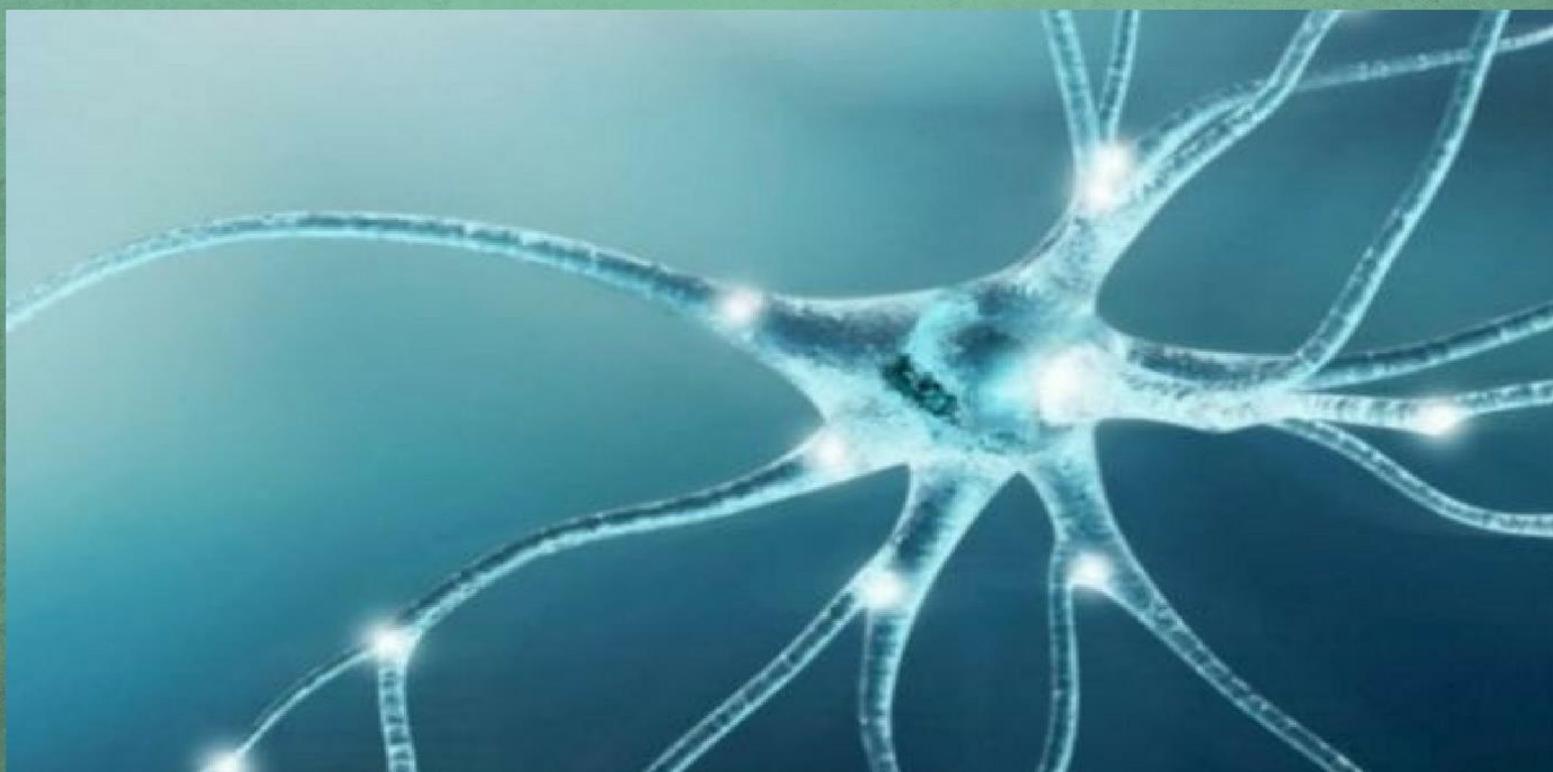




ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Перспективные научно- практические исследования

Материалы Всероссийской научно-практической
конференции



Новосибирск
2017

ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ
РАБОТЫ

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

(Новосибирск, 15 февраля 2017 г.)

НОВОСИБИРСК

2017

УДК
37.0(063)+316.7(063)+376(063)+159.922.7(063)
ББК 74.0я43+74.66я43+74.5я43+88.41я43

Рекомендовано научно-
методическим советом
ЧУДПО СИПППИСР

Н 34

Редакционная коллегия:

Сорокина Елена Львовна, канд. пед. наук, доцент (отв. редактор)

Елинская Янина Алексеевна, директор ЧУДПО СИПППИСР

Кузь Наталья Александровна, канд. пед. наук, доцент

Пискун Ольга Юрьевна, канд. психол. наук, доцент

Новоселова Анна Сергеевна, специалист по научно-исследовательской
работе ЧУДПО СИПППИСР (технический редактор)

Наука и социум: Материалы Всероссийской научно-практической
конференции. 15 февраля 2017 г. / отв. ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск:
Изд-во СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, 2017. – 92 с.

ISBN 978-5-9908021-5-5

Данная книга является сборником материалов Всероссийской научно-
практической конференции. Конференция организована и проведена ЧУДПО
СИПППИСР. В сборнике представлены теоретические и практические
материалы, отражающие актуальные проблемы и перспективы развития
науки.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имён, названий и
иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной
собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы
представлены в авторской редакции.

УДК 37.0(063)+316.7(063)+
376(063)+159.922.7(063)
ББК 74.0я43+74.66я43+74.5я43+88.41я43
ISBN 978-5-9908021-5-5

© Частное учреждение дополнительного
профессионального образования Сибирский институт
практической психологии, педагогики и социальной
работы, 2017

© Группа авторов, 2017

Содержание:

Балакина Г. К. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ	6
Богданова Л. В. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)	9
Варонская М. В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ СКУЛЬПТУРНОЙ ЛЕПКОЙ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ	11
Волкова А. А., Безуглая С. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	13
Вьюнова Н.Е. ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	18
Давыденко Е. А. ИЗУЧЕНИЕ ПРАВОВЫХ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАВО СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ»	21
Гарькуша Н. В. МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ	23
Дергачев Ю. Д. 3-D ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО (ИНСТРУМЕНТ) ФОРМИРОВАНИЯ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА	30
Иващенко Л. Ф. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЙ И НЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МУЗЫКЕ	35
Литвинюк М. М. Тьюторское сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра	38
Макаридин А. Д. АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПОДРОСТКОВ ПО ИГРЕ НА ГИТАРЕ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	43
Мирзоева К. К. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛЕПОГЛУХОТЫ	47
Миловацкая З.М. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ	52
Смокотина Т.Е. АССОЦИАТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ СЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЛИЦ С ОВЗ	55
Плешакова Е. А. СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС	60

<i>Кузнецова, Рассада С.А.</i>	67
РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ	
<i>Тимухин К.М.</i>	72
РАЗГРАНИЧЕНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЭКСПЕДИТОРА И ПЕРЕВОЗЧИКА, КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТРАНСПОРТНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ	
<i>Тишунина А.А.</i>	80
ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ В ПРОЦЕССЕ УСТНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
<i>Третьякова Е.Ю.</i>	82
ЗОЛОТОЙ РЕЗЕРВ ТАЛАНТОВ РОССИИ	
<i>Шамис И.А.</i>	86
РОЛЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ

Балакина Галина Константиновна.

Муниципальное казённое дошкольное образовательное учреждение детский сад «Звёздочка», г. Куйбышев Новосибирской области, воспитатель.

Аннотация. В данной статье рассмотрены распространенные проблемы воспитания в молодой семье и проблемы привлечения данной категории родителей к участию в жизни детского сада. Автор полагает, что для вовлечения семьи в единое образовательное пространство необходимо наладить эмоциональный и информационный контакт. Для того чтобы добиться положительного результата предполагается подключение родителей к активному участию. В статье обобщается практический опыт повышения активности молодых родителей.

Ключевые слова: молодая семья, ребенок, социальное партнерство, современные подходы.

Молодые семьи составляют 50% от всех семей в нашем дошкольном образовательном учреждении и в детском саду накоплен определенный опыт взаимодействия с данной категорией родителей. Современные молодые родители достаточно образованы, у них есть доступ к педагогической информации из разных источников: телевидение, периодические издания, сайты Интернета. Следует подчеркнуть, что эта информация направлена на «усредненного слушателя» и не предполагает «обратной связи». Знания у молодых родителей есть, но они не умеют их применять, не имеют глубокого представления о жизни ребенка в детском саду о закономерностях его психического развития, не умеют анализировать свою воспитательную деятельность.

Социальное партнерство с молодыми родителями, предполагает активное участие всех его участников и подчинено следующей цели - вовлечение семьи в единое образовательное пространство. Оценивая отношение современных молодых родителей к взаимодействию, следует отметить, к сожалению, основная их позиция недоверие, пассивность и чрезмерная занятость. Есть основания полагать, что так происходит, потому что они не испытывают насущной потребности. Воспитатели, понимая значимость сотрудничества с семьями воспитанников, пытаются начинать со сближения людей, сопричастных к жизни ребенка. Есть основа для такого сближения – ребенок. Рассказывая о ребенке, какие позитивные стороны личности проявил, какие достижения или трудности принес ему день, – можно сформировать у родителей понимание, что рядом с их детьми – внимательный, заинтересованный человек, обладающий такой информацией об их ребенке [5, с 2]. Значит, чтобы наладить отношения с

родителями необходимо пересмотреть основы взаимоотношений. Для эмоционального контакта нужна доброжелательность, приветливость, открытость. Для информационного – готовность принять от родителей сведения о ребенке и поделиться своей информацией о его деятельности, состоянии и поступках [5, с 4]. Только такая заинтересованная позиция поможет найти понимание и поддержку у родителей.

Сегодня дошкольное учреждение, выстраивая систему взаимоотношения с семьей, использует как хорошо известные, формы работы с семьей, так и новые, найденные в результате творческого поиска, которые предполагают расширение взаимодействия с родителями. Данные формы использовались и раньше. Однако изменились принципы, на основе которых строится общение с родителями. К ним относятся общение на основе диалога, открытость, искренность в общении, отказ от критики и оценки партнера по общению.

Остановимся на эффективных и актуальных, на наш взгляд, формах и методах повышения активности молодых родителей. Для изучения семьи, согласования воспитательных воздействий незаменимы информационно-аналитические формы, такие как, неформальные записки (информируют семью о новых достижениях ребенка, поступках, интересных высказываниях) или индивидуальные блокноты (курсируют между детским садом и семьей: родители делятся тем, как проявляет себя ребенок в семье, а воспитатели отмечают успехи детей по разным видам деятельности в детском саду). Наглядно-информационные формы (выставки творческих работ детей, памятки и буклеты, электронная мини-библиотека) – постоянно будут востребованы молодыми родителями, так как демонстрируют успехи детей и оказывают практическую помощь семье.

Одной из самых традиционных, но эффективных форм познавательного направления остается родительское собрание. Если изменить формы и методы проведения и попытаться построить общение не на монологе, а на диалоге (использовать решение проблемных задач воспитания, игровые тренинги, видеозаписи деятельности детей, делиться опытом семейного воспитания, традиций в семье), то данный подход требует более тщательной подготовки, но и результат становится ощутимее. Можно отметить, что досуговые формы являются самыми популярными, и это важный момент в построении взаимоотношений между ребёнком и родителем и значимый для воспитателя (повышение активности родителей в жизни группы, показатель комфортности внутрисемейных отношений). Благотворительные акции, дни добрых дел («Подари книгу другу», «Живи, лес!»), дни общения (день папы, бабушки, сестры, брата), творческие конкурсы («Почитай мне мама», «Книжки-малышки», «Семейный театр») – помогают привлекать родителей к совместной деятельности с детьми, устанавливать эмоциональный контакт между педагогами, родителями и детьми.

Происходящие изменения позволяют утверждать, что эмоциональный и информационный контакт с молодыми родителями, заинтересованность

воспитателя, применение современных активных форм взаимодействия становятся определяющими в построение отношений дошкольной образовательной организации и семьи, как взаимосвязанного и равноактивного воздействия двух сторон в интересах творческого развития ребенка.

Библиографический список:

1. Глебова С.В. Детский сад - семья: аспекты взаимодействия. Практическое пособие для методистов, воспитателей и родителей. - Воронеж: ТЦ «Учитель», 2005. –111 с.
2. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями, М.: «Сфера», 2002. – 114с.
3. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
4. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект. М.: Творческий центр «Сфера», 2005. – 89 с.
5. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. – 176 с.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩХСЯ С
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ)

Богданова Лариса Викторовна.

Российская Федерация, село Чумаково, муниципальное казённое общеобразовательное учреждение Куйбышевского района «Чумаковская школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья», зам. директора по УВР.

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения в одном классе детей с разной степенью умственной отсталости. В статье представлен практический опыт творческой группы МКОУ «Чумаковская школа-интернат» по разработке и внедрению проектной ступенчатой модели введения ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О УО (ИН).

Ключевые слова: ФГОС О УО (ИН), АООП, умственная отсталость

На основании плана мероприятий по введению в «пилотном» режиме ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О УО (ИН) на территории Куйбышевского района Новосибирской области, в школе был составлен план действий по введению ФГОС О УО в «пилотном» режиме с 1 сентября 2015 года.

Мы выстроили проектную ступенчатую модель по введению ФГОС в ОО, которая подразумевала подготовительный и основной период. Каждый период включает набор ступеней, обеспечивающих достижение целевых ориентиров каждого из периодов.

Приказ о введении ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС О УО (ИН) был издан 25.08.2016 года. Поэтому на реализацию подготовительного периода времени было достаточно мало. В первую очередь мы создали рабочую группу, основными задачами которой были:

1. Информационная и научно-методическая поддержка введения ФГОС О УО.
2. Экспертиза и утверждение результатов нормативно-правовой базы.
3. Утверждение плана действий по введению ФГОС.

Далее приступили к разработке необходимой документации, обсуждению и утверждению локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность по введению ФГОС. Разработке Адаптированной основной образовательной программы.

В соответствии с планом действий по введению ФГОС, был составлен план-график повышения квалификации педагогов школы-интерната. Был проведен внутренний мониторинг готовности образовательной организации к

введению ФГОС, приведена в соответствие с требованиями Стандарта материально-техническая база школы.

Первое, что необходимо было сделать, это, конечно же, создать АООП, потому что она выступает главным объектом стандартизации образования и поэтому вся система стандарта подчинена удовлетворению требований, предъявляемых к программе (требования к ее структуре, условиям ее реализации, и результатам ее освоения).

Нормативно-правовой основой разработки и реализации АООП являются документы, среди которых основным выступает «Закон об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ и ФГОС ОУО (ИН). Приступая к написанию АООП, необходимо учитывать особенности образовательной организации.

Перед началом разработки программы ОО должна определить ее специфику с учетом особых образовательных потребностей обучающихся, социального окружения, учесть и отразить особенности ОО, а также конкретизировать конечные результаты обучения в виде личностных и предметных результатов.

Проектирование адаптированной основной общеобразовательной программы осуществляется в командном взаимодействии сотрудников образовательной организации – администрации, учителей и воспитателей, педагогов дополнительного образования, специалистов коррекционного блока.

Адаптированная основная общеобразовательная образовательная программа в рамках образовательной организации для ребенка с нарушениями интеллекта разрабатывается в несколько этапов. На первом этапе (предварительном) происходит сбор информации о ребенке, группе детей, для которых пишется АООП. Определяется команда специалистов (рабочая группа) по написанию АООП. Изучаются требования ФГОС, нормативная документация, разрабатываются локальные акты, регламентирующие деятельность рабочей группы, психолого-медико-педагогического консилиума, работу специалистов службу ПМП-сопровождения.

Второй этап – диагностический. Проводится комплексное обследование ребенка, группы детей, готовятся заключения специалистов ПМПк. Ребенок обследуется на психолого-медико-педагогической комиссии, где принимается решение о разработке варианта АООП.

Далее следует этап разработки. Постановка целей, соотнесение целей и содержания АООП, определение форм и критериев мониторинга и др. Алгоритм написания АООП в нашей школе был следующий:

- Целевой раздел писался с соблюдением требований ФГОС к структуре раздела.
- Параллельно писалась программа БУД и учебный план.
- На основе данных документов разрабатывались программы отдельных предметов и курсов КРО.

- Далее писалась программа сотрудничества с родителями, программа внеурочной деятельности.
- Система оценки достижений, планируемые результаты и условия реализации АООП.

Последний этап – реализация АООП. Это основной этап внедрения ФГОС.

В учреждении имеется многолетний опыт работы в сложных условиях неоднородности учебных классов. Опираясь на ранее накопленный опыт, сегодня в новой ситуации введения ФГОС, был упорядочен процесс обучения и воспитания детей разных интеллектуальных возможностей. Разработаны и утверждены Учебные планы на основе 1 и 2 вариантов АООП, которые соответствуют требованиям ФГОС, а также особенностям и возможностям обучающихся. Составлено расписание в соответствии с двумя учебными планами. Нами были проработаны все разделы учебного плана, выполнено совмещение предметов, образовательные области которых схожи по содержанию.

Библиографический список:

1. Основы специальной психологии: Учеб. пособие / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – М.: «Академия», 2005. – 480 с.
2. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160с.
3. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии. - 2-е изд. – М., 2000.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 30.02.2017).
5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=556 (дата обращения: 30.02.2017).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ СКУЛЬПТУРНОЙ ЛЕПКОЙ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Варонская Мария Витальевна.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Школа-интернат №1 для обучения и реабилитации слепых»
Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы,
учитель изобразительного искусства.

Аннотация. Коррекция представлений незрячих учащихся, формирование правильных образов предметного мира на уроках изобразительного искусства. Знакомство с искусством скульптуры малых форм, техникой изготовления изделий из глины на занятиях лепкой во внеурочное время.

Ключевые слова: лепка, изобразительное искусство, осязание.

Слепота – это трагедия для самого слепого, его семьи, друзей. Но счастье так многогранно, что жизнь слепого человека может быть полноценной, интересной и полезной. Это подтверждается многочисленными примерами из жизни, когда сами незрячие мужественно преодолевают адаптационные трудности. Слепорожденные (без остатка зрения) не имеют представления о свете и цвете, о размерах и больших формах, разнообразной гамме, растительного мира, они не могут представить окружающий мир.

Педагоги, стремятся организовать свободное от учёбы время так, чтобы оно было активным и интересным, понимая, что досуг может быть как индивидуальным, так и коллективным. Детям предоставлена возможность самоопределения и выбора вида отдыха (чтение, спортивные или настольные игры, разнообразные кружки). Кроме этого, в системе развивающих занятий предусмотрены: посещение театров, экскурсии, прогулки, игровые, спортивные, трудовые и музыкальные занятия.

В работе с незрячими детьми, привитии им художественного вкуса, развитии творческих задатков, большое значение имеет знакомство с изделиями народных промыслов. На предметах народного искусства дети учатся понимать соответствие вещи ее назначению, соответствие материала технике его выполнения. Ребята учатся и языку народного искусства, который ярко проявляется в орнаменте, в украшении различных вещей: посуды, одежды, прялок, фасадов домов.

Большое значение имеют беседы о народном искусстве: о дымковской и богородской игрушке, каргопольской игрушке, о хохломской росписи. На занятиях лепкой ученики получают четкие, конкретные представления об окружающем мире.

Ребята на собственном опыте познают, как люди преобразуют действительность, наделяют предметы новыми качествами, что прекрасное есть как в природе, так и в продуктах человеческого труда. Особое значение

для активной деятельности имеют навыки в области изобразительного искусства и скульптуры. Экспозиция работ учащихся поощряет их творческую инициативу, создает атмосферу приятного соревнования и радости.

В процессе организации занятий лепкой задача педагога сводится к оказанию помощи в создании правильных представлений о достоверном образе предметов, выявлении и развитии творческой фантазии и художественного чувства. На уроках изобразительного искусства (тифлографики) и во внеурочное время дети рисуют, занимаются аппликацией и делают барельефную и объемную лепку, знакомятся с произведениями декоративного искусства, архитектурой.

Слепые дети располагают наибольшими изобразительными средствами, они меньше стеснены особенностями своего восприятия и не ограничены в способах выражения. Программа по скульптурной лепке, прежде всего, ставит задачу коррекции представлений незрячих учащихся, способствует формированию правильных образов предметного мира, знакомит с искусством скульптуры малых форм, техникой изготовления изделий из глины. Глина, в отличие от пластилина, подсушенная и обожжённая не деформируется, не боится тепла и солнечных лучей. Правильно подготовленная глина приятна на осязание, податлива и очень пластична. В слегка влажном состоянии долго хранится и не теряет своих свойств. Из нее можно сделать игрушки, украшения, бытовые предметы, сувениры.

Для успешного рисования и лепки немаловажное значение имеет анамнез потери зрения. Если ребенок прежде видел, значит, у него сохранились зрительные образы и он реже допускает ошибки в воспроизведении предметов.

В наиболее трудном положении находится слепорожденные дети. Им необходимо уделять значительное внимание, чаще давать для осязания реалистические модели, макеты, муляжи, сопровождать в изучении их формы и строения, связывая объект с его изображением.

Таким образом, занимаясь активной творческой деятельностью, обогащаясь эстетическими переживаниями и впечатлениями, учащиеся получают способность понимать искусство.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Волкова Алла Алексеевна.

Россия, Белгородская область, г. Валуйки, МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №10» воспитатель.

Безуглая Светлана Викторовна.

Россия, Белгородская область, г. Валуйки, МДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад №10», воспитатель.

Аннотация. Проблема речевого развития – одна из важнейших проблем воспитания детей дошкольного возраста. В связи с этим, необходимо значительно активизировать работу по развитию речи детей дошкольного возраста через подвижные игры, которые оказывают влияние на обогащение словаря, воспитание звуковой культуры, способствуют развитию речевой активности, вкуса и интереса к художественному слову, выразительности речи, художественно-речевой деятельности.

Ключевые слова: подвижные игры, речевое развитие, игровые тексты.

Е.И.Тихеева отмечала, что в речевых проявлениях действуют моторные механизмы не только речевого аппарата, но моторный механизм ребенка в целом. Задержки в развитии речи и недостатки речи взрослого часто зависят от недостатков его моторного развития в детстве.

Физиологи уже давно доказали, что чувство движения тесно связано с памятью, языком, обучением и эмоциями. Физические движения стимулируют мозг.

Психологи утверждают: «Неподвижный ребенок не обучается», так как движения и речь тесно связаны на неврологическом уровне. Они два выхода одного и того же мыслительного процесса. Часть мозга, отвечающая за речь, активизируется не только, когда мы говорим, но и когда жестикулируем, выполняем определенные движения. Следовательно, движения, сопровождаемые речью и, наоборот, речь, сопровождаемая движениями, способствуют лучшему запоминанию текста, его эмоциональному восприятию.

