно указывать ребенку на то, что он стал большим и играть должно, быть стыдно. Игра – не только сугубо детская деятельность. Это и занятие, служащее для развлечения, для заполнения досуга. Не следует забывать релаксирующего значения игры. В учебной деятельности могут быть использованы игровые моменты, что помогает ребенку не только вздохнуть, снять чувство давящей напряженности, но и научиться отличать особенности, находить разницу игровой и учебной деятельности [6, с. 99].

Каждый ребенок занимает в классе определенное положение, которое выражается в отношении к нему сверстников. Степень популярности зависит от многих причин: его знаний, умственного развития, особенности поведения, умения устанавливать контакты с другими людьми, внешности. Поведение ребенка в игре принципиально меняется: оно становится произвольным, в игре реализуются две функции – следование определенной роли и контроль над исполнением роли в игре. Они сами распределяют роли, следят за выполнением правил игры. Естественно, что «функция контроля еще слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость данной рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения» [19, с. 335].

В процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по поводу игры – при обсуждении содержания, распределения ролей, игрового материала и т.д. – дети учатся на самом деле учитывать интересы товарища, сочувствовать ему, уступать, вносить вклад в общее дело [13, с. 18].

В жизни детей в школе игра становится введомой формой, уступая главную роль деятельности учебной.

Не возникая на пустом месте, учебная деятельность «есть продолжение и развитие игровой деятельности. Учебная деятельность не надстраивается над игровой, используя определенный уровень развития восприятия, памяти, мышления, речи и т.д. Учебная деятельность вырастает из игровой, в ней происходит развитие всех качеств личности» [17, с. 27].

Принцип сохранения предыдущего в последующем отражает необходимость плавного перехода от игры к учению, создания своеобразного мостика, состоящего из «полуигры» и «полуучения» [18, с. 27].

Наиболее сложны сюжетно – ролевые игры, они могут проводиться как самостоятельные, использоваться в процессе занятий по социально – бытовой адаптации, ручному труду и конструированию, на занятиях по обучению самообслуживанию и гигиене [12, с. 149].

Ошибочно считать, что правила есть только у настольных и спортивных игр. Сюжетно – ролевые игры («В школу», «В магазин», «В больницу» и др.), которые, казалось бы, свободны от правил, все же эти правила имеют, хотя и в скрытом виде. Правила скрыто в самой игровой роли. Избрав ту или иную роль (учителя, ученика, врача, больного, покупателя, продавца и др.), ребенок обязан подчиниться и действительно подчиняется правилам поведения своего персонажа и ведет себя соответственно тому, как тот должен вести себя в жизни [15, с. 239].

Именно эта игра позволяет ребенку почувствовать себя самостоятельным, инициативным, «взрослым». Можно действовать «понарошку», можно «принять гостей», «постричь товарища», «построить дом», «быть водителем автобуса», «быть строителем». Возможность бесконечного многообразия ролей придает игре в глазах детей особое очарование и вместе с тем формирует их самосознание, дает реальный опыт, для познания себя: какой я есть, каким могу быть. Это новое знание о себе как результат осознания того, что Я – реальное и Я – идеальное не совпадают, с помощью учителя может стать импульсом желания измениться, развиваться, становиться другим [15, с. 237].

Дидактические игры могут использоваться в процессе уроков по обучению грамоте и развитию речи, по развитию элементарных математических представлений, на уроках – занятиях по самообслуживанию и гигиене, ручному труду и конструированию, изобразительной деятельности [12, с. 149].

Глубокие речевые нарушения детей с интеллектуальной недостаточностью приводят к речевой замкнутости, поэтому очень важно снять с этих детей «режим молчания», повысить их речевую мотивацию. Это может быть достигнуто с помощью использования различных вспомогательных приемов: наглядные пособия, вопросы учителя, интересные темы, ситуации, игры, совместная продуктивная деятельность по теме урока, поощрительные меры. Используя на уроках дидактические игры, учитель отводит особое место в ней речи, которая не только сопровождает игру, но и учит правильно пользоваться словами в игре. Так, например, в ходе изучения темы «Школьные принадлежности», готовящей детей к игре «Школа», используются следующие игры: «Магазин канцтоваров», «Найди школьные принадлежности среди игрушек», «Чудесный мешочек», «Что делают с этим предметом?».

Овладение ребенком прочными знаниями – длительный процесс, который требует большого количества упражнений, поэтому дидактические игры должны быть разнообразными по содержанию, используемому материалу, форме, проводиться систематически в различных вариантах и постепенно усложняться [12, с. 137]. И это очень важно для детей с нарушением интеллекта, изучение темы в системе простого к сложному материалу.

Дидактические игры, несущие скрытую педагогическую цель – сформировать у детей правильную речь, одновременно дают им определенные знания, обогащают словарный запас, совершенствуют грамматический строй речи, психические процессы, и прежде всего познавательные. Так, в играх с народными дидактическими игрушками развивается восприятие цвета, величины, формы предметов [10, с. 250].

Театрализованные игры могут использоваться на музыкально – игровых занятиях, на занятиях по развитию речи, по формированию элементарных математических представлений [14, с. 8].

Театральное искусство влияет на сознание и чувства детей. Вовремя зрелища воображение позволяет ребенку наделять героев пьесы человеческими свойствами, воспринимать происходящее на сцене как реальность, способность детей к подражанию и их эмоциональность делают детей доверчивыми и доступными педагогическому воздействию, открывает перед детьми мир прекрасного [9, с. 119].

Психолог и философ, член-корреспондент АН СССР С.А. Рубинштейн (1889-1960) писал: «Чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому, что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий; его лицо, он сам».

Речь у детей с отклонением в развитии неразвита, монотонная, на вопрос учителя отвечают одним словом, все эти нарушения создают большие проблемы в классе. Детей с первых дней учебного процесса надо научить управлять своей мимикой и языком. «Улыбаться», «плакать», «смеяться», «сердиться», радоваться, «злиться» дети учатся перед зеркалом. Речевые игры, настольный кукольный театр, разнообразные пальчиковые игры, театрализованные представления, перекладывание круп и шишек, навязывание крупных и мелких бусинок, перебирание пуговиц и лоскутков, поиск предметов на ощупь, собирание и перекладывание орешков, косточек и желудей и многие другие. Такие игры сопровождались мини-драматизациями и развивали не только мелкую и общую моторику, но и тактильную, и кинестетическую чувствительность детей.

Занимаясь с умственно отсталыми детьми театром, мы стремимся к тому, чтобы навыки, полученные в театрализованных играх, наши дети смогли использовать и в повседневной жизни. Надеемся, что искренность и доброту они пронесут через всю свою жизнь.

Подвижные игры проводятся на занятиях по физкультуре, на музыкально-игровых занятиях, на занятиях по формированию элементарных математических представлений, на динамической перемене и т. д. [12, с. 149]. Подвижные игры способствуют развитию и коррекции общих движений, ручной и мелкой моторики и формированию зрительно-двигательной координации. Формирование способов усвоения общественного опыта: совместных действий, подражания, указательного жеста, действий по показу, действий по речевой инструкции [7, с. 3].

Все подвижные игры с правилами воспитывают у детей организующее поведение, самостоятельность, инициативу, выдержку, решительность. Дети не всегда соблюдают правила игры, педагог корректирует их действия или вместе с детьми меняет правила игры.

Подвижные игры важны не только для двигательного развития детей, но также для развития и эмоционально-волевой сферы, формирования ориентировки в пространстве, умения действовать сообща со сверстниками, подчинять свое поведение правилам игры. По уровню сложности наиболее доступными для детей с выраженной умственной отсталостью являются сюжетные подвижные игры и игры – забавы [12, с. 144].

Большое значение для детей с нарушением интеллекта на уроках имеют игры с пением, развивают внимание (необходимо слушать мелодию, выдерживать паузу, вовремя вступать в игру, менять движение и пр.). Чувство коллективизма, ответственность за общую игру.

Чтобы песня понравилась, полюбились, и с ней захотелось еще раз встретиться, учителю необходимо стать актером с выразительной интонации голоса, и мимики, и даже жесты. Чем ярче будет музыкальный рассказ, тем внимательнее будут слушать дети и тем скорее загорятся желанием разучить, повторить, спеть услышанное [5, с. 7].

Подвижная игра готовит к труду: дети изготавливают игровые атрибуты, располагают и убирают их в определенной последовательности, совершенствуют свои двигательные навыки, необходимые для будущей трудовой деятельности.

О постепенном перерастании игры в трудовую деятельность напоминал педагогам и родителям А.С. Макаренко: «Между игрой и работой нет такой большой разницы,

как многие думают... В каждой игре есть прежде всего рабочее усилие и усилие мысли... Игра без усилий, игра без активной деятельности – всегда плохая игра... в этом пункте игра очень похожа на работу». А.С. Макаренко считал, что в хороших играх быстрее и лучше воспитываются любовь к труду и ответственность, привычка понимать и учитывать значение слов «надо» и «нельзя» [9, с. 82].

«Труд без элементов добровольности и желания часто ребенку в тягость, так же как и игра, если становится подневольной обязанностью. Игра...только внешне кажется беззаботной и легкой. А на самом деле она властно требует, чтобы играющий отдал ей максимум своей энергии, ума, выдержки. Она подчас становится подлинно напряженным трудом и через усилие ведет к удовольствию» [1, с. 68-69].

Труд смягчается благодаря появлению интереса и удовольствия, и тогда в трудовой деятельности обнаруживаются некоторые «сопутствующие» элементы, близкие по своей структуре и содержанию тем, которые лежат в основе игры, - добровольность, интерес [15, с. 21].

Если дети самостоятельно организуют игры не только с равноправными участниками, но и такие, в которых есть управляющий и управляемые, и доводят игру до конца с последующей оценкой исполнения ими ролей, то можно говорить о высоком уровне игровой активности детей с нарушением интеллекта. [10, с. 260].

Список литературы

1. *Азаров Ю.П.* Игра и труд. М.: Знание, 1973.
2. Воспитание детей в игре: Пособие для педагога / Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. «2-е изд. перераб. и доп. М.,: Просвещение, 2003.
3. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966. № 6. С. 62-76.
4. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.,: Педагогика Пресс, 2002.
5. Детская и педагогическая психология: учебное пособие / П.Ф. Каптерев. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. 336 с.
6. *Зайцева И.А.* Коррекционная педагогика. / Под ред. В.С. Кукушина. Издательский центр «МарТ» М., 2004.
7. Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. 2-е изд. М.: Экзамен, 2006. 160 с. (Серия «Ранняя помощь»).
8. Игры, песенки и танцы для детских праздников. Е.В. Горбина, М.А. Михайлова Ярославль: академия развития. Владимир: ВТК, 2009. 192 с.
9. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектолог. факультетов пед. вузов: в 5 кн. / под. ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2007. (Б-ка учителя-дефектолога). Кн. 2: Нарушение темпа и ритма речи: Заикание. Брадилалия. Тахилалия / [авт.-сост. В.И. Селиверстов, Л.Г. Парамонова], 2007. 431 с.
10. *Макаренко А.С.* О воспитании в семье: Изб. пед. произведения / [Вступит. статья Е. Медынского и И. Петрухина]. М.: Учпедгиз, 1955. 320 с.
11. *Овчар О.Н.* Формируем личность и речь дошкольников средствами арттерапии. Текст / О.Н. Овчар, В.Г. Колягина. М.: «Гном и Д», 2005. 80 с.
12. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Программно-методические материалы. / Под ред. Бгажноковой И.М. М.: ВЛАДОС, 2007.
13. *Панфилова М.А.* Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей Текст. / М.А. Панфилова. М.: «Гном и Д», 2008. 160 с.
14. *Степаненкова Э.Я.* Методика проведения подвижных игр / Э.Я. Степаненкова. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 859 с.