Самыми привлекательными для детей являются игры, которые дают возможность подвигаться, попрыгать побегать, т. е. подвижные игры. Подвижную игру можно и нужно приспособить к интересам развития языка ребенка.

Подвижные игры воспитывают у детей: самостоятельность, инициативу, выдержку, решительность, чувство товарищества; развитие фразовой речи, автоматизацию звуков в тексте, развитие темпа и ритма речи.

Под воздействием взрослого, подвижная игра, как и любая дидактическая, направлена на достижение определённых целей воспитания и

обучения. Проведение игр, сопровождающихся движением, позволяет снять нагрузку, связанную с долгим пребыванием в неудобной позе, повышает работоспособность, улучшает качество усвоения знаний. Игры малой подвижности используются в НОД, как в соответствии с тематикой, так и в качестве физкультминутки. Например: «Ровным кругом», «Чей голосок», «Шепот, шепот, ты узнай», «Колпачок», «Подарки».

Развитие ребенка идет от движения и эмоции к слову, поэтому народные игры являются прекрасным помощником в организации детей. Дети с большим удовольствием, а самое главное, с пользой играют в них, т.к. текст игры связывает движения детей одним ритмом, координирует их, поднимает настроение, развивает речь, доставляет радость. Например, для детей младшего возраста подбираются игры – «Тишина», «Огуречик», «Курица и цыплята»; для старшего дошкольного возраста – «Горелки», «Капуста», «Чурилки», «Воевода», «Заря – зарница».

Подвижные игры используются как часть двигательной и музыкальной деятельности, проводятся на утренниках, развлечениях, на прогулке, в самостоятельной деятельности.

Подвижная игра помогает в решении одной из основных задач – вызвать у детей желание говорить, подтолкнуть их к речевым контактам, к побуждению у детей подражательной речевой деятельности, расширению объема понимания речи и словарного запаса. Чтобы овладеть правильным произношением звука, ребенок должен часто повторять его в словах и фразовой речи. Этому требованию отвечают подвижные игры, в которые включен литературный текст, стихок, предписывающий те или иные действия. В разных возрастных группах руководство детскими играми имеет свои особенности. С детьми младшего возраста педагог активно играет сам, что доставляет детям особое удовольствие, дает им образец игрового поведения. Такие игры не требуют особой подготовки, наглядного материала, оформления; могут проводиться в любые режимные моменты. Малышам особенно интересны подвижные игры, которые строятся на основе имитационных движений.

Например: такие игры, как: «Воробушки и автомобиль», «Солнышко и дождик», «Пузырь», «Самолеты», «Поезд», «Лохматый пес» и др. [1, с. 3]. Благодаря таким играм дети учатся согласовывать речь с движением, развивается речь, внимание, память, мышление. Учатся взаимодействовать в коллективе, проявлять инициативу, самостоятельность, а часто и творчество, общаться друг с другом в различных игровых ситуациях.

Традиционные игровые тексты – одно из важных звеньев игры – уже сами по себе могут активизировать, успокаивать, «завораживать», т. е. оказывать психокоррекционное воздействие. Считалки, ролевые слова, как нельзя лучше отвечают потребностям детства. Все они имеют для ребенка большое значение и поддерживают настроение игры, радостное состояние. В течение игры стихи прочитываются несколько раз. Сами игры повторяются много раз. Неудивительно, что дети скоро запоминают текст, стихотворения

и часто произносят его вне игровых действий. Детям старшего возраста предлагаются игры на автоматизацию звуков. Например, подвижные игры: «Медведь». «Лиса», «Сова и комары», «Курочка – рябушечка», «Кот на крыше», «Жуки», «Щука и пескари». «Вороны и собаки», «Апельсин»...

Неоценима роль подвижных упражнений и для развития мелкой моторики, быстроты реакции, координации движений, внимания, памяти, восприятия, формирования представлений об окружающем мире, координации деятельности слухового и зрительного анализаторов. Игра помогает ребенку преодолеть робость, застенчивость. Часто бывает трудно заставить малыша выполнять какое-либо движение на глазах у всех. В игре же, подражая действиям своих товарищей, он естественно и непринужденно выполняет самые различные движения. Подчинение правилам игры воспитывает у детей организованность, внимание, умение управлять своими движениями, способствует проявлению волевых усилий, например, когда дети должны начинать движения все вместе по указанию воспитателя, убежать от водящего только после сигнала или последних слов текста, если игра сопровождается текстом. У детей младшего возраста воспитателю следует вызывать звукоподражания: «пи-пи-пи» – кричат воробушки, «би-би-би» – гудит автомобиль (игры «У медведя во бору», «Волк и зайки», «Воробушки и автомобиль») [1, с. 26].

Для детей старшего дошкольного возраста подбираются игры с более сложным текстом (игры «Карусель», «Два Мороза», «Мышеловка», «Гуси-лебеди», «Часы и мыши»...).

Подвижная игра с выраженным эмоциональным характером – одно из самых любимых занятий дошкольников. Игры подбираются с учетом возможностей детей (как физических, так и речевых), с пониманием задач каждого этапа коррекционного процесса при правильном, умелом руководстве со стороны взрослого, то окажет неоценимую помощь в работе педагога.

Проводя подвижную игру, воспитатель стремимся к тому, чтобы дошкольники достигали игровой цели. Например, проводя подвижные игры «У медведя во бору», условия которой известны, педагог ставит речевые цели: автоматизация звука р изолированно и в тексте; развитие фразовой речи, развитие дыхания; развития голоса; нормализация темпа и ритма речи. Целями физического развития, в данном случае являются: развитие общих движений, скорости реакции, собранности, а цели познавательного развития могут быть решены перед началом или завершением в беседе о диких животных и растительности леса [2.с.6]. В эту игру могут играть и малыши, и старшие дети.

Подвижные игры объединённые с дидактическими задачами обучения должны проводиться живо, эмоционально, непринуждённо, развивать речевую активность детей. Перед детьми обязательно должна ставиться игровая цель, определяться игровые правила и сигналы. Важно раскрыть последовательность игровых действий, указать местоположение играющих и

атрибутов. Объясняя игру, педагог не должен отвлекаться, делая замечания детям. С помощью вопросов проверяет, все ли дети поняли игру. В старшей группе игра объясняется перед началом игровых действий.

Сам педагог принимает активное участие в игре, помогая, подбадривая, отмечая даже малейшие успехи тех, кто с трудом или частично справляется с заданием. Необходимо проявить терпимость к детям, которые не могут или не понимают и в связи с этим неправильно выполняют задания взрослого. Каждый ребенок должен участвовать в игре, выполняя посильные для него игровые действия, по возможности стараясь подражать ведущему и товарищам, выполнять действия вместе с педагогом. Важно, чтобы у детей появилась уверенность в своих силах.

Таким образом, подвижная игра способствует ускорению развития речи, что особенно ценно для детей с нарушениями в развитии речи, активизирует, способствует эмоциональной разрядке, обеспечивает необходимую физическую нагрузку, развивает моторику.

Библиографический список:

1. Нищева Н.В. «Подвижные игры на прогулке»/ Санкт - Петербург «Детство – Пресс», 2010 – 192с.
2. Игры в логопедической группе с детьми: Пособие для логопедов/ авт.-сост.: Ю.Г. Гаубих и др.: под редакцией В.И. Селиверстова.– 2-е изд. - М.: Просвещение, 1979г. – 208с.

ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Вьюнова Надежда Евгеньевна.

Аркадакский филиал ГАПОУ СО «Балашовское медицинское училище», Россия, г. Аркадак, Саратовская область, преподаватель русского языка и литературы.

Аннотация. Урок литературы преследует цель воспитания человека активного для нашего сегодня и завтра. Литературные произведения – это часть культурного достояния народа, которая укореняет духовно-нравственный стержень личности, создавая условия, способствующие возникновению нравственно ценных переживаний.

Ключевые слова: воспитание, урок, литературное произведение, рассуждение, размышление.

Как отметил В.А. Сухомлинский, «...идейную убежденность в создании своих питомцев способен утвердить тот педагог, для которого...убеждения являются частицей его души, который любит свой предмет...». Человеческие, гражданские качества учителя, его яркая индивидуальность, его заинтересованность в судьбе каждого ученика – все определяет успех преподавания литературы. При этом, как правило, свое воздействие на учащихся учитель полнее и больше всего оказывает на уроке.

Урок литературы сегодня – это урок, пронизанный от начала до конца современностью. О чем бы ни говорил учитель на занятии – литературе далекого прошлого или наших дней, он преследует цель воспитания человека активного для нашего сегодня и завтра.

Система образования и воспитания в профессиональных образовательных организациях России готовит не только квалифицированных специалистов в конкретной области деятельности, но и воспитывает у обучаемых гражданские и патриотические качества, раскрывает способности и таланты молодых людей [22].

Приятно сознавать, что начало нового тысячелетия в России связано с возвращением духовно-нравственных ориентиров в политику государства [23].

Воспитательное воздействие классики особенно интенсивно тогда, когда ученики в результате работы понимают идейную, духовно-нравственную позицию автора и умеют обоснованно, доказательно оценить изображаемое. Ни с чем несравнимое воспитательное воздействие оказывает на учеников литература. Уроки по ее изучению – это уроки гражданственности, патриотизма, высокой нравственности. Современный урок литературы – это урок с огромным познавательным и воспитательным потенциалом, ориентированный на развитие интеллектуальных,

эмоциональных и волевых качеств учащихся, на формирование мировоззрения, эстетического сознания, вкусов и потребностей.

Читательская деятельность учащихся оказывается эффективной только тогда, когда протекает под руководством учителя. Однако, руководство должно быть тактичным, ненавязчивым, а иногда даже незаметным для ученика.

В настоящее время программа учебной дисциплины «Литература» для профессии НПО и ССПО ориентирована на достижение следующих целей:

- овладение умения применять полученные знания для объяснения явлений окружающего мира, восприятия информации литературного и общекультурного содержания, получаемой из СМИ, ресурсов интернета, специальной и научно- популярной литературы;
- развитие интеллектуальных, творческих способностей и критического мышления в ходе проведения наблюдений и исследований, анализа явлений, восприятия и интерпретации литературной и общекультурной информацией;
- воспитание убежденности в возможности познания законов развития общества и использования достижений русской литературы для развития цивилизации и повышения качества жизни.

Очевидно, реализуя требования федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования базового уровня, учитель уделяет внимание формированию умения анализировать и интерпретировать художественное произведение, объяснять его связь с проблематикой произведения; соотносить художественную литературу с общественной жизнью и культурой; аргументировано формулировать свое отношение к прочитанному произведению.

Литературные произведения – это только часть культурного достояния народа, с которым знакомятся ученики. Но именно произведения укореняют духовно-нравственный стержень личности.

Литература углубленно и пристально всматривается в героические эпохи истории нашего народа, в духовные и нравственные корни нашего движения и реальных достижений, показывает высокий нравственный потенциал человека.

В. Распутин повестью «Прощанье с Матерой» утверждает, что природа – основа бытия, и, несмотря ни на что, люди принадлежат природе. Столкновение природы и человека он рассматривает как внутренний конфликт в самом человеке. Природа у писателя представлена не как внешняя сила, неотвратимый судья. Осознание силы человека, смысл его деятельности, размышления о жизни и смерти, о страданиях и страстях человеческих – вот о чем ведет разговор писатель.

Автор приглашает читателя к размышлению, заставляет его подумать над отдаленными необратимыми последствиями недалёковидных деяний.

Обращаем внимание на то, как представители разных поколений воспринимают перемены и свое место в них согласно собственному мироощущению.

В. Распутин заставляет читателя подумать, как далеко может простираться власть человеческого разума над окружающей средой, и какова роль второй природы, сотворенной человеком.

Эти рассуждения приводят учеников к пониманию, почему так больно расставаться с родным пределом, особенно старому поколению, хранителям дедовского очага.

Повесть «Прощание с Матерой» поражает размышлениями о судьбе духовной народной культуры, о жизни по правде, об истинном и мнимом величии человека, о сохранении и приумножении исторической памяти народа.

Тема памяти не ограничивается и не исчерпывается в литературе только этой книгой. Любое талантливое произведение становится и решает вопросы преемственности поколений, помогает осознать и чувствовать, т.е. незримые нити, которые связывают нас со всей историей народа.

Во все времена выделялись такие ценности, как «человеческая жизнь», «семья», «доброта», «красота», «природа», «совесть», «любовь», «здоровье», «свобода».

Молодое поколение в процессе социализации, как правило, получает и усваивает результаты материального и духовного развития общества, но также оно должно и воспроизводить, развивать и совершенствовать это наследие [3].

В период становления человека важно, создавать условия, способствующие возникновению нравственно ценных переживаний. Литературные произведения дают возможность учащимся пережить различные эмоциональные состояния, разнообразные чувства, не изведенные ими ранее. Сопереживание учащихся литературным героям способствует активному восприятию нравственных ценностей произведения.

Это создает условия для перехода приобретаемых знаний учащихся, идей в их убеждения. Только такие нравственные знания становятся действенными, могут определить мотивы поступков человека.

Библиографический список:

1. Еремеева Л.И. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования личности будущего профессионала. // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 6. – С. 49
2. Новикова В.К. Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы. // Специалист. 2014. – № 6. – С. 23
3. Сало В.А. Духовно-нравственное воспитание студентов // Специалист. 2015. – № 11 – 12. – С. 22

ИЗУЧЕНИЕ ПРАВОВЫХ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАВО СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ»

Давыденко Екатерина Александровна.

Филиал ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(НИУ)» в г. Нижневартовске, доцент.

Аннотация. В статье рассмотрен базовый объем знаний студентов вуза о регулировании прав человека в области социального обеспечения, изучаемый в рамках реализации дисциплины «Право социального обеспечения».

Ключевые слова: регулирование прав инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, студенты вуза, социальное обеспечение.

Федеральным государственным стандартом высшего образования направления Юриспруденция предусмотрено изучение дисциплины «Право социального обеспечения». В ходе освоения дисциплины, студенты получают знания, о механизмах правового регулирования прав человека в области социального о обеспечения.

Решаются следующие задачи: получение студентами необходимых теоретических знаний по праву социального обеспечения; приобретение навыков применения правовых норм при разрешении конкретных правовых ситуаций и исследования проблем правового регулирования социального обеспечения в современных условиях; приобретение навыков самостоятельной работы со специальной и учебной юридической литературой.

В ходе изучения учебного курса «Право социального обеспечения» подробно изучаются вопросы положения людей с ограниченными возможностями в России, оказания государственной поддержки инвалидам и способы реализации их социальных прав.

Следует отметить, что основным документом, закрепляющим право на социальное обеспечение, является Конституция России. Конституция регламентирует, основные положения о том, что российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

В Российской Федерации охраняются труд и здоровье людей, обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан, развивается система социальных служб, устанавливаются государственные пенсии, пособия и иные гарантии социальной защиты (ст. 7) [1, С.2].

Конституция РФ закрепляет также право граждан: на социальное обеспечение по возрасту, в случае болезни, инвалидности, потери кормильца, для воспитания детей (ст. 39), на охрану здоровья и бесплатную

медицинскую помощь в государственных и муниципальных учреждениях здравоохранения (ст. 41); на защиту материнства и детства (ст. 38); на судебную защиту (ст. 46); на возмещение государством вреда, причиненного незаконными действиями (или бездействием) органов государственной власти или их должностных лиц (ст. 53) [1, С.4].

Российское законодательство об охране здоровья граждан закрепляет понятие охраны здоровья граждан и ее основные принципы, а также право граждан в области охраны здоровья. В частности, отдельно предусмотрено право на охрану здоровья: семьи, беременных женщин и матерей, несовершеннолетних, военнослужащих, граждан пожилого возраста, инвалидов, граждан при чрезвычайных ситуациях и в экологически неблагоприятных районах.

К числу неотъемлемых гарантий осуществления медико-социальной помощи гражданам с ограниченными возможностями относят: первичную медико-санитарную помощь, скорую и специализированную медицинскую помощь, медико-социальную помощь гражданам, страдающим социально значимыми заболеваниями и заболеваниями, представляющими опасность для окружающих.

Последние 5–6 лет больше внимания уделяется обучению инвалидов в учебных заведениях высшего образования. Руководством и преподавательским составом вузов создаются специальные условия для реализации инвалидами права на получения образования. Например, создаются аудированные обзоры учебного материала, для слабовидящих студентов, курсы лекций в электронном виде для лиц с ограниченными возможностями, разрабатываются графики консультаций и индивидуальной работы со студентами-инвалидами и лицами с ОВЗ.

Во многих вузах в рамках инклюзивного образования создается безбарьерная среда (например, эвакуационный выход оборудуется входным и выходным пандусом, на котором имеется кнопка вызова охраны); учебные аудитории оборудуются распашными дверями и т.д., а также, сайты вузов имеют версию для «Версия для слабовидящих»: данная функция увеличивает шрифт и убирает лишние декоративные элементы, что обеспечивает доступность ресурса для инвалидов по зрению; используются технические средства реабилитации (тифлофлешплееры, тифломагнитофон) для инвалидов по зрению.

Развиваясь в рамках международного законодательства, Российская Федерация ратифицировала международные документы, которые имеют приоритетное значение по отношению к национальному законодательству. К их числу относится Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. Участники данного документа возложили на себя обязательства и гарантировали каждому право на социальное обеспечение, на социальное страхование, право каждого человека на достаточный жизненный уровень для него и его семьи, включающий достаточное питание, одежду и жилище, и на непрерывное улучшение условий жизни.

Библиографический список:

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Российская газета, 25.12.1999. – С.2–4

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Гарькуша Никита Валерьевич.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, магистрант кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения института гуманитарного и социально-экономического образования.

Буторина Наталья Иннокентьевна.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения института гуманитарного и социально-экономического образования.

Аннотация. В настоящей статье даны определения культуры, музыкальной культуры. Авторы предлагают ключевые особенности и современные способы формирования музыкальной культуры подростков.

Ключевые слова: культура, музыкальная культура, формирование музыкальной культуры подростков, предмет «Мировая художественная культура», традиционные и современные способы формирования музыкальной культуры подростков, современные информационные технологии, мультимедийные технологии.

Общество, его структура, характер регулирования отношений между людьми определяются культурой, представляющей собой чрезвычайно многозначное понятие.

По определению А. Г. Сомова, культура – это система ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, совокупность способов и приемов человеческой деятельности, объективированных в предметных, материальных носителях (средствах труда, знаках) и передаваемых последующим поколениям [6, с. 36].

Культура, разделяясь на нематериальную (созданные человеком абстракции) и материальную (физические артефакты или предметы), становится для человека:

- основой интерпретации собственного опыта и устремлений действий;
- средством и способом выделения человеческого общества из животного мира;
- искусственно созданной при помощи языка, мышления и символических значений средой.

Э. Тейлор предлагает этнографическое по характеру определение культуры, делая упор на перечисление всего содержания понятия. «Культура, или цивилизация, складывается в своем целом из знаний, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей, и привычек, усвоенных человеком как членом общества» [9, с. 46].

Историческое определение с акцентом на процессы социального наследования и традиции предлагает Э. Сепир, определяя культуру, как «социально унаследованный комплекс способов деятельности и убеждений, составляющих ткань нашей жизни» [5, с. 93]. Однако в этом определении упускается значение человека в развитии культуры.

Если культура – это совокупность созданных обществом материальных и духовных ценностей, то музыкальная культура – это, с одной стороны, часть общей культуры, с другой – показатель ее уровня.

Музыкознание рассматривает музыкальную культуру в виде сложной системы духовных и материальных музыкальных ценностей; деятельность по созданию, сохранению, воспроизведению, распространению, восприятию музыкальных ценностей; композиторов, исполнителей, слушателей, музыковедов и др.; учреждений, инструментов и оборудования [7, с. 95].

Наиболее точное и емкое определение среди музыковедов предложил В.С. Цукерман, который писал, что музыкальная культура «представляет собой совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства, а также деятельность людей и соответствующих учреждений по производству, сохранению и потреблению этих ценностей» [10, с. 72].

С позиции музыкальной педагогики ядром музыкальной культуры, ее основанием, «платформой», на которой она строится, является музыка. Именно эту мысль подчеркивал Б. В. Асафьев, считая, что музыкальная культура – это музыка вместе с ее ближайшим контекстом, со всей совокупностью общественных форм музицирования [1, с. 204].

Процесс формирования музыкальной культуры подрастающей личности имеет свою динамику развития. Каждый период школьного возраста чувствителен для формирования определенных компонентов музыкальной культуры, поэтому на каждом возрастном этапе общеобразовательной школой ставятся разные цели, отражающие доминирующую тенденцию в музыкальном развитии личности.

Особенно важен для воспитания музыкальной культуры подростковый возраст, который связан с переходом от специфических детских образований к новым психофизиологическим особенностям взрослеющей личности. В тесной связи с этими новообразованиями и происходит формирование музыкальной культуры подростков.

Рассматриваемый возраст благоприятен для активного накопления музыкальных знаний, расширения кругозора в силу таких основных характеристик подростков, как: познавательная активность и любознательность; устойчивый интерес к культуре и искусству; стремление к самостоятельному приобретению художественных знаний. Этому способствует становление теоретического мышления, связанного со способностью устанавливать максимальное количество смысловых связей, анализировать содержание и логику построения изучаемого материала.

В целом, музыкальное восприятие, при всей его противоречивости в подростковом возрасте, по мнению А. Г. Костюка, становится более

интеллектуализированным, многосторонним, тонким (часто поверхностным) и созерцательным [4, с. 112].

Формирование музыкальной культуры подростков осуществляется, прежде всего, на уроках по музыке и мировой художественной культуре, а также в учреждениях дополнительного образования детей (детских музыкальных школах, детских школах искусств). Собственно процесс формирования музыкальной культуры личности включает в себя: постоянное изменение и развитие ее структурных компонентов, отраженное в новом уровне и качестве сформированности музыкальной культуры, и как следствие, изменение эстетического отношения личности к действительности; воздействие на музыкальное развитие личности многообразных социальных и педагогических факторов.

Важным компонентом любого дидактического процесса является содержание образования, которое включает в себя знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру.

Л. Г. Стоковский подчёркивает, что содержание процесса формирования музыкальной культуры подростков составляют:

- система опорных музыковедческих знаний, обеспечивающих необходимую базу для самостоятельного знакомства с музыкой, музыкального самообразования и самовоспитания;
- эмоционально-чувственный опыт, основанный на запасе эстетических впечатлений, возникающий в результате общения с музыкой;
- умения и навыки в области музыкального творчества, позволяющие заниматься творчеством в различных видах музыкальной деятельности и преобразовывать окружающую действительность;
- система ценностных ориентаций, проявляющаяся в музыкально-эстетических интересах и потребностях, в эстетической оценке и суждениях [8, с. 74].