15. *Степанова О.А.* Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / О.А. Степанова, О.А. Степанова, М.Э. Вайнер, Н.Я. Чутко; под ред. Г.Ф. Кумариной. М.: Академия, 2003. 272 с.
16. *Тураева М.Б.* Приобщение детей к театрально-игровой деятельности. / Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (Казань, октябрь 2014 г.).
17. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
18. *Шмаков С.А.* Игры учащихся - феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240 с.
19. *Эльконин Д.Б.* Психология игры: монография / Д.Б. Эльконин. Издание 2-е. Москва: Владос, 1999. 360 с.
20. Журнал «Дошкольная педагогика». № 7, 2012; № 4, 2005; № 4, 2013; № 2, 2013.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Бойко С.И.

*Бойко Светлана Ивановна - студент магистратуры,
факультет педагогики, психологии и коммуникативистики,
Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
высшего профессионального образования
Кубанский государственный университет,
учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение
Детский сад комбинированного типа № 214, г. Краснодар*

Аннотация: статья раскрывает содержание понятия - наглядное моделирование. Какие этапы работы необходимо выстроить, чтобы правильно работать с наглядным материалом. Особое внимание в статье уделено необходимости использования заместителей и наглядных моделей для развития умственных способностей детей с недоразвитием речи. Педагогам в логопедическом процессе помогает использование наглядных моделей в решении ряда коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач. Выявлена и обоснована необходимость правильного построения работы с наглядным моделированием, по формированию слоговой структуры слова, при которой необходимо соблюдать, как дидактические принципы обучения, методы и средства, так и специальные подходы в обучении.

Ключевые слова: наглядное моделирование, модель, наглядность, дифференцированный подход, коррекционно-развивающие задачи, дидактические принципы.

Научное обоснование проблемы наглядного моделирования

Профессия логопед - это не только процесс коррекционно-развивающего обучения, но и творческий процесс, как для детей, так и для логопеда. Используя наглядное моделирование на логопедических занятиях, мы видим, что метод наглядного моделирования является эффективным коррекционным средством. Наглядное моделирование - это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Чтобы правильно использовать модели, логопедам необходимо построить этапы работы с наглядным материалом. Первое, что необходимо - это познакомить с графическим образом модели и анализом

сенсорного материала; Второе, перевести его на знаково-символический язык. И третье - непосредственно работать с моделью.

Для формирования у дошкольников навыков наглядного моделирования, необходимо выстроить работу в определенной последовательности. Необходимо при этом постепенно повышать самостоятельность самих дошкольников, постоянно вовлекая их в процесс работы. При использовании наглядного материала на логопедических занятиях, логопед ставит своей целью формировать представления об основных признаках и структуре, об отношениях и связях между элементами этих объектов и обозначает его в знаково-символическом обозначении. Например, при формировании звукового анализа и синтеза, мы используем графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова. Работая с моделью, мы предполагаем определенный уровень сформированности умственных операций у детей таких как, анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение. Само назначение модели - это облегчение процесса усвоения ребенком предлагаемого ему материала, но для того, чтобы ребенок вник и закрепил знания этого материала, модель должна отражать основные свойства объекта и должна быть доступна ребенку по возрастному критерию.

Для того чтобы дети легче развивали связную речь, ученые выделили два важных фактора, которые облегчают процесс становления связной речи. По мнению С.Л. Рубинштейна, Л.В. Эльконина - это наглядность, а мнению Л.С. Выготского - это создание внутреннего плана высказывания [1].

Многие методы дошкольного обучения основаны на использовании наглядных моделей. К примеру, разработанный Д.Б. Элькониним и Л.Е. Журовой, метод обучения дошкольников грамоте предполагает построение и использование наглядной схемы звукового состава слова.

Наглядное моделирование, помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия такие как, звук, слово, предложение, текст, учит работать с ними. Для дошкольников это играет важную роль, потому что мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, лучше развивается зрительная память, наглядный материал усваивается лучше вербального (Т.В. Егорова, 1973; А.Н. Леонтьев, 1981) [1]. По определению В.В. Давыдова, моделирование - это продукт сложной познавательной деятельности, включающей, прежде всего мыслительную переработку исходного чувственного материала. А Леон Лоренсо С., Л.М. Хализеева обозначили, что наглядные модели для детей дошкольного возраста, являются той формой выделения и обозначения отношений, которая им доступна [3].

В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Венгер Л.А., Дьяченко О.М. и др.). Также авторы придают большое значение формированию графического моделирования в продуктивных видах деятельности детей дошкольного возраста с нормально развитой речью (Цеханская Л.И.) и детей с речевой патологией (Гаркуша Ю.Ф.). Авторы Ветрова Н.М., Агаева Е.Л. разработали вопросы по применению наглядного моделирования для опосредованного решения познавательных задач, по развитию способностей к перцептивной абстракции у старших дошкольников при их нормальном развитии [2].

Следующее, что помогает развивать коррекционно-развивающие задачи, такие как зрительные, двигательные, ассоциативную память, - это опорные схемы. Также замечено, что для развития умственных способностей дошкольников, необходимо использовать заместители и наглядные модели. Модель - это объект, который используется в качестве «заместителя», представителя другого объекта с определенной целью. Объект, который имеет существенные признаки оригинала, называют моделью. Мы можем создавать и использовать разные модели объекта, но всё равно модель, по сравнению с объектом-оригиналом, содержит меньше информации. Модели, которые мы можем использовать, бывают нескольких видов:

образные, знаковые, смешанные, натурные [1]. Используя в коррекционно-развивающем обучении наглядные модели, мы производим коррекцию звукопроизношения; закрепляем навыки словообразования; обогащаем активный словарь; формируем и совершенствуем умения использовать в речи различные синтаксические конструкции; развиваем связную речь. Многие методы дошкольного обучения основаны на использовании наглядных моделей к примеру, метод обучения дошкольников грамоте, который разработали Д.Б. Эльконин и Л.Е. Журова, предполагает построение и использование наглядной схемы звукового состава слова. Ряд исследователей: Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, С.И. Маевская, Е.С. Мастюкова, С.К. Сиволапов, Л.Ф. Спирина, Л.С. Цветкова и др., которые изучали особенности речи и познавательной деятельности детей с речевой патологией, отмечают их трудности в овладении сенсорными навыками, которые, если не развивать, будут сказываться на дальнейшем обучении детей [4]. Дошкольники с общим недоразвитием речи не владеют в одинаковой степени всеми необходимыми сенсорными эталонами, у них наблюдаются трудности в формировании перцептивных действий, что в свою очередь будет сказываться на успешности называния тех или иных свойств объектов. Также у этих детей замедлены процессы восприятия, они часто фрагментарны и не обобщены. Вызывают трудности у детей обследование предметов, выделение нужных свойств, а главное, дети затрудняются в обозначении этих свойств словом, не умеют обобщать, классифицировать. Недостаточность знаний процессов восприятия задерживает развитие всей познавательной деятельности ребенка [6].

Теоретическая концепция наглядного моделирования

На современном этапе, актуальными и перспективными, являются исследования педагогов и психологов, которые показали на практике, что благотворной основой развития умственных способностей детей, служит овладение ребенком действиями замещения и наглядного моделирования.

Чтобы научить ребёнка использовать математические символы, программы для компьютеров, научить понимать правильное значение слов, которые не только указывают на предметы и явления, но и выделяют в них важные, существенные признаки, необходимо развивать и вводить в практику игровое замещение. Но чтобы ребёнок понимал и правильно использовал обозначения отдельных предметов, необходимо проводить анализ, выделять отношения между объектами, которые необходимо учитывать. Такие отношения могут выражаться либо в словесной форме, или с помощью наглядной модели, где сами предметы должны быть обозначены при помощи тех или иных условных заместителей, а их отношения при помощи расположения этих заместителей в пространстве (или на плоскости). Как показывает практика, именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая является наиболее доступной детям. Ребенок, который свободно может владеть внешними формами замещения и наглядного моделирования, может правильно использовать заместители и наглядные модели в уме, понять и представить себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, заранее «видеть» результаты собственных действий. А это всё и является показателем высокого уровня умственных способностей.

Без самостоятельного, постоянного участия дошкольников, не могут формироваться навыки наглядного моделирования. Конечно, любой здоровый ребенок в той или иной мере может овладеть действиями замещения и наглядного моделирования без каких-либо педагогических воздействий, так как, использование заместителей вещей, построение наглядных моделей происходит в обычных для дошкольников видах деятельности, с которыми они сталкиваются ежедневно, это сюжетно-ролевые игры, конструктивная деятельность, схематизм в рисовании, лепке, аппликации. Однако уровень развития умственных способностей у разных детей

оказывается чрезвычайно различным, возможности, имеющиеся у каждого ребенка, реализуются далеко не полностью.

Внедрение технологии наглядного моделирования в систему коррекционной работы детьми

Педагогам в логопедическом процессе помогает использование наглядных моделей в решении ряда коррекционно–развивающих, образовательных и воспитательных задач: в систематизации познавательной информации об окружающем; в обогащении словарного запаса детей, в развитии связной речи; в последовательности, логичности, и связности изложения; в развитии мышления, внимания, воображения, речеслуховой и зрительной памяти; в воспитании у детей потребности в речевом общении; в целенаправленном развитии импрессивной и экспрессивной речи детей; в актуализировании предметного, качественного и глагольного словаря детей; в закреплении обобщении понятий; в навыках словоизменения и согласования различных частей речи в роде, числе, падеже; в навыках словообразования: уменьшительно-ласкательное значение слов, приставочные глаголы, относительные прилагательные; в практическом усвоении навыков построения предложений разной структуры с постепенным усложнением; в закреплении умений употреблять синонимы, антонимы; в формировании и совершенствования умения использовать в речи различные конструкции предложений; в анализе семантики и способы образования сложных слов; в способности к развитию эмоционально-волевых качеств личности: организованности, активности, сосредоточенности. При нарушениях слоговой структуры слова, моделирование помогает образно представить структуру слова, использовать заместители слогов, из которых это слово состоит, научиться определять количество слогов, соотносить слово со слоговой схемой. С помощью наглядного моделирования дети могут подготовиться к формированию навыка послогового чтения, научиться делить слова на слоги с помощью хлопков, подбирать слова к слоговым схемам.

Чтобы правильно построить работу с наглядным моделированием, направленную на формирование слоговой структуры слова, необходимо соблюдать, как дидактические принципы обучения, методы и средства, так и специальные подходы в обучении [5]. Для определения эффективности воздействия, мы опираемся в своей работе на основные принципы, такие как:

- коррекционно-развивающее обучение, направленное на формирование личности ребенка;
- активность ребенка в процессе коррекционно-развивающего обучения;
- систематичность, предполагающая строгую последовательность и постепенность в подаче речевого материала (от простого к сложному);
- практическая направленность;
- доступность и прочность усвоения речевого материала;
- сочетание коллективного обучения с индивидуальным подходом к детям.

Эта технология осуществляется в соответствии с положением о постепенном, поэтапном переходе от наглядно-действенного и наглядно-образного к вербально-логическому мышлению. Поэтому даётся на начальных этапах работы с моделью или символами, которые необходимо подкреплять наглядным материалом: картинками, предметами, стилизованными изображениями реальных предметов или их частей, они обеспечивают опору на наглядно-образное мышление. На последующих этапах, работа проводится с более сложными мыслительными операциями, которые подводят ребёнка к умению обобщать, развивать образное, и словесно-логическое мышление, понимать слово, речевой образец и выполнять речевую инструкцию.

Для того чтобы эффективно осуществлять работу по формированию слоговой структуры слова, используя технологии наглядного моделирования в коррекционной

работе, необходимо проводить комплексный дифференцированный подход с учетом разных речевых возможностей детей.