С. М. Каргапольцев среди задач формирования музыкальной культуры учащихся, в том числе и подростков, выделяет такие, как:

- формирование положительного социально-художественного опыта в процессе его целенаправленного приобретения, что приводит к широкой, социально-ценной направленности личного музыкального (художественного) вкуса;
- развитие у учащихся музыкальных способностей, певческого голоса, приобретение ими знаний и умений в области музыкальной грамоты;
- совершенствование эмоциональной сферы учащихся, воспитание их музыкально-эстетического вкуса, интереса и любви к высокохудожественной музыке, желания слушать и исполнять ее;
- приобщение учащихся к «золотому фонду» народной, классической и современной песни, формирование интереса и любви к пению;
- развитие умения общаться с лучшими образцами современной музыки, испытывать в этом потребность;

- активизация общественно-полезной направленности музыкальных занятий для использования знаний и умений, приобретенных на уроке, в деятельности классного и школьного коллективов, в собственном быту, досуге [3, с. 97].

Являясь одной из важнейших задач музыкального обучения и воспитания на уроках по музыке в общеобразовательной школе, формирование музыкальной культуры подростков может осуществляться различными способами, к ним относятся: освоение музыкальной грамоты; участие в различных видах музыкальной деятельности (восприятие музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах, импровизация); влияние в целом предметно-пространственной среды школы, содержания школьного предмета «Музыка», внеклассной музыкально-эстетической работы школы. Большое значение имеет обучение в организациях дополнительного музыкального образования детей, а также общение с друзьями, родителями, учителями, представителями культурной интеллигенции.

В педагогическом процессе, направленном на формирование музыкальной культуры подростков, используется все многообразие традиционных и нетрадиционных методов обучения и воспитания.

Под методами музыкального воспитания понимаются различные способы совместной деятельности учителя и учеников, где ведущая роль принадлежит педагогу. Разнообразие методов музыкального воспитания, которые применяются в различных сочетаниях, определяется спецификой музыкального искусства. Наиболее эффективным для формирования музыкальной культуры подростков являются методы воспитания индивидуальных и коллективных творческих способностей: импровизация; концертное исполнение; индивидуальные и коллективные творческие поручения; участие в творческих мероприятиях и концертах и т.д.

Музыкальной педагогией сегодня предлагается широкий круг методов, содержание которых определяется спецификой музыкального искусства: метод наблюдения за музыкой; метод не навязывать музыку, а убеждать ею; не развлекать, а радовать; метод импровизации (Б. В. Асафьев); метод сопереживания (Н. А. Ветлугина); методы музыкального обобщения, забегания вперед и возвращения к пройденному, размышления о музыке, эмоциональной драматургии (Д. Б. Кабалевский и Э. Б. Абдуллин); метод развития стилеразличения у подростков (Ю.Б. Алиев); метод музыкального собеседования (Л. А. Безбородова); метод интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса (Л. В. Школяр) и др. [11, с. 141].

Наряду с методами, определяемыми спецификой музыки, в практике музыкального воспитания применяются и общепедагогические: практический, наглядный, словесный, объяснительно-иллюстративный, исследовательский, игровой, проверка знаний, умений и навыков и т. п.

Для развития способности к музыкально-эстетическому восприятию используются: наблюдение, демонстрация, анализ воспринятого, повторное восприятие и выше перечисленные методы, специфичные для музыкального искусства.

Такие методы, как: объяснение, показ (наглядно-слуховой и наглядно-зрительный) и упражнение (вокально-хоровое, ритмическое, интонационное, и т.д.) способствуют развитию практических умений и навыков во всех видах музыкальной деятельности. Рассказ и объяснение служит для передачи подросткам музыковедческих знаний и развития интереса. В ходе беседы, диспута, дискуссии о музыке подростки учатся аргументировано давать эстетическую оценку, вырабатывают музыкальный вкус.

Логичным продолжением уроков по музыке в воспитании музыкальной культуры подростков становятся уроки по мировой художественной культуре в старших классах общеобразовательной школы.

Мировая художественная культура (далее по тексту, МХК) – одна из специализированных сфер культуры, функционально решающая задачи интеллектуально-чувственного отображения бытия в художественных образах, а также различных аспектов обеспечения этой деятельности.

Изучением МХК традиционно занимались философия и эстетика (как раздел философии), исторические науки, искусствоведение и литературоведение. При этом мировая художественная культура рассматривается в основном как совокупность нескольких видов искусства, которые исследуются в онтологическом, генетическом, историко-хронологическом, формально-стилевом, художественно-технологическом и иных «внутрихудожественных» ракурсах познания.

Ядро МХК – искусство как один из важнейших механизмов познания феномена человека и окружающего его мира, аккумуляции этого знания и социального опыта людей, порождения и селекции специфических ценностных установок индивидуального и коллективного бытия людей и актуализации этих ценностей путем опредмечивания их в художественных образах [2, с. 14].

Основная цель школьного предмета «Мировая художественная культура» – приобщение школьников к общечеловеческим и национальным ценностям в различных областях художественной культуры.

Занятия по МХК помогают ученику осмыслить явления культуры, учат его воспринимать культуру и интересоваться ею. Полученные знания помогут избежать подросткам стандартов и стереотипов в восприятии культуры, понимать связь культуры и исторического развития.

Учебная программа по МХК охватывает широкий спектр явлений. Одна из ведущих идей данного предмета заключается в том, чтобы через творчество одного художника, даже одно произведение искусства показать социокультурные доминанты эпохи, основные художественные идеи, создать ее неповторимый образ [2, с. 24]. Предмет «Мировая художественная культура» направлен на развитие у учащихся способности эмоционально

реагировать на культурно-эстетические достижения народов разных стран, на формирование умения понимать и оценивать творения художников разных эпох.

Следовательно, формирование музыкальной культуры подростков является одной из задач предмета, решаемой в тесной связи с формированием их целостной художественной культуры.

Специфика музыкального искусства, его временная протяжённость и сильное эмоциональное воздействие при недостаточном количестве уроков и глобальности стоящих перед предметом задач, обуславливают необходимость разработки педагогической системы с применением современных образовательных и информационных технологий на основе активизации и интенсификации деятельности, обеспечивающей формирование музыкальной культуры подростков. Урок с использованием компьютера, в отличие от традиционного, помогает привлекать подростков к самостоятельному изучению предмета, развивать умение ориентироваться в широком объёме информации, анализировать её, выделяя существенное, важное для всех участников деятельности.

Педагогу важно определить наиболее эффективные компьютерные технологии, выделив два компонента передачи учебной информации: технические средства (компьютерная техника и средства связи) и программные средства различного назначения. В этой связи необходимо определить особенности построения (драматургию) уроков МХК, дидактически оправданно используя современные информационные технологии, в том числе мультимедийные.

Для формирования музыкальной культуры подростков на уроках по МХК могут использоваться такие мультимедийные ресурсы, как: справочные, энциклопедические издания; комплекты аудио и видео файлов с исполнением музыкальных произведений; зрительный ряд; музыкальные игры; тесты; программные средства для создания, редактирования, записи, воспроизведения музыки.

Среди компьютерных программ энциклопедической направленности можно отметить следующие: «Энциклопедия классической музыки», «Шедевры музыки Кирилла и Мефодия», «Сокровища мирового искусства», «МХК от наскальных рисунков до киноискусства», «Учимся понимать музыку».

Есть возможность ввести в процесс изучения учебных тем по МХК компьютерных музыкальных программ, которые не только позволяют слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты видео записи исполнения шедевров мировой и отечественной музыки, но и дают доступ к интегрированному блоку информации, связанной с миром искусства (живопись, музыка, литература, народные промыслы и т.д.) и художественной культуры (театры, выставки, филармонии, музеи, экскурсии и т.д.).

Наряду с уроками по МХК для развития музыкальной культуры подростков эффективными являются и другие формы внеклассного и самостоятельного обучения: экскурсии, фольклорно-этнографические экспедиции, кружки, клубы, олимпиады, конкурсы, выставки, объединения по интересам.

Таким образом, педагогически верно организованный процесс формирования музыкальной культуры школьников представляет собой сложную систему взаимосвязанных компонентов: цели и задач, условий, деятельности преподавателя и воспитанников, средств, методов, организационных форм и результата. Интеграция традиционных и современных способов формирования музыкальной культуры подростков может обеспечить значимый результат, как для каждой отдельно взятой личности, так и для современного общества в целом.

Библиографический список:

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. М. : Музыка, 1978. – 376 с.
2. Емохонова Л. Г. Мировая художественная культура [Текст] Л. Г. Емохонова. – М. : Педагогика, 2007. – 196 с.
3. Каргапольцев С. М. Музыка и нравственное воспитание школьников [Текст] / С. М. Каргапольцев. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.
4. Костюк А. Г. Культура музыкального воспитания [Текст] / А. Г. Костюк. – М. : Академия, 2002. – 154с.
5. Сепир Э. В. Избранные труды по языкознанию и культурологии [Текст] / Э. В. Сепир. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
6. Сомов А. Г. Объекты культурного наследия [Текст] / А. Г. Сомов. – М. : Просвещение, 2001. – 204 с.
7. Сохор А. Н. Социология и музыкальная культура [Текст] / А. Н. Сохор. – М. : Музгиз, 2001. – 251 с.
8. Стоковский Л. Г. Музыка для всех нас [текст] / Л. Г. Стоковский. – М. : Музгиз, 1992. – 200 с.
9. Тейлор Э. Первобытная культура [Текст] / Э. Тейлор. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с.
10. Цукерман В. С. Музыка и слушатель: опыт социологического исследования [Текст] / В.С. Цукерман. – М. : Музыка, 1975. – 202 с.
11. Школяр В. А. Музыкальное искусство [Текст] / В. А. Школяр. – М. : Педагогика, 1975. – 160 с.

3-D ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА КАК СРЕДСТВО (ИНСТРУМЕНТ) ФОРМИРОВАНИЯ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Дергачёв Юрий Дмитриевич.

Детский центр развития «Академия детства», г. Шахты, учитель физкультуры и оздоровительных практик.

Аннотация. В данной статье представлена авторская 3-D интеллектуально-энергетическая оздоровительно-реабилитационная гимнастика, включающая комплекс специальных интеллектуально-физических упражнений, сочетающих в себе планомерное и гармоничное развитие физической и интеллектуальной составляющей организма человека. Методики данной 3-D гимнастики просты и эффективны не только как средство всестороннего гармоничного развития личности ребенка, но даже в период реабилитации людей после серьезных травм и тяжелых операций.

Ключевые слова: 3-D гимнастика, технологии оздоровления, СДВГ, гармоничное развитие, ребенок.

Каждый человек хочет быть здоровым и интеллектуально развитым. Часто характер и организация трудовой деятельности человека оказывают существенное влияние на изменение функционального состояния организма человека. Многообразные формы трудовой деятельности делятся на физический и умственный труд [3, с. 157]. Исходя из этого, условно, можно разделить людей на две большие группы:

- 1) люди физически развитые, занимающиеся физическим трудом (работой) – выполнением энергетических функций в системе «человек — орудие труда»; где физическая работа требует значительной мышечной активности («физики»);
- 2) люди, занимающиеся умственным трудом, объединяющим работы, связанные с приёмом и передачей информации, требующие активизации процессов мышления, внимания, памяти. Умственный труд заключается в переработке и анализе большого объема разнообразной информации, и как следствие этого – мобилизация памяти и внимания, частота стрессовых ситуаций. Однако мышечные нагрузки, как правило, незначительны («интеллектуалы»).

Уже в раннем возрасте можно рассмотреть анатомические, психологические или физиологические особенности человека – задатки – некоторые генетические особенности строения мозга и нервной системы, органов чувств и движения, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей. Например, легкий опорно-двигательный аппарат и пластичные мышцы служат задатком для развития

гимнастических и танцевальных способностей. Задатки несут в себе возможности для развития способностей в процессе обучения, воспитания, трудовой деятельности и проявляются в склонностях к определенному виду деятельности. Например, одни дети находятся в состоянии постоянной физической активности: проявляют большой интерес к деятельности, требующей тонкой и точной моторики, любят движение (бег, прыжки, лазание); обладают широким диапазоном движения (от медленного к быстрому, от плавного к резкому); прекрасно удерживает равновесие; для своего возраста обладают исключительной физической силой, демонстрируют хороший уровень развития основных двигательных навыков (ходьба, бег, лазание, прыжки, умение бросать и ловить предметы) [4, с 88-101]. А другие дети играют в игрушки, проигрывая в них ситуации, которые они уже видели где-то в своей маленькой жизни (т.е. они уже отдают предпочтение интеллектуальным играм.). Как правило, они чрезвычайно пытливы и любознательны, способны с головой уходить в интересующее их занятие, работу; демонстрируют высокий энергетический уровень (высокую продуктивность или интерес ко множеству разных вещей); изобретательны в изобразительной деятельности, в играх, в использовании материалов и идей; способны продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальные решения [4, 54–58].

Развивая задатки и способности (индивидуально-психологические особенности человека, которые имеют отношение к успешности выполнения одного или нескольких видов деятельности), конечно возможно, что и «интеллектуал» может стать великим штангистом, и, наоборот, «физик» может стать великим мыслителем. Но это не меняет природной предрасположенности каждого человека на «любимый» род занятий.

Но современное общество диктует свои законы. Успех в карьере и достижение успеха в самореализации, развитие достойных взаимоотношений, традиций и образа жизни, решение всех финансовых и бытовых вопросов практически невозможны без понятия «гармоничное развитие личности», включающего развитие всех составляющих человека – личностный рост, интеллектуальное и физическое развитие, т.е. это гармоничное развитие всех основных сфер жизни человека. Не развивая физическую активность, интеллектуально развитый человек получает проблемы со здоровьем. В то время как у физически развитых людей часто возникают трудности в решении каких-либо умственных задач. Исходя из этого, для гармоничного развития личности в теле человека должно быть всё развито гармонично – сильное преобладание одной функции человеческого тела над другой должно обязательно компенсироваться. [1, с.1–3; 5, с. 8]. В процессе развития ребёнка необходимо уделять равноценное внимание интеллектуальной и физической функциям организма. В реальной жизни часто происходит следующее: родители и учителя, не разбираясь в задатках и способностях ребенка, вешают на него своеобразное «клеймо», навязывая будущий вид трудовой деятельности: «ты будешь спортсменом, или

интеллектуалом (музыкантом, художником и т.д.)». И, исходя из своих желаний, не учитывая, к какому виду деятельности предрасположен малыш, продолжают воспитание. Довольно типичная ситуация: ребёнок вырастает, и у него появляются проблемы из-за дисгармонии в развитии. Он не может пойти, например, с друзьями поиграть в футбол, потому что в детстве мама и папа заставляли много заниматься музыкой, мечтая вырастить музыканта, в результате чего не сформировались навыки игры и как следствие - низкая физическая активность. И наоборот, человек приобретает комплексы из-за отсутствия навыков в сфере науки, искусства, ему не хватает интеллектуальных знаний и навыков. Зачастую данные факторы создают реальные психологические проблемы. Но где же выход из создавшейся ситуации? Задача педагогов – раскрыть способности ребенка, помочь развить их. Однако "разбудить" способности ребенка – не значит открыть какой-то клапан и дать простор природе человека [8]. Способности формируются постепенно в процессе грамотной и целенаправленной системы педагогических воздействий - достаточно гибких, тонко учитывающих особенности детей, а также в результате применения инструментов формирования гармонично развитой личности ребенка, учитывая природные задатки обучающегося [4, с. 43–56].

В данной статье речь пойдет об авторской разработке 3-D интеллектуально-энергетической оздоровительно-реабилитационной гимнастике как средстве формирования гармонично развитой личности человека [1, с. 1–20; 2, с. 1–13].

В результате многолетнего опыта применения практик оздоровительных технологий в профессиональной деятельности, исследования их влияния на гармоничное развитие организма человека в целом, была разработана интеллектуально-энергетическая система оздоровления, включающая комплекс специальных интеллектуально-физических упражнений, сочетающих в себе планомерное и гармоничное развитие физической и интеллектуальной составляющей организма человека. Методики данной 3-D гимнастики просты и эффективны не только как средство всестороннего гармоничного развития личности ребенка, но даже в период реабилитации людей после серьезных травм и тяжелых операций (после автомобильной аварии восстановление человека проходит в разы быстрее и эффективнее при применении упражнений 3-D гимнастики, нежели при отсутствии физической активности во время основной терапии). [1, с. 5; 2, с. 2] В основе системы оздоровления заложены основы тибетской йоги, цигун, изометрической гимнастики и пластического танца. Основные характеристики интеллектуально-энергетической системы оздоровления:

– доступность – выполнять упражнения можно в любом месте, в любой форме одежды, в любом положении тела: стоя, сидя, в кресле или в «маршрутке», лежа на диване или в больничной койке.

– экономичность – не занимает много времени: полчаса в день хватает для организма в тонусе.

– универсальность – не только тренирует и дает возможность управлять каждой частичкой нашего тела, но и развивает ум, образное мышление. [1, с. 1].

Комплекс включает в себя упражнения на движение, расслабление, напряжение, растяжение тела. Тело человека рассматривается в контексте трехмерного единства мышечно-скелетной, нервной и психической систем, которое постоянно приспосабливается к изменяющимся условиям внешней среды. Любое нарушение в одном из этих трех измерений будет приводить к изменениям в других измерениях. Движения в 3-D гимнастике происходят в трех плоскостях, тем самым помогая устранить дисфункции: мышечно-скелетные, нейро-вегетативные, органические, сосудистые, психические. Методики данной гимнастики направлены в первую очередь на мобилизацию внутренних ресурсов организма к самовосстановлению [1, с. 1–20; 2, с. 1–13].

Данная система оздоровления показана для детей с диагнозом синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Она является отличным способом научить ребенка расслабляться, фокусировать внимание и регулировать свое настроение. Эти три фактора могут принести большую пользу ребенку с СДВГ.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (сокращенно СДВГ – неврологическо-поведенческое расстройство развития, начинающееся в детском возрасте) проявляется такими симптомами, как трудности концентрации внимания, гиперактивность и плохо управляемая импульсивность. С неврологической точки зрения СДВГ рассматривается как стойкий и хронический синдром, для которого не найдено способа излечения. 3-D гимнастика может помочь сбалансировать выработку нейротрансмиттеров в головном мозге и снизить уровень стресса, сочетает физическую активность с самоконтролем и способствует взаимосвязи разума и тела, что у многих детей с диагнозом СДВГ как раз отсутствует. Способность концентрироваться у этих детей на очень низком уровне, неврологи называют это «нейронное торможение» [5, с.10–13].

Учеными доказано, что снижение уровня гормонов нейротрансмиттеров – дофамина, норадреналина и адреналина – создает ощущение спокойствия. Происходит улучшение настроения, умиротворенность, внутреннее спокойствие и собранность, повышение уровня кислорода и увеличение объема воздуха в легких, а это означает увеличение притока кислорода к мозгу. Устраняются проблемы внимания, усидчивости и гиперактивности. С помощью данной интеллектуально – оздоровительной системы ребенок может избавиться от излишков накопившейся энергии, разрушительной для него. Как результат – помощь в достижении гармонии между умом и телом ребенка и осуществление

главной цели – формирование гармонично развитой, успешной личности человека [5, с. 3-10].

Современные люди любят спешить: быстрому передвижению предпочитают бег, если стремятся выполнять упражнения, то так, чтобы они одновременно охватывали всё тело. В интеллектуально-оздоровительной системе предлагается прорабатывать не всё тело целиком и одновременно, а уделить внимание постепенному развитию и проработке частей тела: например начать с мелкой моторики пальцев, затем кисти, далее локтя, плеча и т.д., уделяя внимание и развивая двигательную активность, гармонично развивая все суставные соединения и мышцы. Обучение расслаблению, релаксации. Это очень важно в эпоху скоростей, когда человек, надрывая свои силы, стремится к рекордам, теряя здоровье. После активных нагрузок он не может восстановиться, снять напряжение, полученное в процессе порой даже сверхусилий, что приводит к нарушениям, как в физическом развитии, так и в умственной деятельности.

Система 3-D обучает снятию напряжения и скованности тела, уделяя внимание именно процессам и движениям, происходящим внутри тела, снимая блоки и повышая жизненный тонус тела, оздоравливая организм человека, в целом [2, с.12].

Библиографический список:

1. Дергачёв Ю.Д. Книга I по интеллектуально-энергетической системе оздоровления: методическое пособие - Шахты, 2011 г. – 21 стр.
2. Дергачёв Ю.Д. Книга II по интеллектуально-энергетической системе оздоровления: методическое пособие - Шахты, 2011 г. – 13 стр.
3. Занько Н.Г., Малаян К.Р., Русак О.Н. Безопасность жизнедеятельности: Учебник, 14 - е изд., стер./под ред. О.Н. Русака. - СПб.: Лань, 2016 - 672 с.
4. Кравченко, В.М. Психология и педагогика: учебное. – М.: Риор, 2014. – 128 с.
5. Романцова Е.Б., Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: учебное пособие /Романцова Е.Б., Бабцева А.Ф., Молчанова И.Н., Фомина А.Г., Чупак Э.Л., Шанова О.В., Арутюнян К.А., Бойченко Т.Е. – Благовещенск, 2009. – 21 с.
6. Лесли Каминофф. Анатомия йоги. – The Breathe Trust: Учебное пособие, 2009. – 231 с. [Электронный ресурс]. – URL : <http://all-yoga.ru/books/lesli-kaminoff-anatomija-jogi> (дата обращения 10.02.2017).

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЙ И НЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МУЗЫКЕ

Иващенко Лариса Фёдоровна.

МБОУ «СОШ № 9», г. Лесосибирск, учитель музыки.

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к созданию условий для организации самостоятельной работы в урочной и неурочной деятельности в процессе музыкального воспитания.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, самостоятельная работа, музыкальная культура.

Методика музыкального воспитания как педагогическая наука подчиняется закономерностям общей педагогики и, подобно любой методике, опирается на дидактические принципы. Принцип воспитывающего обучения; научность и доступность осваиваемого материала; наглядность при его преподнесении; прочность знаний, умений, навыков; активность познавательной деятельности учащихся, их самостоятельность; связь музыкального воспитания с жизнью, интересами детей [2].

Главная цель дидактических разработок – приобщение школьников к миру искусства, через самостоятельную деятельность в исследовании заданной темы по определённому алгоритму.

На сегодняшний день, тема актуальна, так как в музыкальном образовании учащихся в образовательном учреждении недостаточно учебников, методических пособий, дидактических материалов, которые в полной мере соответствовали бы содержанию и результатам освоения основной образовательной программы в рамках ФГОС по предмету «Музыка» [6].

Данная работа поможет современному учителю лучше и эффективнее использовать в урочной и неурочной деятельности элементы учебно-методического комплекса для достижения планируемых результатов в развитии универсальных учебных действий обучающихся.

Давно известно, что одним из важнейших средств развития музыкальных способностей детей являются музыкально-дидактические игры. В игровой форме музыкальные способности ребёнка развиваются на много быстрее и эффективнее. Этот вид деятельности действительно давно систематизирован, обобщён и внедрён в практику учителя музыки. Но хотелось затронуть другой аспект музыкального образования школьников в урочной и неурочной деятельности. А именно, знание теоретических основ по предмету, которые усваиваются детьми гораздо сложнее, так как не всегда им понятны.