Этот дифференцированный подход при внедрении моделей предполагает:

- дети с низким уровнем речевого развития нуждаются в подкреплении наглядной модели картинным материалом; по содержанию речевого материала - слова с доступной слоговой структурой «зашифровываются», без дефектных звуков; по оказанию помощи логопеда – дети проговаривают вместе с логопедом или вслед за ним;

- со средним уровнем – в подкреплении стилизованным изображением или «пиктограммой»; по содержанию речевого материала - даются слова более сложного слогового состава, направленные на автоматизацию поставленных звуков; по оказанию помощи логопеда - дети проговаривают вслед за сильными детьми;

- с высоким уровнем – дети используют наглядную модель; по содержанию речевого материала – даются трудные слова сложной слоговой структуры, направленные на автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков; по оказанию помощи логопеда - дети самостоятельно строят своё высказывание [6].

Опираясь на положение Л.С. Выготского о зоне актуального и ближайшего развития, видно, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним; технология наглядного моделирования позволяет в работе логопеда предъявлять задания, выполнение которых возможно с незначительной помощью логопеда или более сильного ребенка. Эти коррекционные задания, «зашифрованные» в наглядной модели, стимулируют и активизируют детей, способствуют переводу речевых навыков из зоны ближайшего в зону актуального развития [5].

Наглядные модели, которые предлагаются детям в работе, должны быть представлены в форме игр и игровых упражнений, потому что, ведущим видом деятельности дошкольников является игра. С помощью игр и игровых упражнений умения и знания у детей лучше закрепляются и эффективнее дают результаты работы. Это всё делает наглядные модели более привлекательными, эмоционально-окрашенными, гибкими и многофункциональными. Используя наглядные модели, логопед может осуществлять взаимосвязь речи и моторики. Может применять речеобразующие жесты в работе со схемой – моделью, а ребенок, подчиняясь предложенной последовательности, может программировать свое высказывание, планировать грамматическую структуру, составлять свой ответ по схеме. Слабым детям, затрудняющимся в координации руки и речи, предлагается тактильная опора на наглядную модель, жесты рекомендуются в направлении слева – направо, что немаловажно для пропедевтики дислексии [7].

Наглядное моделирование, на которое опирается логопед в системе коррекционной работы, дает положительный результат, это подтверждается данными диагностики уровня речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Этот метод эффективно влияет на развитие у дошкольников памяти, воображения, логического мышления, служит дополнительной основой для исправления звукопроизношения, его можно эффективно использовать для формирования речевой, познавательной и двигательной активности у дошкольников с нарушениями речи.

Список литературы

1. Агаева Е.Л. Формирование у старших дошкольников представлений о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования. Москва, 1984.
2. Ветрова Н.М. Формирование у детей старшего дошкольного возраста способности к абстракции приемами моделирования. Вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста. Иркутск, 1972.

3. *Леон Лоренсо С., Хализева Л.М.* Роль овладения наглядным моделированием в умственном развитии ребенка-дошкольника. Психолого-педагогические основы совершенствования обучения и воспитания в детском саду. Москва, 1979.
4. *Жукова Н.С.* Формирование устной речи. Москва, 1994.
5. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. Москва, 1960.
6. *Леонтьев А.А.* Теория речевой деятельности». Москва, 1968.
7. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. Москва, 1965.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Игнаткина И. В.

*Игнаткина Ираида Викторовна – старший преподаватель,
кафедра иностранных языков,*

Поволжский государственный университет информатики и телекоммуникаций, г. Самара

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей, которая в последнее время приобрела особую актуальность в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов. Учитываются требования высшего образования, направленные на подготовку конкурентоспособных специалистов. Рассматриваются способы повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный подход, иноязычное общение, мотивация к изучению иностранного языка.

УДК 81.432.1

В настоящее время выпускник вуза, несомненно, должен быть многосторонне образованным человеком, в арсенале которого - фундаментальная подготовка по своей специальности. При этом необходимым условием его компетентности, позволяющее работать с огромным объемом информации, а также общаться с коллегами из зарубежных стран является знание иностранных языков.

В подпрограмме «Развитие профессионального образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы целью является существенное увеличение вклада профессионального образования в социально-экономическую и культурную модернизацию Российской Федерации, в повышение ее глобальной конкурентоспособности, обеспечение востребованности экономикой и обществом каждого обучающегося [3].

Для конкурентоспособного современного специалиста важна не только высокая квалификация в его профессиональной деятельности, но и готовность решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации.

«Общение на иностранном языке становится существенным компонентом для профессиональной подготовки специалистов любого профиля, так как основной задачей студентов является не только овладеть навыками общения на иностранном языке, но и приобрести специальные знания терминологии по своей специальности» [4].

Сегодня, как прописано в ФГОС ВО, современному молодому специалисту для успешной профессиональной деятельности необходимы такие профессиональные и личностные качества как:

- умение осуществлять проектную деятельность, профессионально подходить к решению технических задач и проблем;
- вести техническую документацию;
- использовать современные информационные технологии при разработке новых образцов техники;
- владеть графической и компьютерной культурой;

- владеть, по крайней мере, одним из иностранных языков на уровне социального и профессионального общения и применять специальную лексику и профессиональную терминологию языка и т. д.

По мнению Е. И. Пассова, низкий уровень иноязычной грамотности специалистов не только подрывает конкурентоспособность нашего государства, но и мешает экономике внутри страны. Особенно заметно это проявляется при организации совместных предприятий, где партнеры должны хорошо знать друг друга, без чего нет доверия. Самый большой барьер к узнаванию друг друга - языковой [2].

В современном обществе иноязычное общение становится значимым компонентом будущей профессиональной деятельности выпускника вуза, и, исходя из этого, существенно возрастает роль дисциплины «иностраный язык» в технических ВУЗах. Профессионально-ориентированный подход является приоритетным в решении проблемы повышения значимости предмета.