В современной концепции программы Д.Б. Кабалевского музыкальная культура школьника – это интегративное свойство личности, главным

показателем которого является не только музыкальная развитость и наблюдательность, но и музыкальная образованность, то есть приобретение искусствоведческих знаний [2].

Существующие учебники музыки не дают ребёнку нужную доступную информацию, не смотря на их красочность и эстетическое оформление.

Создание условий для системно-деятельного подхода к обучению теоретическим аспектам музыкального искусства на уроках музыки через разработку сборника дидактических материалов, поможет решить эту проблему и найти способы и методы, которые позволили бы расширить кругозор школьников в данном направлении, пробудить и поддержать интерес в изучении теоретического материала, что позволит сформировать необходимый багаж знаний любого культурного человека. Важно помнить, и родителям в том числе, что урок музыки в современном образовании перестал быть просто уроком пения и сейчас к школьнику предъявляются высокие требования к всестороннему развитию.

Сборник дидактических разработок представляет собой дополнительный материал к учебно-методическому комплексу по музыке и содержит основные понятия и определения, соответствующие необходимым знаниям учащихся, по программам разных авторов начальных классов. В разработке использованы материалы занимательных справочников по музыке [1], [4].

Пособие разработано для учащихся 2–4 классов, с учётом основных возрастных особенностей детей [3]. В нём представлены материалы, освещающие аспекты музыкально-эстетического воспитания детей [5]. В познавательной, довольно интересной и оригинальной форме происходит знакомство школьников с музыкальными терминами, жанрами, инструментами, сведениями из истории, теории, эстетики музыки, именами крупнейших музыкантов и многим другим. Через увлекательные рассказы и сказки, обучающиеся расширяют кругозор, пробуждают и поддерживают интерес к музыкально-творческой деятельности. Помимо увлекательных рассказов об искусстве в сборник вошли творческие задания по каждой теме в виде кроссвордов.

План работы с дидактическим материалом в урочной и неурочной деятельности имеет определённую последовательность прохождения этапов:

- во-первых, ребёнку необходимо вспомнить, что ему уже известно по теме, заполнив «облака знаний» или кластер (таблица 1);
- затем внимательно прочитать и изучить текст нового материала, пользуясь конспектом разгадать кроссворд;
- после изучения темы и успешного выполнения творческого задания, учащийся должен вернуться к заполнению кластера и проанализировать, что он узнал нового, о чем думал иначе, что он не понял и хотел бы узнать подробнее.

Данная форма деятельности эффективно развивает универсальные учебные действия (работа с учебником, умение выделить главное из текста,

уметь анализировать полученные сведения) и может использоваться не только на уроках, где дети могут работать как индивидуально и в группах, но и в неурочной самостоятельной подготовке дома. Во втором случае приветствуется подключение близкого окружение ребёнка, который потом с гордостью продемонстрирует творческие успехи своей семьи. Необходимо заметить, что данный материал предназначен для преподавателей музыки в общеобразовательных учреждениях, педагогов дополнительного образования, преподавателей музыкальных школ и учащихся, так же будет полезен для родителей заинтересованных в расширении кругозора детей в мире музыки.

Таблица – 1. Пример кластера к теме «Баркарола»

Что я знаю	Что узнал нового	О чём думал иначе	Что не понял и хотел бы узнать подробнее
------------	------------------	-------------------	--

Таким же образом могут быть представлены разнообразные темы к урокам музыки, биографии и творчество композиторов, отдельные музыкальные понятия (ария, средства музыкальной выразительности, опера, балет, инструменты симфонического и народного оркестров, Могучая кучка, вокальная баллада, ансамбль, гимн, танец, джаз и т.п.).

Необходимо отметить, что в работе над составлением дидактического сборника (написание конспекта – рассказа, составление кроссворда, составления вопросов к кроссворду) наряду с учителем, могут принять участие учащиеся старших классов, которым должна быть предложена чёткая инструкция к работе в виде несложного алгоритма действий:

- использовать при нахождении и исследовании необходимого материала музыкальные энциклопедии, литературные произведения, телевизионные художественные и документальные фильмы, статьи, интернет источники;
- обсудить с учителем, какие основные моменты, понятия, ключевые слова должны войти в тему;
- составить логически выстроенный конспект, в форме простого для восприятия детьми и подростками рассказа или сказки;
- с помощью компьютерной программы Nomacosoft Crossword Creator – Мастер создания кроссвордов составить творческое задание, грамотно и корректно сформулировать вопросы;
- эстетическое оформлении продукта.

Делая вывод всего вышеизложенного, можно говорить о том, что, подобная организация учебного процесса способствует развитию самостоятельности учащихся, как в изучении необходимого учебного материала, так и в исследовательской деятельности, без которой современное образование немислимо.

Библиографический список:

1. Арсенина Е.Н. Тематические беседы о музыке 1-7 классы / Волгоград: Учитель 2008. – 203 с.
2. Жигалова Л.А. Современная концепция программы Д.Б Кабалевского / Волгоград: Учитель 2013. – 171с.
3. Курушина Т.А. Творческое развитие учащихся 1- 6 классы / Волгоград: Учитель 2008. – 86с.
4. Михеева Л.В. Поговорим о музыке: занимательный словарь школьника / Москва: Музыка 1965. – 233с.
5. Стюхина Г.В. Рекомендации к планированию уроков 1- 4 классы / Волгоград: Учитель 2010. – 238с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - [Электронный ресурс]. – URL: www.uo-bograd.narod.ru. (дата обращения 08.11.16)

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Литвинюк Марина Михайловна.

Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» муниципального образования город Ноябрьск, тьютор.

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы организации деятельности тьютора в рамках сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: тьютор, образование обучающегося с расстройствами аутистического спектра.

Педагогическая деятельность тьютора в ходе образовательного процесса направлена на организацию и стимулирование разных видов деятельности обучающихся, поддержание познавательного интереса обучающихся, анализ перспектив развития и возможности расширения диапазона. Тьютор синтезирует познавательный интерес с другими интересами, предметами обучения.

Активное развитие специального образования приводит к тому, что в качестве его субъектов выступают всё более сложные категории детей. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) образовательное учреждение обязано обеспечить каждому ребёнку максимальный уровень всестороннего развития, направленный на коррекцию и компенсацию отклонений с учётом его индивидуальных возможностей.

Образование обучающегося с расстройствами аутистического спектра (РАС) может считаться качественным и удовлетворять взрослых только при условии его продвижения по обоим направлениям – освоения адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и продвижения в области жизненной компетенции.

Основными особенностями детей с РАС, препятствующими обучению являются: специфика развития психических функций, трудности организации собственной деятельности и поведения в пространстве и времени, продуктивной учебной деятельности, эмоциональная нестабильность, стереотипность поведения, низкий уровень мотивации, трудность взаимодействия с детьми и взрослыми, или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими.

Изначально, деятельность тьютора направлена на помощь в пространственной и временной организации жизни детей в школе, в оказании

помощи в осмыслении происходящего, так как «вне произвольной организации невозможно нормальное развитие высших психических функций человека» [1, с.7]. С целью произвольной организации в пространстве и времени проводится специальная работа, которая заключается в составлении особенно четкого и стабильного расписания каждого текущего учебного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой. Такая работа способствует созданию определенного, поначалу достаточно жесткого стереотипа школьной жизни, собственного поведения в новых учебных условиях, которая способствует усвоению определенного алгоритма.

Внезапные изменения среды (обучение в разных кабинетах школы и микросоциального окружения: большое количество новых людей – детей и взрослых) создают эмоционально-стрессовую ситуацию для обучающихся и влекут за собой отрицательные проявления в поведении детей, которые вызывают аффективные, агрессивные и самоагрессивные реакции у обучающихся.

С целью организации адаптированного ритма учебной деятельности и возможности своевременного переключения на отдых, в связи с высоким психическим пресыщением и лёгким физическим истощением, желательно закрепление за обучающимися с РАС кабинета, в котором дети будут иметь возможность выхода из общего учебного ритма на короткий период.

В учебном процессе обучающиеся испытывают различные трудности, в том числе и восприятие фронтальных заданий учителя. Тьютор становится на первых этапах своеобразным проводником и переводчиком для ребенка, помогая в организации учебного поведения. [3, с.55]. Важно научить обучающихся слышать педагога и самостоятельно без побуждения приступать к заданию. Во время объяснения задания учителем тьютор даёт визуальную подсказку – подчёркивает в учебнике те задания, которые надо будет выполнить. Виды визуальной поддержки для людей, страдающих аутизмом, являются средством к успокоению, освобождению от основных проблем присущих аутизму [2, с.63]. Учитывая, что ответ может быть затруднителен такому ребенку даже при знании им правильного ответа, необходима специальная поддержка, потому тьютор:

- помогает сформулировать ответ, либо найти его в учебном пособии и прочесть;
- дозирует развёрнутые словесные инструкции учителя;
- убеждается, что каждый правильно понял задание и готов к его выполнению, используя для этого уточняющие вопросы. При необходимости инструкция повторяется. Если обучающийся не начал выполнять задание даже после повторения инструкции, тьютор и обучающийся, совместно выполняют задание на черновике, чтобы понять, какие сложности у обучающегося возникли. Комментарии неторопливы, так как реакция ребенка бывает отсроченной, ему оставляются паузы, в которые он должен отзываться хотя бы эхоталией.

Одним из моментов включения в задание, является сам учебный материал, организующий действия ребенка. Последовательность операций представляется наглядно в виде схемы. Обучающимся необходимо проговаривать последовательность своих действий вслух - через внешнюю речь происходит осмысленное освоение нового и трудного материала. Тьютор учит детей говорить тихо, вполголоса, «про себя», чтобы не мешать другим.

Обучающиеся с РАС испытывают трудности при устных ответах, им предоставляется возможность альтернативного ответа – сделать письменное сообщение, либо найти ответ в тексте учебника и прочесть его. Этот приём способствует успешности обучающихся, ибо трудности в организации учебного поведения возникают при появлении даже небольших неудач. В учебной деятельности, в ряде случаев возможно предоставление неограниченного времени для выполнения работы, что повышает ее качество. На каждом уроке тьютор поддерживает познавательный интерес обучающихся, проводит коррекционную работу в рамках темы урока.

Постепенно обучающиеся адаптируются к ситуации обучения увеличивается доля самостоятельности и при выполнении той или иной деятельности на уроке, постепенно эпизодически осуществляется переход от индивидуальной инструкции педагога к фронтальной.

Общение с другими людьми, интерпретация их поведения, творческое отношение к предметам, ситуациям и людям делает нашу жизнь по настоящему осмысленной. Именно в этих областях люди с аутизмом испытывают самые большие трудности в своей жизни [2 с.11]. Частью работы тьютора является развитие навыков коммуникации и социализации обучающихся. Это направление работы заложено во все виды учебной и внеучебной деятельности. На переменах дети не только восстанавливают силы, приобретают навыки взаимодействия, учатся правильно вести себя по отношению друг к другу. Навыки коммуникации и социализации формируются при организации работы в паре, дежурству по классу и по школе. Дети учатся на примерах вести диалог, делиться с другими своими мыслями, впечатлениями, переживаниями. Основным инструментом являются вопросы обучающегося или собственные вопросы тьютора, касающиеся этих сфер жизнедеятельности ребенка.

Для того чтобы работа с обучающимися с РАС была эффективной, необходимо достичь взаимопонимания с его близкими, найти совместный подход к обучению и воспитанию ребенка. С этой целью, тьютор ведёт просветительскую работу. Она направлена на то, чтобы родители стали активными участниками воспитания и обучения своих детей. На каждом этапе тьютор информирует родителей об успехах и неудачах в обучении и жизненной компетенции обучающихся, обсуждает возникающие ситуации в индивидуальных беседах, в групповых консультациях, разрабатывает рекомендации.

Одной из обязанностей деятельности тьютора является оказание методической и организационной помощи педагогам в обучении детей с особыми образовательными потребностями. С этой целью тьютор дает следующие рекомендации педагогам:

- обязательно учитывать темп работы обучающихся;
- объем работы должен увеличиваться постепенно и согласовываться с индивидуальным темпом;
- при выполнении задания работа останавливается независимо от степени ее завершенности;
- учитывать трудности переключения с одного действия на другое;
- при организации и подаче учебного материала в условиях фронтальных занятий должны учитываться особенности усвоения информации и специфика выработки навыков при РАС;
- учитывать, что дети склонны воспринимать речь буквально.

Следует подчеркнуть, что консультирование педагогов в процессе семинаров, педсоветов, круглых столов и индивидуальных бесед способствует повышению эффективности коррекционного воздействия, предупреждению возникновения негативных ситуаций, развитию взаимопонимания между педагогом и обучающимися.

Можно сказать, что постоянная работа специалистов с обучающимся с РАС и его семьей является залогом успешного развития и положительной динамики в усвоении программного материала и коммуникативных навыков.

Библиографический список:

1. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 1. – с.97.
2. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию // Институт специальной педагогики и психологии. -СПб, 1999 – с.192.
3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра // Под редакцией Семаго Н.Я. – М, 2012 – с.80.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПОДРОСТКОВ ПО ИГРЕ НА ГИТАРЕ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Макаридин Алексей Дмитриевич.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия, магистрант кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения института гуманитарного и социально-экономического образования.

Буторина Н.И.

Россия, ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», факультета искусств, кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения.

Аннотация. В статье обоснована необходимость применения мультимедийного пособия в самостоятельных занятиях подростков при освоении ими игры на гитаре в детской музыкальной школе. Определены перспективные направления работы по внедрению данного пособия в учебную практику.

Ключевые слова: мультимедийное пособие, организация самостоятельных занятий, подростка, игра на гитаре, детская музыкальная школа.

В настоящее время практически все учебные организации дополнительного образования детей получили доступ к информационным ресурсам. При этом всё активнее начинают внедряться компьютерные технологии в процесс обучения детей различным видам музыкальной деятельности. Данные технологии позволяют расширять, обогащать, совершенствовать теорию и практику преподавания музыки в детских музыкальных школах, а также повышать качество всего дополнительного музыкального образования детей. При этом особыми возможностями обладают мультимедиа технологии, интегрирующие в себе огромные распределенные образовательные ресурсы и открывающие принципиально новые методические подходы.

Вопросами применения мультимедиа в образовании занимались многие зарубежные и отечественные ученые (С. Браун, Р. Майер, Б. Андресен, К. Абботт, Дж. Брунер, Дж. Булл, Д. Джонассен, К. Джоунс, Г. Кедрович, Б. Робинсон, Р. Сальо, П. Скримшоу, Дж. Хиггинс, С. Уиндитт и др. Эффективность использования мультимедиа в образовании раскрыта и в трудах многих отечественных исследователей (В.В. Быков, Ю.Н. Егорова, Р.С. Гуревич, А.Н. Гуржий, М.И. Жалдак, Ю.А. Жук, В. Имбер, М.Н.

Морозов и др.). Такое исследование проблемы подтверждает то, что мультимедийные средства обучения являются для учащихся доступом к нетрадиционным источникам учебной информации и способствуют реализации принципиально новых форм и методов обучения.

Мультимедиа – это современная компьютерная информационная технология, объединяющая в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию). Это сумма технологий, позволяющая компьютеру вводить, обрабатывать, хранить, передавать и отображать (выводить) такие типы данных, как: текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные изображения, видео, звук и речь (Д.А. Стариков) [2, с. 7].

В своей работе С.К. Новосельцев определяет мультимедиа как интерактивные системы, обеспечивающие работу с неподвижными изображениями и движущимся видео, анимированными компьютерной графикой и текстом, речью и высококачественным звуком [1, с. 3].

Данное определение мультимедиа делает акцент на активное участие пользователя в работе с информацией. Действительно, мультимедиа технологии позволяют обеспечивать возможности как компьютерных, так и традиционных средств передачи аудио- и видеоматериала. Использование мультимедиа при передаче новой учебной информации способствует сосредоточению внимания и удержанию интереса. А значит, более эффективному усвоению знаний.

Под интерактивностью понимается возможность выстраивания диалога обучающегося с виртуальной образовательной средой через его активное включение в обучение [3, с. 5].

Полноценное применение мультимедийного пособия может найти в дополнительном музыкальном образовании школьников. Это обуславливается интеграцией в данной современной технологии самых разнообразных объектов: видеороликов (кинофрагментов, видеозаписи концертов, видео уроков), анимационных объектов, фото рядов (с автопрокруткой), иллюстративных подборок, слайдов и слайд шоу, ссылок с переходом на нужную страницу.

Сегодня произошёл качественный переход от учебных текстов (в том числе электронных) в их традиционном понимании к интерактивным мультимедиа ресурсам. Эти ресурсы интегрируют все виды представления информации и предоставляют возможность управления ими на экране устройства, перехода по ссылкам на любые визуальные объекты и тексты, в том числе и присутствующие в интернете.

Обогащенный ссылками электронный текст становится основой для управления обучающимся любым учебным материалом, позволяя вызывать в любом месте электронного текста видео объекты, сайты, а также вложенные тексты.

Особыми возможностями мультимедийное пособие обладает при организации самостоятельных занятий по игре на гитаре у подростков,

с одной стороны, проявляющих значительный интерес к современным обучающим технологиям в силу возрастных особенностей, с другой, – испытывающих потребность в общении с этим музыкальным инструментом.

Целью занятий по учебному предмету «Гитара» с подростками в детской музыкальной школе является, прежде всего, воспитание интереса к музыкальному искусству через овладение умениями и навыками игры на музыкальном инструменте.

Большое значение для успешного обучения по данному предмету имеет организация самостоятельных занятий с использованием мультимедийного пособия, которое оптимизирует процесс освоения подростками игры на гитаре. В частности, организация самостоятельных занятий по гитаре с применением мультимедийного пособия позволяет реализовать следующие возможности:

- слушать и анализировать музыкальные произведения для гитары в исполнении лучших мастеров отечественной и зарубежной музыкальной культуры;
- просматривать видеозаписи концертов великих гитаристов;
- знакомиться, анализировать и изучать по нотам музыкальные произведения для гитары;
- изучать словарь музыкально-теоретических понятий и терминов, необходимых для грамотного исполнения гитарных произведений;
- использовать для игры на гитаре удобный справочник аккордов;
- осваивать учебный материал в интерактивном режиме, свободно переходя от раздела к разделу;
- изучать дополнительный материал, используя ссылки на внешние ресурсы и т.д.

Указанные возможности мультимедийного пособия в организации самостоятельных занятий подростков по освоению игры на гитаре подтверждают актуальность настоящего исследования.

В заключении необходимо отметить следующие перспективные направления работы по внедрению рассматриваемого пособия как средства организации самостоятельных занятий подростков по игре на гитаре в детской музыкальной школе:

- 1) создание содержания мультимедийного пособия по игре на гитаре в соответствии с ФГТ и рабочей программой учебного предмета «Специальный инструмент. Гитара»;
- 2) выявление и разработка необходимых мультимедийных компонентов рассматриваемого пособия, которые будут способствовать организации самостоятельной работы подростков по игре на гитаре;
- 3) уточнение и выполнение содержательных, технологических и технических требований к разработке подобных учебных средств при создании мультимедийного пособия будут учитываться;
- 4) определение и апробация способов организации самостоятельных занятий подростков по игре на гитаре с применением данного пособия.

Библиографический список:

1. Новосельцев С.К. Мультимедиа-синтез трех стихий. М.: Компьютер-Пресс. 1991. № 7. – 80 с.
2. Стариков Д. А. Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в процесс обучения студентов ВУЗа: Дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: Нижний Новгород, 2009. – 197с.
3. Троян Г.М. Мультимедиа в образовании. М.: Обучение – сервис, 2006. – 16 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛЕПОГЛУХОТЫ

Мирзоева Каринэ Константиновна.

Государственное казенное образовательное учреждение Ростовской области «Ростовская санаторная школа-интернат № 28», учитель английского языка.

Аннотация. Слепоглухота является одним из сложных дефектов развития, при котором нарушены слух и зрение. В нашей стране до сих пор не существует определения слепоглухоты, как особого вида инвалидности. В данной статье всесторонне рассматривается классификация слепоглухоты по разным признакам.

Ключевые слова: слепоглухота; классификация.

Слепоглухота – один из видов сложных сенсорных нарушений, при которых первично нарушены зрение и слух. Тяжелые дефекты зрительной и слуховой систем могут сочетаться с первичными нарушениями интеллекта, речи и иных функций.

В учебном пособии «Слепоглухота. Классификация и проблемы.» С.А. Сироткин отмечает, что термин «слепоглухой» в сознании обычно вызывает образ человека, совершенно лишённого зрения и слуха, изолированного от мира и людей, не способного к активной жизни и обречённого поэтому на тяжёлую инвалидность. Такой образ адекватен лишь незначительной части слепоглухих – тотально или практически слепоглухим, и к тому же необученным или нереабилитированным. За термином «слепоглухой» стоит гораздо более сложное и дифференцированное понятие, отражающее весьма разнородную категорию инвалидов по зрению и слуху – не только по физическим признакам, но и по проблемам обучения и реабилитации.

Специалисты в скандинавских странах, разработавшие не только определение, но и критерии слепоглухоты, предложили разделять слепоглухих на четыре основные группы, положив в основу деления наряду со временем потери зрения и слуха и его связь с речевым развитием, тип обучения, школы, где учились слепоглухие.

Группа I – врожденная (или ранняя) слепоглухота. Представители этой группы могут обучаться только в специальных учреждениях для слепоглухонемых или вспомогательных школах.

Группа II – приобретенная слепоглухота. Лица, которые теряют зрение и слух после 18 лет, т. е. будучи взрослыми. Тип обучения – в обычной, массовой школе.

Группа III – первично глухие, прошедшие или проходящие курс обучения в школах глухих. Зрение теряют во время или после обучения в школах глухих.

Группа IV – первично слепые. Тип обучения – в школах для слепых, до потери слуха [4].

Традиционная типология слепоглухоты по выраженности нарушений:

1. Тотально или практически слепоглухие.
2. Слабовидящие глухие.
3. Слепые слабослышащие.
4. Слабовидящие слабослышащие.

Типология слепоглухоты Яна Ван Дайка:

1. Безречевые глухие и тотально слепые дети или безречевые ослепшие и оглохшие до появления речи.

2. Доречевые глухие и послеречевые слепые (оглохли до 2х лет или глухие, ослепшие после освоения речи).

3. Ослепшие и оглохшие после освоения речи.

4. Врожденная тугоухость и слепота.

5. Врожденная глухота и раннее слабовидение.

6. Ранняя глухота и позднее слабовидение.

7. Ранняя тотальная слепота с последующей тугоухостью.

8. Доречевая тугоухость и слабовидение.

9. Поздняя тугоухость и слабовидение.

В начале 1960-х гг. XX столетия А.В.Ярмоленко проанализировала все имевшиеся к тому времени отечественные и зарубежные сведения о слепоглухих и составила классификацию по состоянию органов чувств, по соотношению времени потери слуха и зрения, по возрасту наступления нарушений, по видам обучения. К настоящей слепоглухонемоте ею были отнесены только люди, лишенные от рождения слуха и зрения или потерявшие их в раннем возрасте – до овладения и закрепления словесной речи как средства общения и мышления. Слепоглухими она считала только детей с минимальным остаточным зрением (с потерей его до светоощущения) и с выраженной тугоухостью или глухотой. Остальных она относила к детской (потерян слух и зрение в возрасте от 4 до 10 лет), подростковой, взрослой или старческой слепоглухоте.

И.В. Саломатина в своей статье представила психолого-педагогическую классификацию слепоглухоты, предложенную в 1961 году А.В. Ярмоленко:

– врожденная – полное отсутствие слуха и зрения, зрительных и слуховых представлений и словесной речи;

– ранняя, приобретенная в преддошкольном возрасте, – зрительные и слуховые представления были, но не сохранились, так как не были закреплены и обобщены через словесное мышление;

– вторичная – потеря слуха и зрения в дошкольном возрасте, сопровождающаяся потерей речи;

– вторичная поздняя наступает после индивидуального формирования структуры первой сигнальной системы, опосредованной словом – работой второй сигнальной системы в единстве и через образы первой [3; с.51–52].

По ведущему способу общения выделяют:

- владеющих словесной речью;
- пользующихся в общении жестовой речью;
- владеющих разными средствами общения;
- общающиеся с помощью примитивных сигналов и символов.

В настоящее время с этиологической точки зрения принято выделять следующие формы слепоглухоты (Г.П. Бертынь) [2]:

1. Наследственно обусловленные, включающие нарушения слуха и зрения.
2. Наследственные нарушения слуха, сочетающиеся с экзогенно обусловленными нарушениями зрения.
3. Наследственные нарушения зрения, сочетающиеся с экзогенно обусловленными нарушениями слуха.
4. Слепоглухота, обусловленная независимым наследованием дефектов слуха и зрения.
5. Экзогенно нарушенные слух и зрение.
6. Этиологически неясные наблюдения.

1. В настоящее время в мире принято выделять следующие группы слепоглухих.

Врожденная и ранняя слепоглухота, наступившая в результате врожденной краснухи или других внутриутробных инфекций, глубокой недоношенности или родовой травмы, генетических нарушений. Выраженность нарушений зрения и слуха во многом зависит от качества своевременной медицинской помощи этим детям. Многие имеют нарушения зрения, при которых показано раннее хирургическое и терапевтическое лечение (врожденные катаракты, глаукома, косоглазие и пр.). Рано и качественно сделанная операция глаз может существенно улучшить остаточное зрение, а постоянное лечение может длительно поддерживать его состояние. По выраженности сенсорных нарушений детей с врожденными нарушениями зрения и слуха принято разделять на тотально слепоглухих, на практически слепоглухих, на слабовидящих глухих, слепых слабослышащих и слабовидящих слабослышащих детей.

2. Врожденные нарушения слуха и приобретенная с возрастом слепота. Эти люди составляют до 50 % взрослых слепоглухих. Причинами нарушений являются синдром Ушера и другие наследственные синдромы, травма и др. Как правило, эти люди оканчивают учебные заведения для лиц с нарушенным слухом, зрение их значительно ухудшается в старших классах школы или позднее. Особого внимания требуют глухие дети, теряющие зрение в подростковом возрасте. Ведущими средствами общения для слепоглухих этой категории чаще всего являются жестовая речь и дактилология, которым в случаях резкого падения зрения может помочь осязание: они могут воспринимать жестовую речь собеседника, если будут касаться его рук или воспринимать дактильную речь «в руку».

3. Врожденная слепота и приобретенная глухота. Это люди, имеющие глубокие нарушения зрения и обучающиеся в школах для слепых. В результате разных причин они с возрастом теряют слух частично или полностью. Как правило, это дети, подростки или взрослые люди, пользующиеся в общении преимущественно устной речью, иногда недостаточно внятной. Наблюдения показывают, что в ряде случаев эти люди в зрелом возрасте могут потерять слух полностью, и тогда они переходят на общение только с помощью осязания (письмо на ладони, дактилология «в руку» или Лорм – специальный алфавит слепоглухих, изобретенный чешским слепоглухим Г.Лормом и достаточно популярный в Германии, Чехии и некоторых других странах).

4. Приобретенная с возрастом слепоглухота. Это люди, родившиеся с нормальным слухом и зрением, потерявшие слух и зрение в результате заболевания или травмы в подростковом или зрелом возрасте. В этом случае самая большая проблема – справиться со стрессом от потери зрения и слуха и попытаться перестроить уже сложившуюся и автоматизированную ориентировку в пространстве на использование других видов сенсорики. Особая задача – сделать доступными другие средства общения (восприятие устной речи рукой, письмо на ладони, дактилология и письмо по Брайлю).

5. Старческая слепоглухота. Известно, что у некоторых людей после 65 лет и у многих старше 85 резко ухудшаются слух и зрение. Часть из них становится в старости слепоглухими [1; с.395–396].

Важно помнить, что при слепоглухоте первичные нарушения зрения и слуха ведут к серьезным вторичным проблемам в психическом развитии такого ребенка. Кроме того, существует классификация по наличию и особенностям дополнительных нарушений (Т.А. Басилова):

- Без выраженных дополнительных нарушений.
- Хронические соматические заболевания (нарушения в двигательной сфере; поведенческие нарушения; эпилепсия; нарушения интеллектуального развития; комплекс нарушений) [5, с.65].

Итак, для углубленного понимания особенностей такого нарушения как слепоглухота были выделены определенные значимые критерии:

- степень сохранности и развития остаточного слуха и зрения (глухой или слабослышащий, незрячий или слабовидящий);
- время наступления нарушения, т.е. определение возраста, в котором у ребенка возникло нарушение зрения и слуха;
- состояние интеллектуальных возможностей, опорно-двигательной системы;
- уровень развития речи (какой формой речи владеет ребенок, каков уровень словесной речи, в какой степени она сохранилась или подверглась распаду после наступления слепоглухоты);
- причины, обусловившие возникновение сложных нарушений.

Библиографический список:

- а. Басилова Т.А. Слепоглухие дети. // Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – С. 391-406.
2. Бертынь Г.П. Этиологическая классификация слепоглухоты. // Дефектология. – 1985. - №5. – С. 14-20.
3. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями / под ред. Л.А. Головниц: учебное пособие. – М.: Логомаг, 2015. – 266с.
4. Сироткин С.А., Шакенова Э.К. Слепоглухота. Классификация и проблемы: Учебное пособие МОСКВА- 1989 [Электронный ресурс]. – http://www.studmed.ru/view/sirotkin-sa-shakenova-ek-slepogluhota-klassifikaciya-i-problemy_21361ab4853.html
5. Сошникова Н.Г. Комплексные сенсорные и интеллектуальные нарушения в развитии: исторические аспекты исследования сложного дефекта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г. Сошникова. – Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ. – 150 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Миловацкая Земфира Магеррамовна.

МКОУ « Ленинская СОШ №2» Волгоградская область г. Ленинск
учитель русского языка и литературы zemfira_69@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена одна из актуальных проблем современного российского образования – обучение детей из семей мигрантов согласно требованиям ФГОС нового поколения; теории межкультурной коммуникации, диалога культур, активно разрабатываемых в последние годы методик преподавания русского языка.

Ключевые слова: диалог культур, адаптация детей мигрантов, социализация учащихся, дифференцированные задания.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства. В связи с этим становится важным обеспечение ФГОС второго поколения. Развитие личности в новом стандарте обеспечивается средствами формирования универсальных учебных действий (УУД). УУД должны быть сформированы и у иноязычных учащихся. Одна из актуальных проблем современного российского образования – обучение детей из семей мигрантов. В новой образовательной политике идея поликультурного социального пространства приобрела особую значимость. В том числе и в связи с интенсивным ростом миграции в Россию. По данным социологических исследований, 55% мигрантов хотели бы остаться в России и получить российское гражданство. В связи с этим возникает проблема интеграции этих людей к новым для них условиям жизни. Необходимость включить иммигрантов в российское общество ставит и перед школой особую задачу – задачу адаптации детей мигрантов к новым социокультурным условиям.

Как отмечает в своей статье В.В. Путин, «привлекательность образования и его ценность – мощный рычаг, мотиватор интеграционного поведения для мигрантов в плане интеграции в общество» [1].

Обучение детей мигрантов – проблема, актуальная для всех городов России. Не стала она исключением и для учителей Волгоградского региона, работающих в условиях многонациональных классов, где методическое объединение МКОУ «Ленинская СОШ №2» создало свою методическую копилку по этой проблеме. Как известно, знания (теория) растут из практики и опираются на нее. Исходя из этого принципа, учителя русского языка данного образовательного учреждения отрабатывают с детьми, плохо владеющими русским языком, сначала базовые умения с их автоматизированными компонентами – навыками, а потом на подготовленную почву накладывается необходимая теория, которая нередко уже в ходе практической деятельности самостоятельно осознается

учеником. При этом, естественно, между знанием и практическим результатом обучения существует определенная связь. Для анализа предлагаются знакомые ученикам тексты, чтобы смысл отрывка был ясен. Это ранее изученные произведения или изучаемые в данный момент на уроках литературы. Вся эта работа нацелена на развитие мышления в целом, на развитие лингвистического мышления в частности; при этом совершенствуются и навыки правописания. Для систематизации изученного материала ребята ведут тетради-памятки для лингвистических рисунков, обобщающих таблиц и схем. Через текстографические обозначения дети осмысливают значение слова. Постоянное – из урока в урок – внимание к содержанию, смыслу текста постепенно развивает вдумчивое отношение к читаемому. Тексты на лингвистические темы обязательно подвергаются логической обработке. Особое внимание уделяется терминам и соотносимым с терминами понятиям. Задаются временные параметры выполнения задания, они помогают в формировании функциональной грамотности, задают рабочий ритм; стимулируют быстрое чтение и заставляют лучше сосредоточиться на выполнении учебной задачи. На уроках используются специальные ежедневные упражнения, развивающие скорость письма и ориентировку в нем. Например, запись заученного текста: письмо по памяти, списывание предварительно проанализированного текста. Списывание чередуется с творческими работами малых форм: пересказом в 50–60 слов; ответами на вопросы.

Обогащение активного словаря учащихся мы определяем как основную задачу уроков русского языка для таких детей. Эффективность гнездового метода в обогащении словарного запаса учащихся не вызывает сомнения. Именно этот метод помогает учащимся понять механизмы образования слов в русском языке. При этом учащиеся усваивают лексическое значение слов, их правописание, затем, следует работа, формирующая навыки составления связанных высказываний с употреблением слов активизируемого гнезда. Предлагаются дифференцированные задания: подбор словосочетаний с данным словом, составление предложений с этими словами или сочинений-миниатюр. Обучение организуется с учетом лексической и грамматической темы урока; учебно-речевые действия моделируются на основе учебных текстов, дидактических игр и наглядных пособий. Дидактический материал каждого учителя чрезвычайно разнообразен и приведен в соответствующую систему.

Диалог культур является важным средством постижения русского языка как духовной ценности народа, приобщения к его культуре, средством формирования умения жить и общаться в многонациональной стране. Важную роль в этом играют внеурочные, внеклассные мероприятия. Ежегодно в нашей школе проходит фестиваль «Содружество народов и культур». Он дает возможность позиционировать черты национального характера. Словарик Дружбы составляется учащимися каждого класса для того, чтобы проявлять уважение и понимание к людям другой

национальности. Ребята готовят материал для экспозиции музея литературного краеведения «Содружество народов», проводят экскурсии в нем.

Для более глубокого изучения русского языка в школе существуют различные элективные курсы. Один из них – «Удивительный мир русского языка». Кропотливая работа педагогов дает положительные результаты, которые отражаются в системе мониторинга, проводимого каждым учителем.

Деятельность педагогов направлена на пропаганду мысли о том, что знание русского языка расширяет доступ к достижениям мировой науки, техники, культуры, позволяет человеку свободно общаться с представителями разных национальностей, что сохранение и развитие языка является основой национальной безопасности и без русского языка наше государство не может нормально развиваться.

Таким образом, целью обучения русскому языку детей мигрантов является изучение живой русской речи для успешной социализации учащихся. Основными задачами преподавания русского языка являются предупреждение ошибок в русской речи, овладение основными нормами современного русского литературного языка, приоритет поликультурного образования.

Библиографический список:

1. Путин В. В. Россия: национальный вопрос // Независимая газета: электронная версия газеты. 2012. № 7. [электронный ресурс] – Маркова М.В. Обучение пониманию содержанию русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтническим составом учащихся: авто- реферат дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – СПб, 2007.
2. Тамакаев А.А. Освоение русского языка и адаптация детей — инофонов в условиях школы с полиэтническим составом.
3. Сабаткоев, Р.Б. Некоторые особенности обучения детей мигрантов русскому языку и культуре речи [Текст] / Р. Б. Сабаткоев // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №1. – С.65–71.
4. Вуколова, Е.А. Психолого-педагогические проблемы обучения русскому языку школьников 5-7 классов полиэтнического состава [Текст] / Е. А. Вуколова // Вестник МГОУ. – 2015. – №1. – С.37–43.
5. Шумарина, М.Р. Лингвистический проект в полиэтническом классе [Текст] / М. Р. Шумарина // Русский язык в школе. – 2014. – №7. – С.7–10.

АССОЦИАТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ СЛОВ,
ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЛИЦ С ОВЗ

Смокотина Татьяна Евгеньевна.

Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», студентка.

Аннотация. В статье рассматриваются результаты психолингвистического эксперимента, который проводился со студентами педагогического вуза. В ходе эксперимента выявлены ассоциативные реакции на группу слов, обозначающих лиц с ОВЗ, особенности психолингвистических ассоциаций у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», и студентов, обучающихся по профилю «Психологическое образование», сделан вывод о преобладании оценочных ассоциаций.

Ключевые слова: ассоциативные связи, коннотативное значение слов, ассоциативный эксперимент, лица с особыми возможностями здоровья.

Одним из острых вопросов современного общества является вопрос толерантности и принятия людей с ограниченными возможностями здоровья. Очень часто мы сталкиваемся с тем, что в нашем восприятии само слово, называющее этих людей, вызывает негативные ассоциации. Как отмечают исследователи, психолингвистические ассоциации отражают отношение субъекта к самим называемым понятиям, причем данное отношение может быть неосознанным. Таким образом, выявление ассоциативных реакций на слова, обозначающие лиц с особыми возможностями здоровья, позволяет получить представление об отношении к данной категории людей.

Преодоление негативного отношения к лицам с ОВЗ возможно с помощью распространения информации об особенностях людей данной категории, а также с помощью организованного непосредственного взаимодействия с людьми с ОВЗ. Мы предполагаем, что люди, которые информированы о специфике лиц с ОВЗ и имеют опыт взаимодействия с ними, воспринимают данную категорию людей более толерантно, следовательно, в их языковом сознании слова, связанные с данной тематической группой, будут иметь меньше негативных ассоциаций, чем у остальных.

Для того чтобы проверить данное утверждение, мы сравнили лингвистические ассоциации, возникающие у студентов, которые получают образование по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» и имеют опыт педагогической деятельности с соответствующими детьми; а также у студентов, получающих образование по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», мало информированных об особенностях лиц с ОВЗ и не имеющих

педагогического опыта взаимодействия с данными детьми. Мы предполагаем, что отношение первой группы студентов к лицам с ОВЗ толерантно, что проявится в меньшем количестве негативных лингвистических ассоциаций, чем у студентов второй группы.

Чтобы проверить выдвинутую гипотезу, мы разработали содержание ассоциативного психолингвистического эксперимента, провели ассоциативный эксперимент на двух группах студентов, статистически обработали полученные данные, а также проанализировали полученный результат.

Для того чтобы выявить особенности ассоциативных реакций на слова выбранной тематической группы, нам потребовалось изучить понятия: ассоциативные психолингвистические связи, коннотативное значение, а также методику ассоциативного психолингвистического эксперимента.

Согласно данным психолингвистической науки, слова в нашем сознании воспринимаются не изолированно, а объединяются в разнообразные ассоциативные связи. Для определения ассоциативных понятий мы изучили работы В.П. Белянина [1], В.П. Глухова [2].

Под ассоциативными лингвистическими связями понимается вид связи, устанавливаемый, исходя из заданного сочетания признаков данных, которые образуют упорядоченные последовательные цепочки [2]. В большинстве своем эти связи образуются невольно: то есть субъект сам не подозревает, что несет в себе положительную или отрицательную реакцию на то или иное явление внешнего мира. Сама структура лексического значения слова содержит в себе несколько типов значения: коннотативное и денотативное. Денотативное значение слова называет понятие и соотносит его с внеязыковой действительностью. Коннотативное значение включает эмоциональный, оценочный, экспрессивный компоненты. Именно коннотативное значение способствует появлению оценочных ассоциаций.

По мнению В.П. Белянина, коннотативное значение – генетически более ранняя форма значения, в которой отношение и эмоциональное отношение, личностный смысл и чувственная ткань еще слабо дифференцированы [1]. Таким образом, коннотативное значение связано с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными формами обобщения.

Для исследования коннотативных ассоциаций студентов педагогического вуза мы провели свободный ассоциативный эксперимент, целью которого было: выявить лингвистические ассоциации, которые возникают на слова выбранной тематической группы. По определению В.П. Глухова, свободный ассоциативный эксперимент – это разновидность психолингвистического эксперимента, при котором респондент не ограничен ни в формальных, ни в семантических особенностях слова-реакции [2]. Данный вид эксперимента был выбран нами, поскольку его преимуществом является простота, удобство применения, а также неограниченный выбор

реакций для респондентов, что позволяет выбрать преобладающие ассоциации в каждой группе.

На первом этапе эксперимента мы подобрали слова тематической группы, называющие лиц с ОВЗ. Слова-стимулы были подобраны по определенным критериям: а) значение слов должно быть известно и первой и второй группе опрашиваемых; б) слова должны называть людей, а не заболевания, т.е. быть персонифицированными; в) слова не должны иметь закрепившегося за ними в языковом сознании коннотативного лексического значения. В результате были выбраны 10 слов: инвалид, даун, немой, аутист, глухой, заика, олигофрен, лицо с ОВЗ, слепой, шизофреник.

В ходе психолингвистического эксперимента респондентам были предложены бланки, в которых нужно было написать три свободные ассоциации, возникающие с данными словами.

На втором этапе мы провели эксперимент на двух группах студентов: 1 группа обучается по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 2 группа - по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование».

На третьем этапе мы проанализировали полученный результат. Анализ осуществлялся по следующим основаниям: а) выявление частотных ассоциаций в каждой группе, б) наличие эмоционально-экспрессивной оценки у слов-реакций.

Для каждой группы мы выделили наиболее частотные ассоциации, т.е. ассоциации, которые имеют повторяемость от 2 до 7 раз (см. таблицу 1).

Таблица – 1. Частотность выявленных ассоциаций

Слова-стимулы	Слова-реакции респондентов 1 группы	Слова-реакции респондентов 2 группы
Инвалид	Коляска (5), костыли (2), ограниченность (2)	Ограниченность (2), жалость (2);
Даун	Солнышко (3), болезнь (3), улыбка (2), сила (2)	Непонимающий (2), отверженный (2);
Немой	Жесты (4), глухой (3);	Жесты (3), тишина (2);
Аутист	Агрессия (3), стереотения (3);	желание помочь (2), жалость (2);
Глухой	Жесты (6) аппарат (4), сурдопедагог (3);	Аппарат (2), тишина (2);
Заика	Испуг (7), нарушение речи (3), логопедия (2);	Помощь (3), поддержка (2);
Олигофрен	снижение интеллекта (3), глупый (2), открытый рот (2);	другой мир (2), антисоциальный (2);
Лицо с ОВЗ	Помощь (3), не такой (2);	Помощь (2), сочувствие (2);
Слепой	Брайль (6), поводырь (3), тифлопедагог (2);	Очки (3), собака (2), темнота (2);
Шизофреник	Странный (3), больной (2)	Опасный (2), непонятный (2).

Исходя из полученных данных, мы сделали вывод: частотные ассоциации у студентов первой и второй группы различны. В группе студентов-дефектологов мы получили большое количество повторяемости слов-реакций, при этом частотность повторяемости ассоциаций у первой

группы выше, чем у второй. Мы предполагаем, что это связано с тем, что студенты первой группы чаще обращаются к данным понятиям. Ассоциации 2 группы студентов более разнообразны, повторяемость встречается реже.

Рассмотрим наиболее частотные ассоциации, которые мы выявили в ходе эксперимента. Так, например, самой частой ассоциацией со словом заика у студентов первой группы было слово испуг. У студентов второй группы такая ассоциация не выявлена, здесь наиболее частотной ассоциацией к слову заика было помощь. Таким образом, студенты-дефектологи при назывании слова-реакции опирались на причинно-следственные связи (причина заикания – испуг). Достаточно часто у студентов первой группы встречались ассоциации на основе инструментальных связей: инвалид - коляска (средство передвижения инвалидов), слепой – Брайль (тактильный шрифт для чтения слепыми). Мы предполагаем, что подобные ассоциации сформировались у студентов-дефектологов вследствие сложившегося восприятия лиц с ОВЗ как объекта коррекционной помощи. У студентов второй группы инструментальные ассоциации встречаются реже, но чаще, чем в первой группе, встречаются ассоциации, связанные с восприятием лицами с ОВЗ окружающего мира: олигофрен – другой мир, глухой – тишина и т.п. Совпадение слов-реакций у первой и второй группы встречается только в двух случаях: немой – жесты, лицо с ОВЗ – помощь. В целом ассоциации, выявленные у студентов второй группы, более разнообразны и повторяемость слов-реакций встречается гораздо реже, чем у студентов первой группы.

Далее мы проанализировали процентное соотношение слов-реакций, имеющих оценочную окраску, и слов, не имеющих данной окраски. Оценочные реакции мы разделили на ассоциации с положительной и с отрицательной оценкой.

Результаты анализа показали, что опрошенные первой группы в большинстве случаев называли неоценочные ассоциации (75%), такие как инвалид – коляска, немой – жесты, шизофреник – голоса. Ассоциации с положительной окраской были даны в 6,3% случаев: даун – солнышко, аутист – ангел. Отрицательную окраску имели 18,7% ассоциаций: шизофреник – неадекват, олигофрен – глупый (см. Гистограмму №1).

У респондентов второй группы неоценочные ассоциации представлены в 35% случаев: немой – жесты, глухой – аппарат, слепой – очки и т.д. Среди слов-реакций преобладали оценочные. Положительную окраску имеют 9,7% слов-реакций: аутист – творческий, заика – поддержка. Отрицательно окрашенные слова-реакции встречались гораздо чаще – 55,3%: даун – отверженный, олигофрен – тупость, шизофреник – опасный и т.д. (см. Гистограмму №1).