«Профессионально-ориентированный подход к обучению ИЯ предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях» [1].

Смысл профессионально-ориентированного обучения иностранному языку состоит в его взаимосвязи со специальными дисциплинами для приобретения дополнительных профессиональных знаний и, как результат, формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессиональной деятельности.

Для студентов неязыковых специальностей предмет «иностраный язык» не является профилирующим, поэтому чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным и целенаправленным, преподаватель должен четко представлять себе роль иностранного языка в жизни и деятельности будущего профессионала. Необходимо создание обстановки профессиональной деятельности в учебных условиях. В этом случае учебная информация является средством оптимизации профессиональной деятельности.

Одной из главных проблем, возникающих перед преподавателем иностранного языка в техническом вузе, является отсутствие у большинства студентов должного уровня мотивации, так как, к сожалению, иностранный язык воспринимается студентами неязыковых образовательных учреждений как второстепенный предмет, да и загруженность другими предметами очень высока. Поэтому, первостепенным является создание условий для формирования мотивации и повышение интереса к изучению иностранного языка.

Мир давно уже перестал быть закрытым для общения. Студенты выезжают по обмену для обучения в учебных заведениях других стран, поэтому подобные программы привлекают тех молодых людей, которые отличаются высокой работоспособностью, имеют собственные амбиции, мечтают о международной карьере, хотят улучшить владение иностранным языком, обладают коммуникативными навыками. Набирает силу и становится очень популярным у студентов волонтерское движение, которое помогает формировать и совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию, расширять и систематизировать знания о языке, расширять лингвистический кругозор и лексический запас, овладевать общей речевой культурой.

Как известно, общение с иностранцами – это один из лучших способов быстро и легко выучить новый язык. Сегодня для того, чтобы общаться с носителями языка, достаточно зарегистрироваться на одном из многочисленных сайтов для общения и

изучения иностранных языков; наиболее популярны среди студентов - **Interpals.net, Conversationexchange.com, Unilang.org, Livemocha.com** и др.

Таким образом, и программы по обмену, и волонтерское движение, и общение на сайтах - все это повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Следует пояснить, что в каждом конкретном случае особенности применения иностранного языка обусловлены профилем вуза и содержанием деятельности студента в качестве будущего специалиста.

Например, для формирования профессионально ориентированных иноязычных знаний и навыков на занятиях по иностранному языку могут применяться следующие задания:

- перевод и адаптация оригинальных текстов из журналов по специальности;
- подготовка презентаций на различные темы;
- общение (как по e-mail, так и на конференциях);
- учебная и научно-исследовательская работа;
- участие в студенческих научных секциях.

Студенты, в большинстве случаев, с интересом выполняют и успешно справляются с предложенными заданиями.

Необходимо всегда помнить, что знание иностранного языка в настоящее время – это не только атрибут культурного развития специалиста, но и одно из условий его успешной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Образцов П. И., Иванова О. Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
2. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» М.: Просвещение, 2000. С. 156.
3. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472/#ixzz4WyOiBcVG/> (дата обращения: 01.02.2017).
4. *Фуфурина Т. А.* Изучение иностранного языка для профессиональных целей как успех будущей карьеры студентов технических вузов // Наука, техника и образование, 2015. № 2 (8). С. 98-103.

ОБУЧЕНИЕ АУТЕНТИЧНОМУ ПЕРЕВОДУ НАУЧНОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Фуфурина Т.А.

Фуфурина Татьяна Алексеевна - доцент,
факультет лингвистики,

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, г. Москва

Аннотация: в данной статье рассматривается аутентичный перевод с английского языка на русский как один из видов речевой деятельности. Определена цель перевода с точки зрения аутентичности переводимого научного текста и терминов. Проведен анализ переводов текстов с английского языка на русский с целью определения аутентичного и правильного перевода терминов и терминологических словосочетаний в научном тексте.

Ключевые слова: перевод, научный текст, аутентичность, аутентичный перевод, терминология, иностранный язык.

В современном мире перевод с одного иностранного языка на другой рассматривается как средство общения между людьми, говорящими на разных языках, с целью коммуникации и обмена информацией между ними. Перевод с одного иностранного языка на другой – это самостоятельный вид речевой деятельности на основе чтения, письма и говорения. Невозможно овладеть переводом, не владея разными видами речевой деятельности. Однако в процессе перевода происходит качественный скачок в развитии и совершенствовании других видов речевой деятельности. Как отмечают Вишняускаене Д. и Лечицкая Ж, перевод – это интеллектуальная деятельность, требующая творческого решения проблем в постоянно меняющихся текстовых, социальных и культурных условиях [2, с. 10]. Федоров А.В. [12] определил цель перевода. Согласно его определению, целью перевода является как можно ближе познакомить читателя переводного языка с текстом на исходном языке, которого он не знает. ...Перевести - значит выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка [12, с. 10].

Основной целью данной статьи является рассмотрение перевода научно-технического текста с английского языка на русский с точки зрения аутентичности переводимого текста и точности перевода научных терминов.

Слово «аутентичность» произошло от греческого слова “*authentikos*”, что означает «подлинный», «достоверный». Следовательно, «аутентичный текст – это текст документа, идентичный подлиннику, т.е. соответствующий содержанию текста на другом языке и имеющий с ним силу» [10]. Как сказал один из самых значительных мыслителей второй половины XX века немецкий философ Ханс Георг Гадамер: «Требование верности оригиналу, который мы предъявляем к переводу, не снимает принципиального различия между языками. Всякий перевод, всерьез относящийся к своей задаче, яснее и примитивнее оригинала» [3]. Поэтому аутентичность является одним из требований, которому должен отвечать переводимый текст.

Главной особенностью перевода научно-технического текста является точное и полное изложение текста, сохранив его стилистические и выразительные особенности, которые придают речи эмоциональную насыщенность. Авторы научных текстов избегают применения выразительных средств, чтобы не нарушать точности и ясности изложения мысли. Поэтому научно-технический текст кажется немного суховатым, лишенным элементов эмоциональной окраски. Хотя основное внимание в научных текстах уделяется логической, а не эмоционально-чувствительной стороне излагаемого материала, все же в научных работах полностью исключается

возможность произвольного толкования переводимого текста. По мнению Рецкера Я.И. [9], перевод должен передавать не только то, что выражено подлинником, но и так, как это выражено в нем. Исключением являются научно-технические тексты, где встречаются такие выразительные средства, как метафоры и метафорические термины, которые обычно характерны для художественной литературы, так как придают речи живой образный характер. Многие ученые намеренно стремятся использовать метафоры, чтобы обогатить свои исследования лексически и еще больше придать теоретическую значимость информации [4]. В современных научно-технических статьях все больше и больше встречается таких метафорических терминов, как например: *pillow block* -подушка подшипника, *flywheel* – маховик, *wing pump* – лопастной насос, *fatigue crack* -усталостное растрескивание, *necking behavior*- характеристика деформирования, *worm gears*- червячная передача, *butterfly valve* - двухстворчатый клапан, *a blade root* - хвост лопатки турбины и т.д. [4].

Следует заметить, что, несмотря на свою стилистическую отдаленность от разговорного языка, который насыщен выразительными средствами, научно-технический текст использует словосочетания технического характера, а также специальную терминологию, характерную для определенной отрасли знаний: *beyond design basis accident* – «запроектная» авария, *decay heat removal* – отвод остаточного тепловыделения, *pebble-bed reactor*- реактор с насыпной засыпкой, *power response* – чувствительность по мощности, *transient analysis* -нестационарный анализ, и др. [18]. Миньяр-Белоручев Р.К. [6, с. 12-13] считает, что в научных текстах много терминов, понять которые можно, лишь имея соответствующую подготовку. Для успешного перевода в научной сфере знания и умения оперировать терминологией нужны больше, чем переводческие навыки.

Характерной особенностью научного текста является насыщенность специальной терминологией, которая свойственна определенной отрасли знаний. Под термином понимается слово или словосочетание, которое передает точное название или описание научного понятия или явления, используемого в той или иной отрасли знаний. Научный текст насыщен терминами, используемыми в определенных областях науки и техники. Термины несут основную нагрузку в научном тексте, так как термин передает точное название и описание определенного явления, понятия или метода, относящегося к той или иной сфере науки. Терминологическая лексика позволяет наиболее точно передать содержание научного текста, излагаемого автором, и обеспечивает правильное понимание научного явления, описываемого ученым. Поэтому очень важно точно переводить термины, чтобы не исказить смысл текста. Например, в области вакуумных технологий используются такие термины, как: *positive displacement pump* – объемный насос [15], *roughing/backing pump* – форвакуумный насос [14], *reciprocating compressor* – поршневой компрессор, *isentropic efficiency* -изоэнтروпический к.п.д. [17] и др., которые понятны только специалистам в данной области.

Однако следует отметить, что английские научно-технические тексты отличаются определенной сложностью с точки зрения своей грамматической и синтаксической структуры. Использование сложных грамматических конструкций в научном тексте, таких как: независимый причастный оборот (*The Absolute Participle Construction*), сложное подлежащее (*Complex Subject*), сложное дополнение (*Complex Object*), а также условные предложения (*Conditional Sentences*) и сослагательное наклонение (*Subjunctive Mood*) вызывает большие затруднения у студентов при переводе профессиональных текстов, что приводит подчас к непониманию содержания излагаемого текста, а порой даже к искажению смысла целого предложения.

Обучение студентов технических вузов переводу научно- технических текстов по специальности является одной из важных задач преподавателя. Согласно установленным стандартам высшего образования для специалистов (ФГОС 3+) студент должен владеть, по крайней мере, одним из иностранных языков на

уровне социального и профессионального общения и уметь применять специальную лексику и профессиональную терминологию языка [11]. Обучение профессиональной терминологии возможно на базе обучения переводу научно-технического текста по изучаемой специальности на занятиях по английскому языку в техническом вузе. Важно помнить, что обучение иностранному языку в техническом вузе является не самоцелью, а средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста-выпускника современной высшей школы [5].

Мы провели анализ переводов, выполненных студентами МГТУ им. Н.Э. Баумана в различных областях их профессиональной деятельности.

На уроках английского языка студентам старших курсов было предложено перевести текст, обращая особое внимание на перевод специальной лексики в определенной отрасли знаний, например, в области аудио и цифровой передачи данных. На основе анализа студенческих работ, можно сделать следующие выводы: ошибочно давать буквальный перевод таких терминов как, например, «transmission of audio data», которые некоторые студенты перевели как «трансмиссия аудио данных», вместо «передача звуковых данных» или «audio compression techniques» [16] – «аудио компрессионная техника» вместо «методы сжатия звука». Термин «audio processing function» [16] перевели «аудио процессионная функция» вместо «функция обработки звука», что в корне недопустимо при переводе. Аутентичный перевод не означает буквальный перевод. Такой перевод должен соответствовать в первую очередь нормам русского языка, понятного читателю, соблюдая при этом терминологию, используемую специалистами в данной отрасли. О сущности буквального перевода еще говорил Бархударов Л.С. [1]: «Буквальным переводом называется перевод, осуществляемый на более низком уровне, чем тот, который достаточен для передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм переводящего языка» [1, с. 10]. По мнению Рецкера Я.И. [9], существует два источника и два типа буквализма. Первый, более примитивный тип, своего рода «детская болезнь» начинающих переводчиков, коренится во внешнем сходстве иностранных и русских слов, сходстве графическом и фонетическом. Это буквализм этимологический. Внешнее сходство далеко не всегда означает идентичность или даже близость значения. Такие слова, сходные по написанию или звучанию, принято называть «ложными друзьями переводчика (Например: specific heat – удельное тепловыделение, candidate material – перспективный материал, revolution per minute – обороты в минуту, void fraction - объемное паросодержание, transient scenarios -переходные режимы, и т.д.) [19]. Буквальный перевод слов приводит к искажению смысла целого предложения. Следовательно, графически изображенное на письме слово не является техническим термином. Похожие слова на английском и русском языке не означают одно и то же понятие, т.е. не имеют общего значения.