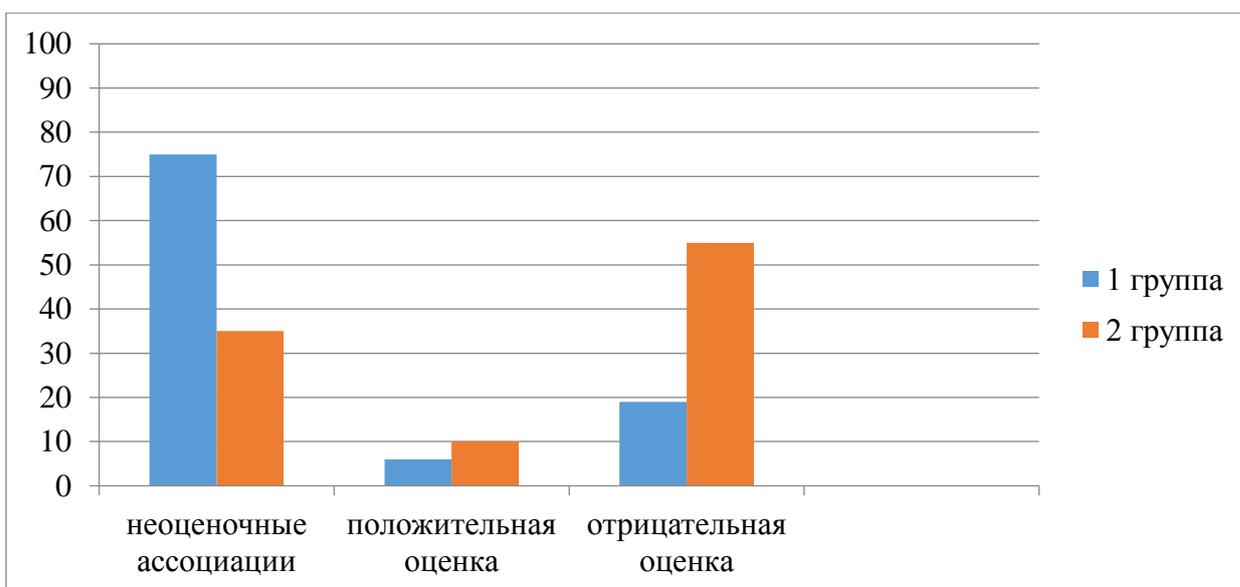


Рис. 1. Гистограмма. Соотношение оценочных ассоциаций у респондентов первой и второй группы

Результаты эксперимента показали, что у студентов первой группы преобладают неоценочные ассоциации; вероятно, это связано с тем, что они воспринимают людей с ОВЗ не как объект оценивания, а как объект коррекционной помощи. У респондентов второй группы преобладают оценочные ассоциации с негативной эмоциональной окраской; вероятно, это связано с тем, что опрошенные воспринимают данную категорию людей преимущественно с эмоциональной позиции, оценивая их, причем чаще всего негативно.

Таким образом, анализ результатов психолингвистического ассоциативного эксперимента показал, что совпадения в ассоциациях на слова, обозначающие лиц с ОВЗ, между студентами-дефектологами и студентами, обучающимися по другим направлениям подготовки, редки; наблюдается множество различий в ассоциативных рядах. У студентов-дефектологов чаще встречаются инструментальные ассоциации, лишённые оценочной окраски. У группы студентов другого направления преобладают оценочные ассоциации, из них большая часть негативно окрашены. Мы предполагаем, что это связано с тем, что студенты-дефектологи лучше информированы об особенностях лиц с ОВЗ, студенты имеют опыт педагогического взаимодействия с ними и воспринимают их как объект коррекционной помощи. Отношение студентов первой группы к лицам с ОВЗ более толерантно, что проявилось в меньшем, по сравнению со второй группой, количестве негативных оценочных ассоциаций. Таким образом, целенаправленное обучение и опыт работы с детьми с ОВЗ помогают студентам-дефектологам преодолевать стереотипное негативное отношение к данной категории людей.

Библиографический список:

1. Белянин, В. П. Психолингвистика [Текст]: /В.П. Белянин. – Москва: Издательство «Флинта» Московский психолого-социальный институт, 2004. – 129 с.
2. Глухов В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов /В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
3. Рогожникова, Т. М. Взаимосвязь ассоциативного мира слова и текста [Текст]: / Т.М. Рогожникова. – Тверь: 1991. – С. 47–53.

СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Плешакова Евгения Александровна.

МБОУ «СОШ № 8», г. Миллерово, Россия, учитель начальных классов.

Аннотация. В статье рассматриваются способы и виды оценивания в начальной школе в связи с требованиями ФГОС НОО, а также, необходимость внедрения иного подхода к оцениванию деятельности младших школьников, который представляет возможность школьной системе оценивания осуществлять информативную и регулирующую (дозированную) обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы.

Ключевые слова: стандарты второго поколения, новая система оценивания, начальная школа, личностный рост и развитие ученика начальной школы.

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов [4] меняется система требований к результату образования и система оценивания достижений учащихся. С учетом того, что современная начальная школа – это не школа навыка, а школа пробы сил ребенка, становится актуальной проблема оценивания учебных достижений каждого ученика, нацеленная на личностный рост и развитие ученика. В связи с этим, учителю начальной школы предстоит решение задачи формирования общеучебных умений одним из которых является умение учиться, т.е освоение учащимися всех компонентов учебной деятельности, а не получение ими готовых знаний.

Основная особенность стандартов второго поколения – нацеленность учебного процесса на достижение результата, который требует внесения изменений во все компоненты учебного процесса. Оценивание в начальной школе в связи с требованиями ФГОС предполагается также по-новому: выставлять оценку не за знания, а за приобретённые и усвоенные действия.

Основные направления развития младших школьников, перечень личностных и метапредметных результатов начального общего образования представлены в программе формирования универсальных учебных действий. [1].

Основным объектом оценки личностных результатов являются сформированные у учащихся универсальные учебные действия, включаемые в три основных блока:

1) самоопределение – сформированность внутренней позиции обучающегося – принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности

адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности;

2) смыслообразование – поиск и установление личностного смысла (т. е. «значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «что я не знаю», «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва;

3) морально-этическая ориентация – знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; развитие этических чувств – стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения [5].

Проектируя учебный процесс, учитель должен помнить о том, что школьная система оценивания, ориентированная на эффективное обучение и научение ребенка, должна, как минимум, позволять осуществлять информативную и регулируемую (дозированную) обратную связь, давая ученику информацию о выполнении им программы, о том, насколько он продвинулся вперед, а на определенном этапе – и об общем уровне выполнения, и о слабых своих сторонах, с тем, чтобы он мог обратить на это особое внимание [7].

Обратная связь в виде отметки должна давать учителю информацию о достижении учителем поставленных перед ним целей, выступать формой поощрения, но не наказания, стимулировать учение, сосредотачиваясь более на том, что ученики знают, чем на том, чего они не знают, отслеживать даже незначительные продвижения учащихся в собственном темпе (поскольку скорость почти никогда не имеет отношения к качеству научения).

Различие отметки и оценки очевидно. Оценка – это словесная характеристика результатов действия («молодец», «умница»). Можно оценивать любое действие ученика, особенно успешное. Отметка – это фиксация результата оценивания в виде знака принятой системы – балл, который ставится только за решение продуктивной учебной задачи.

Оценочная деятельность учителя строится на следующих общих принципах:

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом, интегрированным в образовательную практику. При этом итоговая отметка может быть выставлена как обобщенный результат накопленных за период обучения отметок.

2. Критериальное оценивание. Основными критериями оценивания выступают планируемые результаты обучения. При этом нормы и критерии оценивания, алгоритм выставления отметки известны заранее и педагогам, и учащимся. Они могут вырабатываться ими совместно.

3. Оценивание результатов деятельности ученика, но не личные качества ребенка. Оценивать можно только то, чему учат.

4. Включение учащихся в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке и взаимооценке.

5. Реализация принципа распределения ответственности между различными участниками образовательного процесса. В частности, при выполнении проверочных работ должен соблюдаться принцип добровольности выполнения задания повышенной сложности.

6. Оценивание должно распространяться не только на предметные ЗУН, но и учебную деятельность, общеучебные навыки, познавательную активность ребенка, его прилежание и старание [3].

Оценка достижения требований стандарта ведётся на основе планируемых результатов, которые призваны обеспечить связь между требованиями стандарта, с одной стороны, и образовательным процессом и системой оценки – с другой [5].

В начальной школе рекомендуется использовать три вида оценивания: стартовую диагностику, текущее оценивание, итоговое оценивание (таблица 1).

Таблица – 1. Виды оценивания.

Стартовая диагностика (входная)	Текущее оценивание	Итоговое оценивание
В первых классах основывается на результатах мониторинга общей готовности первоклассников к обучению в школе и результатах оценки их готовности к изучению данного курса. Эти показатели определяют стартовые условия обучения детей, которые необходимо учитывать в текущем оценивании.	Используются субъективные, или экспертные методы (наблюдение, самооценка и самоанализ) и объективизированные методы, основанные, как правило, на анализе письменных ответов и работ учащихся. Предметом оценки выступают как достигаемые образовательные результаты, так и процесс их достижения, а также мера осознанности каждым обучающимся особенностей его собственного процесса обучения. При этом наряду с интегральной оценкой (за всю работу в целом, проводимой, например, в форме портфолио, презентаций, выставок) используется дифференцированная оценка (вычленение в работе отдельных аспектов, например, сформированности вычислительных умений,	Происходит в конце обучения в начальной школе и может проводиться в форме накопительной оценки, получаемой как обобщенный результат выставленных ранее оценок, а также в ходе целенаправленного сбора данных (в т.ч. с помощью итоговых тестов) или практической демонстрации применения полученных знаний и освоенных способов деятельности. Возможна также любая комбинация этих форм [2]. Итоговое оценивание строится на отдельной оценке достижения базового уровня («Выпускник научится»), который необходим для последующего обучения, и поэтому служит основой при определении содержания и предмета итоговой оценки выпускников. А также повышенный уровень («Выпускник получит

	<p>выразительности чтения, умения слушать товарища, формулировать и задавать вопрос, выдвигать предположение и т. д.), а также самоанализ и самооценка обучающихся. Выбор формы текущего оценивания определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, конкретными учебными задачами, целью получения информации.</p>	<p>возможность научиться)), который отражает результаты, характеризующие систему учебных действий в отношении знаний, умений и навыков, расширяющих и углубляющих опорную систему знаний или выступающих как пропедевтика для дальнейшего изучения данного предмета. Итоговое оценивание строится с учётом следующих принципов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – оценивания методом «сложения», при котором фиксируется достижение опорного (базового) уровня требований и его превышение (при этом за превышение опорного уровня добавляются дополнительные баллы); – кумулятивной (накопительной) оценки; – открытости и реалистичности норм и критериев; – признания права учащегося на ошибку, реализуемого в итоговом оценивании через систему норм оценивания; – признания права учащегося на досдачу имеющихся пробелов в части базовых требований и при желании на передачу итоговой работы с целью подтверждения выпускником начальной школы более высокого уровня учебных достижений [5]
--	---	---

Текущее оценивание можно проводить в следующих формах:

1. По алгоритму самооценки:

Вопросы к ученику, выполнявшему работу (начало формирования алгоритма самооценки):

- Что тебе нужно было сделать? (Выполнить звуко-буквенный анализ.)
 - Удалось тебе выполнить задание?
 - Ты сделал всё правильно или были недочёты?
 - Ты составил всё сам или с чьей-то помощью?
 - Какой был уровень задания?
 - Какие умения формировались при выполнении этого задания?
 - Сейчас мы вместе с... (имя ученика) учились оценивать свою работу.
2. Самооценка в «Листке новых знаний», «Листке открытий» и т.д.
3. Самооценка при работе в тетрадях на печатной основе.

При этом, на наш взгляд, во всех видах контроля необходимо придерживаться двух правил:

1. Не следует торопиться выставить ученику низкую отметку или зафиксировать, что этими возможностями он еще не овладел. В случае если ученик выполнил задание неуспешно, лучше дать ему возможность выполнить работу над ошибками и выставлять отметку уже после выполнения этой работы.

2. Ученик должен иметь возможность пересдать, исправить отметку, которая его не устраивает.

Качественную отметку можно провести через уровень успешности, где каждый уровень – это степень сложности выполненного задания.

Низкий уровень – уровень ниже государственного стандарта (это «неудовлетворительно»).

Необходимый уровень (средний уровень) – уровень, на котором знания, ориентированные на требования государственного уровня – (это «хорошо»)

Программный уровень (высокий уровень) – уровень, соответствующий требованиям программы по предмету – (это «отлично»)

Максимальный уровень – уровень, превышающий требованиям школьной программы, это олимпиадники, будущие медалисты и т.д.(таблица 2).

Таблица – 2. Пример перевода качественной оценки в количественную отметку

Качественная оценка	Баллы успешности	Пятибалльная отметка
Низкий уровень	0 – долговое обязательство	«2» - (необходимо исправить)
Средний уровень	1) ученик справился с заданием частично 2) ученик справился с заданием 3) ученик успешно справился	«3» - (дается возможность исправить) «!4» - (можно повысить свои показатели) «4+»
Высокий уровень (программный уровень)	4) ученик успешно справился с заданием программного уровня	«5»

Максимальный уровень	5) ученик успешно справился с заданием выше программного уровня	«5+»
----------------------	---	------

Объектом оценки предметных результатов становится способность учащихся решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, метапредметных результатов – формировать универсальные учебные действия и компетенции, а также личностный рост ученика.

Педагогические приемы, применяемые в начальной школе:

- «Волшебные линеечки» (вертикальные оценочные шкалы). Вертикальная шкала, смайлик, лесенка, цветочки, фрукты, знаки «плюс–минус», буквы для обозначения уровней (В – высокий, Д – достаточный, С – средний, Н – низкий).
- «Коллективное оценивание успешности». Фиксация индивидуальных самооценок на общем поле для вывода об успехах, самочувствии или настроении.
- «Задания-ловушки». Это специальные ошибки для рефлексии освоения способа действия или алгоритма.
- «Найди ошибку». Учащиеся выявляют свои ошибки, находят причины и определяют пути их ликвидации.
- «Обоснованный отказ от выполнения заданий». Ученики обнаруживают границы своих знаний и незнаний.
- «Стол «заданий». Ученик выполнил задание, подходит к столу и берёт дополнительное задание, призванное формировать умение фиксировать свои трудности, выявлять проблему по ошибке, подбирать дополнительные задания для коррекции умения.
- «Разноцветные исправления». Контроль выполнения работы и исправление ошибок разными цветами: автор – зелёным, сосед по парте при взаимопроверке – простым карандашом, а учитель – красным).
- «Умные вопросы». Ученики заранее составляют вопросы, которые могут задать на уроке ученику или учителю.
- «Портфель достижений» ученика как форма накопительной системы оценки, позволяющую ребенку осмыслить свои знания, поступки и возможности, получить более полное и ясное представление о ходе совместной деятельности; научиться анализировать собственную работу; объективно оценивать свои возможности, достижения; повысить ответственность за свой труд; представить картину продвижения в той или иной предметной области.
- Презентации личных достижений, учащихся и класса как условие создания ситуации успеха.
- Специальные уроки результатов коррекционной работы по итогам проверочной работы и т.п..
- Совместные с родителями собрания, на которых учащиеся демонстрируют свои достижения в учёбе, творчестве, исследованиях.
- Творческие отчёты, посвящённые тематическим неделям.

- Организация подведения итогов четверти с игрой «Копилка добрых дел». В течение всей четверти каждый ученик записывает, сделанные им добрые дела и складывает в сундучок, который находится в классе.
- «Проба пера», где учащиеся размещают свои изречения, «умные мысли» и гипотезы с указанием авторства.
- «Тетрадь открытий» по каждому предмету, куда ребята вносят основные выводы, правила, таблицы, формулы – все те материалы, что ими были исследованы и обобщены, материалы, которые могут быть образцами для сопоставления при выполнении самооценки.

Таким образом, введение в образовательный процесс такой системы контроля и оценки приводит к более объективной и качественной обратной связи, способствует эффективному включению учащихся в контрольно-оценочную деятельность, поддерживает и стимулирует их, позволяет отслеживать индивидуальное развитие каждого ученика. А формирование в учебном процессе общеучебных умений, необходимых ученику для успешного овладения школьной программой по любому предмету, позволит формировать активность и самостоятельность в выполнении заданий.

Библиографический список:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия – М.: Просвещение, 2008.- 101 с.
2. Калинина Н.В., Прохорова С.Ю., Горбылёва А.Я. Методика оценки учебных достижений в начальной школе: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2006. – 113 с.
3. Логинова О.Б., Яковлева С.Г. Мои достижения. Итоговые комплектные работы. - М.: Просвещение, 2010. – 84 с.
4. Начальное общее образование: федеральный государственный образовательный стандарт: сборник нормативно-правовых материалов. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 58с.
5. Логинова О.Б., М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2009 (Стандарты второго поколения). –106с.
6. Логинова О.Б., Фирсов В.В. Рекомендации по проектированию учебного процесса, направленного на достижение требований стандарта и результатам освоения основных образовательных программ. – М., Просвещение, 2010. –117с.
7. Эльконин Д.Б., Воронцов А.Б. Организация учебного процесса в условиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования – М.: ОИРО, 2010. – 54с.

УДК 37.016: 811.111

ББК 81.2 Англ -9

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ГОВОРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ

Кузнецова Юлия Андреевна.

ФГБОУ ВО «Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского», студентка факультета иностранных языков.

Рассада Светлана Анатольевна.

ФГБОУ ВО «Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского», доцент кафедры английского языка.

В данной статье приводится обоснование развития у учащихся лексических навыков говорения на иностранном языке посредством семантических полей. Приведена также модель семантических полей, на основе которой производилось экспериментальное обучение английскому языку в старших классах. Применение на практике комплекса упражнений, разработанных на основе предложенной модели, подтвердило эффективность подобной работы над лексическим материалом.

Ключевые слова: семантическое поле; содержательное, процессуальное наполнения модели семантического поля.

Социальные преобразования, происходящие в современном мире, рост научно-технического прогресса, международная интеграция приводят к тому, что владение иностранными языками является одним из факторов успешного личностного и карьерного роста. И в этих условиях становится особенно актуальной необходимостью разработки новых методик обучения иностранному языку.

На сегодняшний день результаты Единого Государственного Экзамена по английскому языку отражают, что лексические умения и навыки, которые напрямую связаны с продуктивными видами речевой деятельности, у выпускников школ сформированы недостаточно хорошо, и поэтому требуют особого внимания со стороны учителей. В связи с этим нашей целью и стало разработать комплекс упражнений, который бы помогал развивать и совершенствовать лексические навыки говорения у учащихся.

В нашей работе мы придерживаемся лексического подхода, поскольку лексика определяет содержательную сторону языка, а также обучение иностранному языку с позиций лексического подхода способствует успешной реализации основной цели, которая направлена на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Одно из условий успешного общения на иностранном языке на доступном уровне – качественно сформированные лексические навыки,

являющиеся важным компонентом содержания обучения иностранному языку. Мы считаем, что на основе семантических полей происходит качественное и количественное совершенствование лексических навыков. В нашем понимании семантическое поле – это структура лексических единиц (далее ЛЕ), объединённых на основе синонимических, антонимических, деривационных, синтаксических и лексических связей. Мы разработали модель семантического поля, представленную на рисунке 1.



Рис. 1. Модель семантического поля.

Содержательное наполнение модели включает в себя: семантизацию ЛЕ с помощью наглядности, синонимы ЛЕ, антонимы ЛЕ, деривацию ЛЕ, коллокации с ЛЕ. Процессуальное наполнение модели включает: - упражнения на уровне слова, - упражнения на уровне словосочетания, - упражнения на уровне предложения и сверх - фразового единства, - речевые упражнения.

Необходимо отметить, что семантическое поле у каждого человека индивидуально. Оно зависит от возраста, профессии, географических условий, национальной принадлежности, культурных и исторических традиций людей. Существование семантического поля показывает, что все слова в памяти человека укладываются упорядоченно и организованно.

Поэтому при обучении новым словам необходимо строить работу над лексикой таким образом, чтобы объем семантического поля увеличивался в количественном и качественном отношении. Известный современный профессор и лингвист Е.Н. Соловова выделяет ряд факторов, позволяющих расширить семантическое поле: 1. Лексика должна вводиться в определенном контексте, что формирует первичное словесное окружение и позволяет расширить ассоциативные связи слова. 2. Необходимо создавать различные связи слова в различных контекстах (то есть учитывать формальные признаки (звуковая и графическая форма, грамматические особенности) и смысл (на уровне контекста)). 3. Для расширения контекста необходимо соединять смежные семантические поля (при переходе к новой теме необходимо использовать не только новые лексические единицы, но и активную лексику из предыдущих параграфов). 4. Речевая установка должна иметь проблемный характер, поскольку она способна как сузить высказывание до односложного ответа, так и объединить смежные семантические поля и обеспечить творческий отбор ранее изученной лексики к новой речевой задаче. 5. Необходимо обеспечивать постоянную

актуализацию выученной лексики и ее максимальную ротацию: активный словарь проще увеличивать не за счет механического привнесения новой лексики, а за счет творческого применения уже изученной лексики в новом контексте [4, с. 86-87].

В современных школах России при обучении английскому языку и учителя и учащиеся сталкиваются с определёнными трудностями. Так, например, в Бюджетном общеобразовательном учреждении города Омска «Гимназия № 84» обучение лексике в рамках учебного процесса по английскому языку, проходит на базе учебно-методического комплекса (далее УМК) – Spotlight 10. В практическом применении мы выявили некоторые неудобства в использовании данного УМК. Лексические упражнения встречаются крайне редко. Слова в каждом юните не объединены общей темой. Например, при изучении юнита (unit) «Strong ties» появляется лексика по теме «Ecology», хотя тема “Ecology” очень сложна и требует отдельного целостного подхода. Такое тематическое построение вызывает у учащихся трудности в осознании и запоминании новых лексических единиц. Помимо этого, в конце учебника имеется англо-русский словарь, в котором отсутствуют синонимы и антонимы, а также словосочетания с данной лексической единицей. Считается, что на старшем этапе обучения учащиеся уже вполне могут воспринимать несложные дефиниции на английском языке, поэтому переводной метод здесь является неуместным. Упражнения, направленные на развитие навыков говорения в этом учебном пособии представлены в виде разнообразных заданий на монологическую и диалогическую речь, но для их выполнения у учащихся не хватает базовых лексических и грамматических знаний, так как в учебнике недостаточно упражнений на их отработку. В целом, стоит отметить, что УМК Spotlight 10 приходится дополнять разными материалами, а некоторые задания нуждаются в переработке.

В начале педагогической практики нам предстояло выяснить насколько часто, и каким образом на занятиях по английскому языку проходит работа по развитию лексических навыков говорения у учащихся. Нами была разработана анкета, и мы предложили 15 ученикам 10 класса гимназии № 84 ответить на предложенные вопросы. В результате опроса выяснилось, что лексике уделяется мало времени, а также наглядные материалы для её презентации не предоставляются. У большинства учащихся возникают трудности в продуктивных видах речевой деятельности, среди которых: незнание определённых слов и выражений; неумение правильно употребить выражение; неумение грамматически верно выстроить предложение.

Учителям тоже была предложена анкета и отдельно проводилась беседа. Полученные данные отражают, что на занятиях по английскому языку им не всегда удаётся уделять достаточно времени работе с лексикой. Среди причин они отмечают: отсутствие времени на уроках; трудоёмкость в подготовке соответствующих заданий; отсутствие таких заданий в УМК, как: упражнения на сопоставление лексических единиц; упражнения на подбор

синонимов, антонимов к лексическим единицам; упражнения, направленные на уточнение сочетаемости лексических единиц (на коллокации); упражнения на дополнение предложений, не связанных с речевой ситуацией, лексическими единицами; ситуативные лексические упражнения в диалогической речи.

На основе полученных в результате констатирующего этапа эксперимента данных, нами был разработан комплекс упражнений, направленный на совершенствование лексических навыков у учащихся на основе модели семантических полей. Разработанный нами комплекс упражнений проводился в ходе работы с темой “Strong ties” учебника Spotlight 10. На каждом уроке проводилась презентация и отработка лексики, необходимой для развития навыков говорения в монологической и диалогической речи. Учащимся были предложены следующие задания: использование наглядности для семантизации лексической единицы; упражнения на сопоставление дефиниций лексических единиц; упражнения на сопоставление синонимов и антонимов из модели семантических полей; упражнения на деривационные связи (словообразование и словосложение); упражнения на коллокации; упражнения на уровне слова, на уровне словосочетания и на уровне предложения и сверхфразового единства.

В конце педагогической практики учащимся было предложено выполнить лексический тест, который проводился в контрольной и экспериментальной группах. Результат работы по модели семантических полей дал положительные результаты: 74% учащихся экспериментальной группы получили за тест оценку «отлично», 22% учеников – «хорошо» и лишь 3% - «удовлетворительно». Что касается контрольной группы, то лишь 43% учащихся справились с заданиями и получили оценку «отлично», 34% - «хорошо» и 23% - «удовлетворительно». В ходе уроков ученикам периодически предлагались задания на диалогическую и монологическую речь. Исходя из продуктивной работы над лексическими упражнениями, учащиеся выполняли коммуникативные задания с наименьшими затруднениями. В их речи наблюдалось использование изученных лексических единиц из модели семантического поля, а также грамотное использование лексики в зависимости от коммуникативных ситуаций. Также отмечалось стремление употреблять новые слова, выходящие за рамки модели семантического поля. Пробное обучение оказало положительное влияние на совершенствование лексических навыков говорения. У учеников снизился языковой барьер, наблюдалась активная устная работа на занятиях и желание выразить своё мнение по любому вопросу.

Исходя из всех полученных результатов, можно сделать вывод, что работа по специально разработанному комплексу упражнений для совершенствования лексических навыков является целесообразной в процессе обучения английскому языку. Комплекс упражнений помогает отрабатывать лексику в разнообразных заданиях, что приводит к долговременному запоминанию лексических единиц.

Обучение на основе модели семантических полей позволяет совершенствованию таких качеств лексического навыка как: гибкость (то есть использование лексических единиц в новых коммуникативных ситуациях); прочность лексических навыков (комплекс упражнений способствует долгосрочному запоминанию лексических единиц); осознанность.

Помимо этого, такая работа над лексикой повышает мотивацию к изучению английского языка, тем самым делая процесс обучения более привлекательным и интересным. А комплекс упражнений, основанный на модели семантического поля, способствует количественному обогащению активного словарного словаря учащихся, то есть увеличению количества используемых новых слов в речи.

Библиографический список:

1. Афанасьева, О.В., Дули, Д., Михеева, И.В., Оби, Б., Эванс, В. Английский язык. 10 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений [Текст] / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. – М.: ExpressPublishing: Просвещение, 2012. – 248 с.
2. Давыдова, Ю.Г. Совершенствование лексических навыков студентов третьего курса языкового ВУЗа на основе семантических полей (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб, 2003. – 171 с.
3. Колесникова, И.Л., Долгина, О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков, справочное пособие [Текст] / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М: ДРОФА, 2008. – 432 с.
4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособия для студентов педагогических вузов и учителей [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – С. 86-87.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования №413 от 17.05.12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf

РАЗГРАНИЧЕНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЭКСПЕДИТОРА И ПЕРЕВОЗЧИКА, КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТРАНСПОРТНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Тимухин Кирилл Максимович.

Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, ассистент кафедры СУГР.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы соотношения ответственности экспедитора и перевозчика при перевозке грузов. Произведен анализ судебной практики, и выявлены пробелы в законодательстве. Дано толкование и разъяснение ситуаций, возникающих при заключении договоров. Освещены некоторые «подводные камни» деятельности экспедиторов. Обоснована необходимость внесения поправок, разъяснений, а также структурирование нормативно правовых актов.

Ключевые слова: ответственность, экспедитор, срок доставки, перевозчик, юридическая ответственность, пределы ответственности, договор.

Вопросы соотношения ответственности экспедитора и перевозчика вызывают вопросы не только в теоретическом поле, но и на практике. В нынешней рыночной ситуации немаловажную роль играет снижение стоимости как ресурсов, так и товаров. Есть мнение: «увеличьте стоимость товаров, возложив наценку на плечи покупателей» и будут не правы. Другие же гласят, на западный манер: «Снижайте стоимость производства, удешевляя продукцию» - такой подход имеет право на существование, если необходимо производить низкосортную продукцию. На наш взгляд, оптимальное решение в выборе грамотной технологии производства - это первоначально, и снижении расходов на перевозку до конечного потребителя. То есть умение грамотно распорядиться производственными мощностями и имеющейся в распоряжении транспортной единицей. Именно грамотная технология позволит сократить расходы без увеличения конечной стоимости товаров. А грамотная организация перевозки позволит транспортировать товар клиенту в кратчайшие сроки, с конкурентоспособной ценой, оказывая тем самым качественную услугу.

В наших реалиях существует множество факторов, негативно сказывающихся на транспортных предприятиях. В данной статье мы рассмотрим «бюрократический» фактор. А именно проблему соотношения ответственности экспедитора, как системного интегратора, и перевозчика, как владельца транспорта для перевозки.

Основная проблема заключается в том, что экспедитор, как лицо осуществляющее предпринимательскую деятельность, в некоторых

проблемных ситуациях отвечает не только за свои действия, но и за действия перевозчика, в работу которого он не может вмешиваться напрямую. Протоности налогообложения, двусмысленность толкования надзирающими органами и прочие юридические проблемы будет изложено в дальнейшем.

Для начала рассмотрим нормативно правовые акты, регламентирующие деятельность экспедиторов. Это, в первую очередь, Гражданский Кодекс (далее ГК). Немаловажную роль играет Федеральный Закон от 30.06.2003 № 87-ФЗ «О транспортно-экспедиционной деятельности» (далее ФЗ №87).

За неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по договору экспедиции, согласно ст. 803 ГК РФ экспедитор несет ответственность по основаниям и в размере, которые определяются по правилам главы 25 ГК РФ [4].

Условия привлечения лица к юридической ответственности складываются из:

- противоправности поведения (привлекаемого лица);
- самого факта наступления вреда;
- причинно следственной связи;
- вины (привлекаемого лица).

Под противоправностью поведения понимается тот факт, что причинитель вреда действует, или бездействует в противоречии с предписаниями закона (или иных нормативно правовых актов). То есть, если раскрывать это понятие применительно к экспедиторам (а также к перевозчикам), то оно означает нарушение договора, или действие вопреки действующему законодательству.

С фактом наступления вреда достаточно понятно. Под вредом понимается умаление или уничтожение субъективно гражданского права. Говоря доступным языком, применительно к Гражданскому праву, это ущерб, убытки.

Причинно следственная связь – это связь между противоправным деянием и наступившими последствиями. Здесь тоже не требуется пояснений.

Вина. С этим понятием возникает вопрос: является ли вина условием для наступления ответственности экспедитора за несохранность груза? Согласно статье 7 ФЗ №87, экспедитор несет ответственность перед клиентом за утрату, недостачу или повреждение груза в виде возмещения реального ущерба после принятия его экспедитором и до выдачи груза грузополучателю, если не докажет, что утрата, недостача или повреждение груза произошли вследствие обстоятельств, которые экспедитор не мог предотвратить и устранение которых от него не зависело [6].

Высший Арбитражный суд РФ, по данному делу указал: так как экспедитор является профессиональным участником отношений по оказанию экспедиционных услуг, являясь субъектом, осуществляющим предпринимательскую деятельность, то он несет гражданско-правовую ответственность вне зависимости от наличия или отсутствия вины, и может

быть освобожден от ответственности лишь при наличии обстоятельств непреодолимой силы [1, с. 713–715].

Пп ст 796 ГК РФ (как и пункт 1 статьи 7 ФЗ "О транспортно-экспедиционной деятельности") предусматривает объективные критерии, принимаемые судом во внимание при исследовании вопроса об освобождении перевозчика от ответственности: данные обстоятельства экспедитор не мог предотвратить и их устранение от экспедитора не зависело.

Таким образом, так как экспедитор – субъект предпринимательской деятельности, то он и несет ответственность за утрату, недостачу, повреждение, порчу груза вне зависимости от своей вины, (предпринимательская деятельность осуществляется на началах риска [1, с. 713–715]), если не докажет, что не смог надлежаще выполнить обязанности вследствие непреодолимой силы, то есть чрезвычайных и непредотвратимых, при данных условиях, обстоятельств в соответствии с пунктом 3 статьи 401 ГК РФ.

Проанализировав юридическую литературу, можно обнаружить суждения об освобождении экспедитора от ответственности "при отсутствии его вины, либо, если вред явился результатом действия непреодолимой силы". По мнению Я.Е. Парций, п. 3 ст. 401 ГК РФ в данном случае не может быть применен, так как закон устанавливает ответственность экспедитора только при доказанности его вины [7].

О.Н. Садиков считает, когда экспедитор отвечает по правилам, установленным для перевозчика (абз. 2 ст.803 ГК РФ), «экспедитор, как и перевозчик, будет отвечать за вину», «в транспортных уставах и кодексах вина перевозчика характеризуется не в общей форме, как это сделано в ст.401 ГК, а в виде примерного перечня обстоятельств, наличие которых освобождает перевозчика от ответственности» [4].

По нашему мнению, (Витрянский В.В так же придерживается данного хода мыслей) те обстоятельства, которые указываются в уставах, могут лишь дополнять условия освобождения, установленные п. 3 ст. 401 ГК РФ, и потому не могут свидетельствовать о том, что ответственность экспедитора строится на принципе вины [1, с. 713–715].

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что вина не является необходимым условием для наступления ответственности экспедитора за несохранность груза в виде возмещения реального ущерба, так как экспедитор в любом случае будет отвечать, вне зависимости от своей вины.

Обратимся к судебной практике. Вина экспедитора презюмируется. Таким образом, экспедитору необходимо самому доказывать, что он предпринимал все меры, дабы обеспечить сохранность груза, и добросовестно выполнял свои обязательства. Ответственно подошел к выбору перевозчика, и предпринимал все возможные в правовом поле меры для минимизирования ущерба, что обстоятельства были чрезвычайными, и заранее предугадать их было невозможно [8].

Поговорим о наступлении вреда. В случае утраты, недостачи, повреждения, то есть порчи груза, клиент вправе требовать полного возмещения причиненных ему убытков, если законом или договором не предусмотрено возмещение убытков в меньшем размере [4].

Размер вреда принято определять по правилам ст. 7 ФЗ №87 в виде «возмещение реального ущерба и упущенной выгоды за утрату, недостачу или повреждение (порчу) груза».

Существует исключение – если экспедитор сможет доказать (бремя доказывания также лежит на нем), что нарушение его обязательств было вызвано ненадлежащим исполнением договора перевозки, то ответственность экспедитора, который заключил договор перевозки, перед клиентом определяется по тем же правилам, по которым перед экспедитором отвечает соответствующий перевозчик (статья 803 ГК РФ, пункт 2 статьи 6 ФЗ №87) [12]

В этом случае ответственность экспедитора ограничивается рамками возмещения реального ущерба.

При применении указанных норм необходимо изучить структуру договорных связей Экспедитор-Клиент-Перевозчик:

– Договор перевозки заключен между экспедитором и перевозчиком от своего имени. Ответственность экспедитора, в данном случае, будет определяться по тем же правилам, по которым перед экспедитором отвечает соответствующий перевозчик. Привлечение в этом случае экспедитором к исполнению обязательства третьего лица не влечет за собой замену стороны в обязательстве. Соответственно, экспедитор отвечает за действия такого лица как за свои собственные.

– Договор перевозки заключен между экспедитором и перевозчиком от имени клиента (необходима доверенность). Ответственным перед клиентом за несохранность груза в процессе перевозки является перевозчик. Но экспедитор будет нести ответственность за убытки клиента, если несохранность груза связана с действиями, либо бездействием экспедитора [1, с. 713–715]. Это относится к недобросовестному выполнению экспедиторских услуг, так как экспедитор обязан предпринять все условия для сохранения груза. Примером тому может служить перевозка автомобилей на автовозе без надлежащей упаковки. Влага, грязь, вперемешку с гравием и песком способны повредить лакокрасочное покрытие. Перевозчик везет груз, не задумываясь, можно ли его перевозить указанным способом. К слову, со времен Римского права, добросовестность предписывала относиться к чужой вещи, вверенной человеку, как к своей собственной. По аналогии, и экспедитор должен планировать перевозку, как для самого себя.

В наше время, многие экспедиторские компании, в попытке избежать ответственности перед клиентом, в случае привлечения к исполнению обязательства перевозчика по договору, заключенному от имени экспедитора, стали включать в договор транспортной экспедиции определенные положения, которые, согласно статье 11 ФЗ №87 ничтожны:

экспедитор несет ответственность за сохранность материальных ценностей (грузов), переданных ему клиентом, до момента передачи вышеуказанных ценностей ответственному перевозчику; в случае причинения вреда грузу, в процессе перевозки, перед клиентом отвечает соответствующий перевозчик. Статья 805 ГК РФ не позволяет освободить экспедитора от ответственности перед клиентом.

Подводя итог, можно с уверенностью говорить, что в ситуации, когда договор перевозки заключается от имени экспедитора, ответственным перед клиентом лицом все также остается экспедитор. В защиту экспедитора можно сказать, что права регрессивного требования к перевозчику никто не отменял.

Вопрос об ответственности экспедитора и перевозчика перед клиентом при различной структуре договорных связей раскрывается в Главе 10 Генеральных условий экспедиторов РФ Ассоциации экспедиторов РФ (далее – Генеральные условия) [2].

Рассмотрим некоторые ситуации.

1. Экспедитор – «агент». Экспедитор заключил договор перевозки от имени клиента. Экспедитор не несет ответственности за действия и упущения перевозчика в том случае, если проявил должное старание и ответственность при подборе третьей стороны, при выдаче ей поручения и при контроле за выполнением этого поручения. Как именно оценивать старание и ответственность, закон не поясняет. (Разумеется, можно приводить примеры вопиющих нарушений экспедиторов, которые отправляют груз, не проверив перевозчика. Но на практике все намного сложнее. Перевозчик не допускает фатальной халатности в отношении с грузом, а допускает нарушения, объяснимые как человеческим фактором, так и несовершенством технического оснащения. В данной ситуации экспедитор объективно не может предугадать последствия и действует с надеждой, что перевозчик подойдет к вопросу перевозки грузов добросовестно, что техническое состояние автомобилей не вызывает вопросов, водители – квалифицированные работники и бережно доставят груз, что при перевозке не произойдет, так называемых, форс-мажоров и т. п.).

2. Экспедитор – «перевозчик» («фактический» или «договорной»). В данном случае экспедитор несет ответственность перед клиентом не только тогда, когда он фактически осуществляет перевозку собственными транспортными средствами («фактический перевозчик»), но и тогда, когда экспедитор выписывает свой собственный перевозочный документ или когда экспедитор иным образом выразил намерение взять на себя ответственность перевозчика («договорной перевозчик»). Однако экспедитор не считается ответственным в качестве перевозчика, если клиент получил перевозочный документ, выписанный другим, нежели экспедитор, лицом, и если в течение разумного времени клиент не доказал, что экспедитор тем не менее несет ответственность в качестве перевозчика.

Таким образом, генеральные условия устанавливают «дополнительные критерии», определяющие ответственность экспедитора.

Но несохранность груза возникает не только в процессе перевозки груза, но и при сопутствующих операциях. В соответствии с п. 10.2. Генеральных условий в отношении других услуг, не относящихся к перевозке грузов, таких как хранение, складирование, обработка, упаковка, рассылка грузов, экспедитор несет ответственность в случаях, если эти услуги исполнялись им самим с использованием собственных средств или собственных служащих, или если экспедитор выразил четкое и прямое намерение взять на себя обязательство нести ответственность.

Генеральные условия экспедиторов более детально регламентируют соотношение ответственности экспедитора и перевозчика. Но экспедитор все равно несет ответственность, в большинстве случаев, так как на него возлагается, так называемое, «старание при выборе перевозчика»[9].

Экспедиторской компании не запрещено при заключении договора транспортной экспедиции ограничивать размер ответственности, а зачастую и исключать ее [5, с. 47]. Это, так называемая, свобода договора. Экспедиторы стремятся включить в договор транспортной экспедиции значительный перечень обстоятельств, исключающих его ответственность. На практике одно из обстоятельств, которое экспедиторы указывают в договоре, как одно из оснований освобождения от ответственности, это – хищение груза третьими лицами.

Обратимся к судебной практике. Федеральный Арбитражный суд Северо-Кавказского округа в Постановлении от 21 января 2010 г. по делу №А32-6014/2009 пояснил, что хищение не может расцениваться как обстоятельство, избежать которого экспедитор не мог, соответственно, экспедитор не освобождается от ответственности за утрату груза в результате хищения. Суд отметил, что лицо, не исполнившее или ненадлежащим образом исполнившее обязательство при осуществлении предпринимательской деятельности, несет ответственность, если не докажет, что надлежащее исполнение оказалось невозможным вследствие непреодолимой силы, то есть чрезвычайных и непредотвратимых при данных условиях обстоятельств. Именно экспедитор должен представить доказательства того, что им были приняты исчерпывающие меры по обеспечению сохранности груза, а его утрата произошла вследствие непредотвратимых обстоятельств, которые он не мог предвидеть. То есть профессиональный экспедитор не может не предполагать, что при транспортировке груза возможно его хищение и для его предотвращения требуется принятие дополнительных мер для обеспечения сохранности перевозки (в том числе страхование груза) [10].

Так же, по решению Федерального Арбитражного суда Дальневосточного округа по другому делу экспедитор был привлечен к ответственности за утрату груза, поскольку он в установленном законом порядке не доказал, что при заключении договора на оказание услуг по

перевозке грузов с Индивидуальным предпринимателем Г. были предприняты все необходимые действия по исключению возможности допуска к перевозке груза недобросовестных водителей [11].

Хищение груза не принимается судом, как самостоятельное обстоятельство, исключающее вину экспедитора. Экспедитору необходимо обеспечивать сохранность груза с заботливостью и осмотрительностью, необходимую для надлежащего исполнения обязательств.

Таким образом, хищение может исключить ответственность экспедитора только при том условии, если он предпринял все меры по предотвращению вреда и отсутствуют обстоятельства, устранение которых зависит от экспедитора.

Заключение. Проанализировав законодательную и правовые базы, мы смогли доказать наличие неточностей, а также разночтения в законе, касательно соотношения ответственности экспедитора и перевозчика.

Эта проблема актуальна, так как в нынешних реалиях, для успешного функционирования предприятий, организаций и любых систем – крайне важно использовать системный подход, и грамотно организовывать взаимодействие имеющихся ресурсов. А зачастую, экспедитор вынужден думать не только за себя, но и предугадывать действия перевозчика.

В таких условиях, экспедитор вынужден тратить личные финансы, не на удешевление перевозки, не на модернизацию и оснащение предприятия и не на разработку новых технологий, а на выплаты клиентам, за проступки перевозчика, при отсутствии вины (как мы выяснили в статье ее наличие не обязательно) самого экспедитора. Таким образом – экспедитор ставится в условия, в которых он либо повышает тарифы, что бы риск был оправданным, либо работает на свой страх и риск, до первых судебных тяжб, которые могут закончиться для предприятия с небольшим оборотным и основным капиталом весьма плачевно.

Таким образом, при решении данной проблемы, возможно сокращение расходов (выплаты за недобросовестных перевозчиков) и перераспределение капитала (деньги на «черный день», если перевозчик привезет разбитый груз). Внесение конкретики и пределов ответственности, не только для международного, но и для сообщения в пределах страны, поможет систематизировать работу предприятий, позволит грамотно планировать и управлять имеющимися ресурсами.

Библиографический список:

1. Брагинский М.И., Витрянский В.В. Договорное право. Договоры о перевозке, буксировке, транспортной экспедиции и иных услугах в сфере транспорта. М.: Статут, 2003. Кн. 4. С. 713-715.
2. Генеральные условия экспедиторов РФ Ассоциации экспедиторов РФ// СПС "Консультант плюс".
3. Глянцев В.В. , Авилов Г.Е. , Брагинский М.И., и др.; Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации, части второй (постатейный) /

под ред. О.Н. Садикова. 5-е изд., испр. и доп. с использованием судебно-арбитражной практики. М.: КОНТРАКТ, ИНФРА-М, 2006. 987 с.

4. Гражданский Кодекс Российской Федерации ред. 02.10.2016 - 31.12.2016 // СПС «ГАРАНТ».

5. Иванова А.И. Подводные камни договора транспортной экспедиции // Административное право. 2011. N 1. С. С. 47.

6. Определение ВАС РФ от 26.03.2012 N ВАС-2668/12 по делу N А56-23766/2010 // СПС «Консультант плюс».

7. Парций Я.Е. Постатейный комментарий к Федеральному закону "О транспортно-экспедиционной деятельности" // СПС КонсультантПлюс. 2009.

8. Постановление ФАС Восточно-Сибирского округа от 15.05.2012 по делу N А58-2708/2011// СПС «Консультант плюс».

9. Постановление ФАС Дальневосточного округа от 02.07.2009 N Ф03-2904/2009 по делу N А51-10112/2008// СПС «Консультант плюс».

10. Постановление ФАС Северо-Кавказского округа от 21.01.2010 по делу N А32-6014/2009 // СПС «Консультант плюс».