Аутентичный текст имеет свои особенности. В первую очередь, это неадаптированный текст и необработанный преподавателем. Перед изучаемым текстом нет выписанных новых слов и словосочетаний, а также не разбираются грамматические конструкции, сложные для перевода, что свойственно адаптированному тексту. Научный текст насыщен информацией, которая может быть понятна только специалисту в определенной области науки и техники. В теории перевода различают понятия «эквивалентный» и «аутентичный» перевод. Перевод научных текстов должен быть как можно ближе к оригиналу, т.е. аутентичным, и передавать правильно не только смысл, изложенный автором, но и использовать терминологию, принятую в данной конкретной области науки. Но соответствие текста оригиналу может быть разным, оно определяется по-разному на разных уровнях языка. В некоторых случаях полная эквивалентность оригиналу является необязательной, а подчас и нежелательной. Понятие «эквивалентности»

подразумевает полноценное воспроизведение текста. Однако, по словам Рецкера Я.И. [9], в теории и практике перевода существует двойное понимание эквивалента. Нередко под эквивалентом имеют в виду любое соответствие слову, или, другими словами, любое правильно найденное соответствие микроединице перевода... Эквивалентом следует считать постоянное равнозначное соответствие, как правило, не зависящее от контекста. Рецкер Я.И. [9] отмечает, что именно эти единицы перевода, имеющие постоянное соответствие в родном языке, прежде всего, проясняются в сознании переводчика и помогают ему понять значение контекста и всего высказывания в целом, даже содержащего незнакомые ему слова. Но перевод, используя только эквиваленты, не всегда является аутентичным. Адекватность передачи смысла текста является основным критерием перевода научного текста с английского языка на русский. Точная передача смысла текста может иметь некоторую степень эквивалентности, но в то же время эквивалентный перевод не всегда бывает аутентичным [8]. Согласно утверждениям Швейцера А.Д. [13], перевод должен соответствовать определенным коммуникативным условиям и задачам.

Следовательно, аутентичный перевод требует не только полной и точной передачи смысла оригинала, но и правильной передачи основной коммуникативной цели, которая ведет к формированию общественного сознания и обмену научными знаниями и информацией между людьми.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Уровни языковой иерархии и перевод. // Тетради переводчика. М., 1969. № 6. С. 10.
2. Вишняускаене Д. и Лечицкая Ж. Концепция формирования переводческой компетенции при обучении переводу технической литературы // *Studies about language*, 2009. № 15. С. 94-103.
3. Еремишин О. Афоризмы. Золотой фонд мудрости. (Ханс Георг Гадамер). М: Просвещение, 2006 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.worklib.ru/dic/ханс-георг-гадамер/> (дата обращения: 30.01.2017).
4. Лосева О.М. Мертвая метафора в современном научно-техническом тексте. // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015. № 12. Ч. 3. С. 121. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gramota.net/material/s/2/2015_3_31.html/ (дата обращения: 30.01.2017).
5. Маргарян Т.Д., Гурова Г.Г., Алявдина Н.Г. Профессионально-ориентированное обучение английского языка с использованием информационно-коммуникативных технологий в техническом университете. (DOI:10/17277/voprosy/2015.03.pp.188-186). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vernadsky.tstu.ru/2015/03/24.pdf/> (дата обращения: 30.01.2017).
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М. Изд-во «Воениздат», 1980. С. 12-13.
7. Никулина Е.В. Особенности перевода аутентичных текстов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.interactive-plus.ru/article/16351/discussion_platform/ (дата обращения: 14.11.2016).
8. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // *Иностранный язык в школе*, 1999. № 1. С. 11-18. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/90/19101/> (дата обращения: 30.10.2016).
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. // *Очерки лингвистической теории перевода (Серия «Наше наследие»)*: М. Изд-во Р. Валент, 2010. С. 32-35.
10. Толковый переводческий словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.how-to-all.com/> (дата обращения: 29.01.2017).

11. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты Высшего Образования (ФГОС ВО, ФГОС 3+) (29.12.2012 № 273-ФЗ). [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94/> (дата обращения: 31.01.2017).
12. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983. С. 10.
13. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М., 1988. С. 95-96.
14. Danielson Phil. Gas Purge Solutions to Oil and Water Contamination Problems. A Journal of Practical and Useful Vacuum Technology. A shorter version in R and D Magazine, August 2005.
15. Danielson Phil. Pumping Water Vapor. A Journal of Practical and Useful Vacuum Technology. Cahners Business Information. A shorter version in R and D Magazine, January 2002.
16. Yen Pan Davis. Digital Audio Compression. Digital Technical Journal, 1993 Spring. Vol. 5. № 2. P. 1-4.
17. Wysk S. Ronald. Cooling Technologies: Compact Compressor. 20 appliance DESIGN April 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.applianceDESIGN.com> (http://www.termotek-ag.com/fileadmin/data/...) (дата обращения: 16.02.2017).
18. Gao Zuying, Shi Lei. Thermal hydraulic transient analysis of the HTR-10. Nuclear Engineering and Design, 2002. № 218. С. 65-80.
19. Фуфурина Т.А. Лексические трудности перевода «ложных друзей переводчика» с английского языка на русский // Проблемы педагогики, 2015. № 10 (11). С. 66-72.
20. Фуфурина Т.А. Изучение иностранного языка для профессиональных целей как успех будущей карьеры студентов технических вузов. // Наука, техника и образование, 2015. № 2 (8). С. 98-103.



problemspedagogy.ru
info@p8n.ru



+7(910)690-15-09



153008. Россия. г. Иваново
ул. Лежневская, д. 55, 4 эт.