11. Постановление ФАС Дальневосточного округа от 02.07.2009 N Ф03-2904/2009 по делу N А51-10112/2008// СПС «Консультант плюс».

12. Федеральный закон от 30.06.2003 N 87-ФЗ (ред. от 06.07.2016) "О транспортно-экспедиционной деятельности"// СПС «Консультант плюс».

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ В ПРОЦЕССЕ УСТНОГО МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Тишунина Александра Александровна.

Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение Куйбышевского района «Абрамовская средняя общеобразовательная школа», учитель английского языка.

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу педагогической деятельности учителя иностранного языка: проблемные ситуации в процессе устного монологического высказывания обучающегося средней школы на уроках иностранного языка. Приведены приёмы вовлечения обучающегося в активную деятельность.

Ключевые слова: монологическое высказывание, приёмы, проблемные ситуации.

В настоящее время учитель иностранного языка ставит перед собой задачу, в результате которой открываются новые знания и действия, которые должен усвоить обучающийся средней школы.

Как известно, любая речевая деятельность обусловлена ситуацией, т.е. «условиями (обстоятельствами, целью и т.п.), в которых осуществляется данное высказывание» [1, с. 413].

Монологическое высказывание – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. Монологическая речь представляет собой относительно развернутый вид речи, представляющий собой продукт индивидуального построения и предлагающий продолжительное высказывание одного лица, обращенное к аудитории [4, с. 252].

Проблемные ситуации, создающиеся на основе двух различных суждений, содержательные опоры в форме заголовков, объявлений, текстов писем и т.д. используются в качестве стимулов устной речи.

Можно выделить несколько особенностей, которые возникают в процессе выполнения данной задачи: задания должны включать те знания и умения, которыми владеет учащийся; при выполнении монологических заданий обучающиеся должны опираться на общий алгоритм действий; выполнении заданий, в которых у обучающихся возникли сложности, должно вызвать потребность в усваиваемом материале. Особое внимание нужно уделить тому, что задание должно соответствовать возрастным и интеллектуальным возможностям обучающегося.

Для создания проблемной ситуации на уроке можно использовать следующие приёмы:

– Привлечение в ходе урока примеров из жизненных ситуаций, опыта, обыденной жизни.

- Развертывание (проигрывание) различных ситуаций в речи для создания необходимых смысловых опор и расставления акцентов, ориентированных на восприятие слушателей.
- Ознакомление слушателей с фактами, которые требуют объяснения, предположения, формулирования гипотезы.
- Использование эмпатии (сопереживания, сочувствия), идентификации с чувствами и мыслями слушателей.
- Включение слушателей в процесс генерирования идей, предположений, мнений, путей, способов и средств решения проблемных ситуаций, вопросов, задач (мозговая атака – брейнсторминг).
- Обозначение тезисов с «белыми пятнами» на доске или экране и последующее толкование и обоснование тезисов и заполнение «белых пятен».
- Изложение материала в виде наглядной схемы. Раскрытие темы и решение проблемы с опорой на план, проблемно связанных фотографий, таблиц.
- Использование видеозаписи или фрагмента кинофильма, диапозитивов для создания [2, с. 315–317].

В качестве примеров проблемных заданий можно привести учебные задачи, вопросы, диалоги, практические задания и т.д. Но не следует смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемная ситуация является следствием проблемного задания или циклом разнообразных заданий.

Таким образом, монологическое высказывание является организованным видом речи и представляет собой подготовительную работу учителя, чтобы обучающийся мог иметь определенную тему и смог построить на ее основе свое высказывание.

Библиографический список:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., «Сов. Энциклопедия», 1966. – 608 с.
2. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – 7-е изд., стер. – Мн.: Выш. шк., 2001. – 522 с.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
4. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982, 1982. - 373 с.

ЗОЛОТОЙ РЕЗЕРВ ТАЛАНТОВ РОССИИ

Третьякова Елена Юрьевна.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Первоуральская детская художественная школа», заместитель директора по учебной деятельности.

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования Золотого Банка Талантов России из талантливых детей. Особое внимание обращается на вклад дополнительного образования в развитие личности детей. Показана значимость роли дополнительного образования в формировании кадров России.

Ключевые слова: дополнительное образование, талантливые дети России.

Золотой резерв или золотой запас России – запас аффинированного золота, находящийся в ведении Центрального банка Российской Федерации (Банка России) и являющийся частью золотовалютных резервов РФ. Россия занимает седьмое место в мире (и 6-е место среди стран) по официально заявленным запасам золота в резервах.

После прочтения невольно задумываешься: а чем наши дети не золотой резерв? Кто как не наши дети будет управлять организациями, банками, производствами? Кто будет контролировать социальный уровень населения?

Финансисты кропотливо отслеживают все курсы валют, в то время как по улицам бегают мало чем заинтересованные дети, развлекаясь мелкими кражами да различными «творениями». Почему же в случае детей образовательные структуры все-таки так мало внимания уделяют пополнению этого Золотого Запаса Российской Федерации? Часть золотого денежного запаса, хранится в Банке России, учитывается на его счетах. А золотой резерв детей учитывается крайне разрозненно! Насколько было бы верно, если мальчика из деревни заметят в крупных городах! Ведь не перевелись еще Ломоносовы.

Наблюдая за достижениями детей, и передавая достижения одаренных детей в Золотой Банк Талантов России, обучающихся совершенно в различных организациях, по различающимся программам, возможно прогнозировать будущее России: куда оно стремится, что же от него ожидать. Безусловно, тут появляется возможность помочь тому или иному ребенку в интересующей его области. Государство же вполне может применить «огранку» для таких детей. И, в итоге, получит ценные кадры. Недаром, Китай так заботится о подрастающем поколении, вкладывая огромные финансы в их развитие.

Если рассмотреть внимательно конкурс «Золотой кадровый резерв России XXI века» проходящий в Московской области, мы можем увидеть насколько важно это мероприятие. Основная цель проекта, по словам

организаторов, заключается в том, чтобы провести кадровый отбор во всех субъектах Российской Федерации и выявить наиболее талантливых и одаренных специалистов в сфере государственного управления, бизнеса и среди студентов старших курсов. Проект рассчитан на несколько лет. Основными заказчиками создаваемой уникальной базы данных по молодым управленцам и специалистам являются исполнительная власть на федеральном и региональном уровне, а также крупнейшие российские финансово-промышленные группы, банки и другие организации. Организаторов натолкнуло на этот конкурс то, что в России мало людей, которые являются хорошими специалистами. Эти люди есть, проблема лишь в том, как их найти! Кажется, что как только захотел, так сразу получил хороших специалистов, но это ошибка... Кадровый голод ощущается как в правительстве, как в банках, так и в различных компаниях. Значит, управленцев как и специалистов надо искать!

Решению этой проблемы могут послужить различные конкурсы, результаты которых можно было бы собирать в Золотой Банк Талантов России. Все понимают, что пройдет немного времени, и среди сегодняшних победителей конкурсов мы скоро увидим руководителей крупных предприятий, из них будут выбираться губернаторы, затем министры. Вот здесь на помощь приходит дополнительное образование детей.

В современном мире система обучения давно основана на взаимодействии общеобразовательной школы и дополнительного образования. Главная задача общеобразовательных школ – дать детям хорошие базовые знания по всем предметам. Главная задача дополнительного образования – выявить и поддержать развитие творческого потенциала детей. В совокупности, эти два варианта образования открывают детям дорогу в будущее.

По окончании обучения молодежь имеет неоспоримое желание уметь ориентироваться в жизни. Но базовое образование не позволяет решить этот вопрос. Поэтому необходимо, чтобы родители детей понимали: насколько важно использовать огромные возможности дополнительного образования, т.к. благодаря этому дети могут определиться с видом деятельности, которая в дальнейшем может им помочь сформировать свой собственный путь. Предлагая ребенку дополнительное образование, родители тем самым предлагают ему различные варианты пути к его реализации в будущем. Ребенок может стать чемпионом Мира, может стать выдающимся художником, знаменитым музыкантом. Стоит лишь только заметить его склонность к тому или иному направлению. Если ребенок отказался от предложенного направления в дополнительном образовании – это хороший опыт, т.к. он уже выражает себя в том, насколько ему интересна эта область образования. С помощью системы дополнительного образования дети улучшают свое эмоциональное состояние, развивают самопонимание, что помогает им раскрыть и развивать творческий потенциал, т.к. выбранная

сфера образования удовлетворяет интеллектуальные потребности детей за пределами учебного времени в школе.

Именно дополнительное образование в первую очередь позволяет раскрыть потенциал ребенка, так как основополагающим фактором является индивидуальный подход к каждому ребенку, который возможен благодаря персональным урокам или малочисленным группам, а также личному опыту и заинтересованности педагога. Ощутимым фактором также является то, что при дополнительном образовании ребенок зачастую может увидеть результат своего труда, что особенно восторгает учащихся. Ведь мало раскрыть в детях творческие способности, талант, тут еще ребенок приучается к труду. И если ребенку интересна та область, в которой он занимается в комплексе со своей душевной потребностью, если он увлечен, то конечно у этого ребенка будут отмечены в скором времени результаты.

Дополнительное образование детей с ранних лет учит планировать свое время. Этот навык ребенок перенесет с собой через всю свою жизнь. Не стоит забывать, что также и круг общения ребенка, становится гораздо шире. А это существенно влияет на коммуникативные навыки. Здесь ребенок находит себе близких по духу друзей, у них появляются общие интересы. Если взять во внимание спорт, то здесь идет и укрепление физического развития ребенка.

В итоге навыки и знания, которые ребенок приобретает в учреждениях дополнительного образования, формируют его расширенный кругозор и активную жизненную позицию, а также умение постоять за себя и свои интересы. Дополнительное образование хорошо развивают личность ребенка, прививают потребность саморазвития на всю жизнь. Дополнительное образование позволяет детям год за годом участвовать в конкурсах, получать грамоты за успехи. Нужно обратить внимание на то, что дополнительное образование решает целый комплекс задач: развитие личности ребенка, развитие индивидуальности, самореализация. Т.е. дополнительное образование объединяет в единый процесс: обучение, воспитание, развитие ребенка.

Но если общеобразовательные школы ведут хоть какой-то учет детей, обучающихся на отлично, если дополнительное образование видит своих одаренных детей, то картинки в целом мы уже наблюдать не можем. Она разрознена. Нет общего центра учета способностей детей, в котором можно посмотреть все проводимые конкурсы России, где можно было бы увидеть значимость того или иного мероприятия для каждого ребенка в отдельности, нет центра где ребенок бы мог посмотреть результаты своих трудов, где бы он мог научиться прогнозировать своё будущее.

На наш взгляд, в России должен появиться «Золотой Банк Талантов России», способный вести учет знаний дарований, а также предоставляющий ощутимую поддержку талантливым детям Российской Федерации.

Библиографический список:

1. Золотой резерв: сайт некоммерческой организации Wikimedia Foundation, Inc. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 29.12.2016. – https://ru.wikipedia.org/wiki/Золотой_резерв (дата обращения: 16.01.2017).
2. Евсеев А.А. Золотой кадровый резерв России XXI века: журнал Московского физико-технического института – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 2017 – http://zmk.fizteh.ru/hardcopies/1999/1481/gold_reserve.html (дата обращения: 16.01.2017).
3. Мария Б. Монтессори. Мой метод: начальное обучение. М.: Астрель, 2005. – С. 307–322.

РОЛЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шамис Ирина Анатольевна.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида № 51», город Томск, воспитатель.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития пространственных представлений старших дошкольников. Показано влияние конструктивных видов деятельности на развитие умения ориентироваться в пространстве. Дается определение конструктивной деятельности. Представлены методы и приемы работы с детьми. Дается краткое описание разных видов детского конструирования.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, пространственные представления, виды конструирования, развитие, конструктивная деятельность.

В современном мире при интенсивном развитии науки и техники все больше используется схематическое представление информации. Поэтому для любого человека необходимо умение создавать и преобразовывать мысленную пространственную конструкцию объекта, читать графическую информацию, работать с вторичными образами. Данные умения рассматриваются сегодня как основа общего интеллектуального развития человека. Графический язык сам по себе также имеет свои законы, правила и методы освоения. Успешность овладения им зависит от уровня развития пространственного мышления. В старшем дошкольном возрасте происходит переход от практически-действенного к наглядно-образному мышлению. Поэтому данный период является сенситивным для развития пространственного мышления и графических умений.

Внедрение новых стандартов в дошкольное образование предполагает пересмотр видов образовательной деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), для детей 3–8 лет подходит ряд видов деятельности, среди которых «конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал» [4].

Конструирование является одним из важнейших и интересных видов детской активности, способствующей развитию пространственных представлений детей. Кроме того, в последнее время дошкольники все больше интересуются разными видами конструирования (например, Лего-конструированием). Конструирование сочетает в себе виды игровой и продуктивной деятельности. Так как в нем отражается окружающая действительность, то в этом оно по своему характеру сходно с изобразительной деятельностью [5].

Выделяют техническое и художественное конструирование. Под детским конструированием принято понимать разнообразные постройки из строительного материала, конструкторов, а также изготовление поделок из бумаги, природного, использованного материала и др. Конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению [2].

На занятиях по конструированию используются репродуктивные методы формирования конструкторских умений и методы, основанные на сотрудничестве и сотворчестве детей и взрослых. Сначала применяют подробный показ способов действий, конструирование по образцу воспитателя. При этом различные материалы предлагаются детям постепенно, по мере усвоения навыков работы с ними. Затем репродуктивный метод сводится к минимуму, конструирование выходит за рамки занятий в свободную деятельность детей и совместную деятельность с взрослыми. В качестве дидактического материала используются различные занимательные игры и упражнения, с которыми дошкольники с удовольствием играют вне занятий. Также детям предоставляются возможности самостоятельно изучать свойства материалов, активно действуя с ними.

В первую очередь нужно заинтересовать ребенка, приобщить к предметному миру, архитектуре, миру изобретательства (как технического, так и художественного). Для этого проводят с детьми различные экскурсии, в том числе и виртуальные; знакомят детей с памятниками архитектуры, достопримечательностями, как своего города, так и других городов и стран. Большую помощь в этом могут оказать родители дошкольников, с которыми проводятся консультации, семинары и другие мероприятия, направленные на привлечение внимания родителей к проблеме своевременного развития пространственных представлений у детей.

Перед тем как давать детям задание по конструированию, нужно обязательно проводить предварительную работу с детьми по обогащению их представлений о данных конструируемых объектах. Очень важным является наличие у детей прошлого опыта. По данным результатов разных исследований: дети легко могут построить из конструктора по образцу только ту постройку, в которой они узнали знакомый объект (например, жирафа или машину). Когда ребенок идентифицирует образец с известным ему объектом, он может выделить в нем те или иные пространственные отношения. Намного труднее для детей оказывалось построить по образцу то, что они не могли соотнести со своим прошлым опытом, хотя уровень сложности таких построек был гораздо ниже.

Очень важно для постоянного поддержания интереса к конструктивной деятельности правильно организовать развивающую предметно-пространственную среду в группе. Необходимо наличие разного вида строительного материала: крупного (напольного) и мелкого (настольного), а

также разных конструкторов (пластмассовых, деревянных, металлических), имеющих различные по сложности способы соединения деталей. Также нужны различные мелкие игрушки для обыгрывания построек. Весь строительный материал должен иметь эстетический вид и храниться в специальных коробках на полках в свободном доступе детей.

Очень тщательно нужно подойти к подбору дидактических игр и пособий для конструирования с учетом зоны актуального и ближайшего развития дошкольников. Они должны вызывать постоянный интерес детей, повышать познавательную активность, соответствовать возрасту и индивидуальным особенностям детей. Это могут быть игры-головоломки, игры на воссоздание геометрических фигур и фигур-силуэтов из специальных наборов, разрезные картинки для игр на передвижение, мозаики из геометрических фигур, игры со счетными палочками, игра «Тетрис», развивающая предметно-игровая система «Соты Кайе», игра Н. А. Зайцева «Орнамент», дидактические пособия В. В. Воскобовича, Б. П. Никитина, З. Дьенеша, Х. Кюизенера и др.

Все эти игры направлены на развитие пространственных представлений. С их помощью дети могут усвоить информацию о некоторых системах отсчета и способах пространственной ориентации, активизировать пространственный словарь. Например, детям старшего дошкольного возраста очень нравятся игры на составление геометрических фигур и фигур-силуэтов из специальных наборов, детали которых получены путем разрезания по определенным правилам какой-нибудь геометрической фигуры. Силуэты в этих играх можно составлять по расчлененным и нерасчлененным (контурным) образцам. Для игр с такими наборами ребенку необходимо овладеть способами соединения деталей, мысленно представлять составляемый силуэт, вычленять самые яркие особенности его внешнего вида, чтобы передать сходство с реальным объектом. После чего дети могут воссоздавать из деталей таких игр любое задуманное ими изображение.

Более сложный вид заданий содержат игры «Пентамино» и «Тетрис», которые состоят из деталей разной конфигурации. Ими можно ровно закрыть несколько клеток на какой-либо поверхности в клетку. Составление силуэтов по контурным образцам в этой игре является достаточно сложным, поэтому дошкольникам предлагают задания с расчлененными образцами.

Подобные задания можно давать старшим дошкольникам и со счетными палочками. Например, составить, преобразовать одни геометрические фигуры в другие или видоизменить их по заданным условиям (убрать или переложить указанное количество палочек для получения новой фигуры, другого силуэта и т. д.).

Существует очень много игр на составление объемных фигур из кубиков: «Хамелеон», «Уголки», «Уникуб» и другие. Они знакомят дошкольников с миром трехмерного пространства, развивают пространственное мышление детей. Здесь имеется очень широкий диапазон заданий по сложности и разнообразию. В этих играх посредством

комбинирования формы и цвета можно складывать разнообразные постройки, фигуры, выкладывать различные узоры. Вариантов складывания и цветовых сочетаний может быть сколько угодно. Освоив способы конструирования простых построек, дети переходят к реализации собственного замысла. Причем одну и ту же постройку дошкольники могут варьировать многократно.

Отдельным видом конструирования, способствующим развитию пространственных представлений, является оригами (бумажный конструктор). Через различные действия с бумагой у детей развивается наблюдательность, они осмысливают образы знакомых предметов, совершенствуется умение анализировать образец, графическое изображение поделки, умение выделять в объектах существенные детали, для того, чтобы передать их в ходе конструктивной деятельности; умение отбросить из вида все второстепенное. Это очень важные умения, так как поделки из бумаги иногда лишь отдаленно напоминают те или иные предметы и объекты.

Немаловажная роль в процессе конструктивной деятельности с бумагой отводится умению на глаз определять расстояние отдельных асимметричных частей, отгибать отдельные характерные детали из целой заготовки. Но для начала ребенку нужно овладеть способом расчлененного восприятия плоскости листа, умением выделять его элементы (углы, середину, стороны). Для выполнения поделок-оригами детям необходимо освоить приемы складывания и сгибания бумаги в определенных направлениях:

- складывание заготовки пополам по диагонали;
- сгибание заготовки пополам, складывая при этом стороны от угла к сгибу;
- сгибание заготовки по диагонали дважды;
- складывание заготовки вдоль и поперек, вкладывая бока;
- сгибание углов и сторон к середине;
- сгибание сложенных углов и вкладывание частей;
- складывание углов дважды к долевному сгибу;
- складывание сторон к сгибу от угла с противоположных концов;
- отгибание от нижнего сгиба верхнего угла вперед;
- сгибание угла вперед с отгибанием части стороны;
- сгибание меньших сторон прямоугольника к середине;
- сгибание сторон заготовки от углов и закладывание из послойно внутрь после сгибания квадрата дважды пополам и вкладывания [1, с. 127–137].

При этом у дошкольников формируется умение преобразовывать разные геометрические фигуры, варьировать поделку по величине, развивается пространственное восприятие, мышление и воображение.

Для детей очень интересным видом деятельности является конструирование из природного и использованного материалов. В старшем дошкольном возрасте ребенок уже способен комбинировать различные материалы, подбирать подходящие для данной постройки, анализировать готовые поделки, делать выводы. Необходимо постоянно давать детям возможность отходить от усвоенных стандартов, используя их только в

качестве вспомогательного средства при построении продуктов своего воображения. Для развития пространственных представлений дошкольников, наблюдательности, творческого потенциала, индивидуальности надо нацеливать детей на изобретательство, создание новых разнообразных конструкций и моделей с помощью основных усвоенных способов действий [3, с. 3]. Тогда у ребенка появляется и целостное планирование процесса: до начала конструктивной деятельности ребенок намечает план выполнения, затем последовательно его реализовывает, иногда корректируя по ходу деятельности.

Работа с природным и использованным материалом имеет более высокий уровень сложности, так как данные виды материала не имеют правильной геометрической формы. При работе с ними необходимо умение достраивать, убирать лишнее, строить образы способом «опредмечивания». Дошкольникам нужно иметь достаточно высокий уровень развития пространственных представлений, пространственного восприятия для того, чтобы подобрать для создания поделки детали подходящие по форме, размеру, цвету, материалу, а затем решить: как их скрепить между собой.

В процессе конструктивной деятельности у детей повышается уровень вербализации пространственных представлений, так как происходит сначала понимание, а затем и употребление в собственной речи предлогов, наречий и некоторых понятий, обозначающих пространственные направления и местоположение объектов в пространстве. Для активизации этого процесса нужно постоянно побуждать детей к анализу построек и самой деятельности. Надо добиваться, чтобы дети на основе анализа самостоятельно обнаруживали недостатки и достоинства в конструкциях и сооружениях. Необходимо просить детей комментировать сам процесс строительства, рассказывать о своих идеях, задумках, каким образом они планируют их воплотить в реальность и т. д. Развитию умения рассуждать способствует коллективное конструирование, конструирование по замыслу, а также работа с чертежами, рисунками, схемами, моделями, фотографиями.

Таким образом, все виды детского конструирования способствуют развитию пространственных представлений старших дошкольников. В процессе конструктивной деятельности развивается пространственное мышление, воображение и восприятие, происходит пополнение и активизация «пространственного» словаря детей. Плоскостное конструирование, в свою очередь, оказывает большое влияние на умение ориентироваться на пространстве листа бумаги, понимание разных систем отсчета. А это все является обязательным при подготовке ребенка к школе.

Библиографический список:

1. Богатеева З.А. Чудесные поделки из бумаги: книга для воспитателей детского сада и родителей. – М.: Просвещение, 1992. – 208 с.: ил.

2. Бурачевская О.В. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста посредством конструирования // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – №2. – С. 55-57.
3. Куцакова Л.В. Конструирование и художественный труд в детском саду: программа и конспекты занятий. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 240 С.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. - URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf - (дата обращения: 16.01.2017)
5. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду. Новый детский сад с любовью. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 144 с.

Научное издание

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ (Новосибирск, 15 февраля 2017 г.)**

Подписано в печать 30.03.2017 г.

Бумага офсетная.

Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 12,9.

Тираж 100 экз. Заказ