

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Психология. Педагогика.
Филология. Искусствоведение. Культурология**

Научный журнал

Том 1, № 2

2015

**СЕВАСТОПОЛЬ
2015**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, филологии, культурологии и искусствоведения. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике дошкольного и начального образования, методике преподавания славянских и иностранных языков, технике перевода, культурологии и искусствоведению.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015 г. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 от 25.12.2015 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент – главный редактор (Севастополь);

БЕССАРАБОВА Елена Витальевна, кандидат технических наук (Севастополь);

БУЛГАКОВ Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор (Москва);

ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент – редактор психологического раздела (Севастополь);

ГОЛОВКО Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент – редактор педагогического раздела (Севастополь);

ГУРА Лидия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);

ДЕМИР Бахар, доктор филологических наук, профессор (г. Эрзурум, Турция);

КАРАЯНИ Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор (Москва);

КЛЕПИКОВА Татьяна Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);

КОЛЯДА Екатерина Михайловна, доктор искусствоведческих наук, доцент (Санкт-Петербург);

КРУПНОВ Александр Иванович, доктор психологических наук, профессор (Москва);

МОРЯ Лилия Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент – редактор филологического раздела (Севастополь);

МОСКАЛЕНКО Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент (Севастополь);

МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);

НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор (Воронеж);

ОЩЕПКОВ Алексей Романович, доктор филологических наук, профессор (Москва);

ПОЧТОВЕНКО Наталья Константиновна – ответственный секретарь (Севастополь);

САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, доцент (Севастополь);

САРАЕВА Надежда Михайловна, доктор психологических наук, профессор (Чита);

СМИРНОВА Татьяна Васильевна, кандидат искусствоведческих наук, доцент – редактор раздела по искусствоведению и культурологии (Севастополь);

ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент – редактор филологического раздела (Севастополь);

ШТЕЦ Александр Александрович, доктор педагогических наук, доцент (Севастополь);

ШУМИЛИНА Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент (Севастополь);

ХВОРОВА Людмила Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор (Тамбов);

ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент – редактор педагогического раздела (Севастополь).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 18,5

Тираж – 65 экз. Подписано в печать 22.12.2015 г.

Адрес редакции: наб. Корнилова 1, Севастополь, 299011, Российская Федерация

e-mail: sggu-rfo@mail.ru

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2015

© Авдеева И. Н., идея и концепция

Содержание

Практические и теоретические проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам

Барабанова Г.В. Организация обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в техническом вузе	5
Корж Т.Н. Формирование методической компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза	13
Тяллева И.А., Чакур К.С. Проблемные вопросы формирования терминологического поля методики обучения иностранным языкам	23
Фоминых Н.Ю. Развитие аудитивных умений студентов в компьютерно ориентированной среде	29

Социокультурное развитие ребёнка дошкольного возраста

Долженко А.И., Моисеев Е.А. Состояние экспрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра	34
Мурованая Н.Н., Савченко А.А. Диагностика уровня сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста	40
Попова И.И., Мандрыкова С.А. Диагностический аспект изучения монологической речи детей шестого года жизни	49
Попова И.И., Петрушак Е.С. К вопросу диагностики развития образной речи детей шестого года жизни	55
Удина Е.Н., Пичаевская Я.Л. Изучение уровней познавательного интереса у старших дошкольников	61
Червинская О.Ю., Соловей И.В. Значение портфолио в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников	66

Социокультурное становление личности в образовательном процессе

Бежанова Н.Л., Беляева С.А. Этапы внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников	71
Бежанова Н.Л., Богуш Т.В. Этапы использования опорных сигналов при изучении имени существительного в начальной школе	77
Бежанова Н.Л., Деева А.С. Учебно-практические задачи обучения младших школьников написанию сочинения-описания на репродуктивном этапе (на основе действий редактирования текста)	84
Кажарская О.Н. Изучение негативных личностных свойств младших школьников методом комплексного применения рисуночных тестов	89
Калайджян Т.В., Лазарева С.С. Развитие критического мышления младших школьников посредством изучения слова в семантическом аспекте	95
Калайджян Т.В., Шевцова А.В. Роль и место проектных задач в развитии выразительности речи младших школьников	103
Раскалинос В.Н., Щербатая М.В. Формы и методы организации обучения, способствующие формированию межличностных отношений младших школьников	110
Раскалинос В.Н., Фурлетова А.В. Диагностическая компетентность социального педагога как составляющая профессионально-педагогической культуры	117
Штец А.А., Шемигон Г.И. Учебно-практические задачи обучения естественному чтению первоклассников посредством организации учебного диалога	122

Социокультурный аспект в преподавании дисциплин высшей школы

Кузёма Т.Б. Особенности организации и проведения экскурсий для студентов высших учебных заведений Российской империи в конце XIX – начале XX века	132
Раскалинос В.Н., Мартыненко К.А. Этапы социализации студентов-первокурсников	139

Техническая эстетика и дизайн

Бессарабова Е.В. Влияние геометрии, цвета и материала объекта дизайна на количество его информации	144
--	-----

Contents

Practical and Theoretical Problems of Linguistics and Methodology of Teaching Foreign Languages

Barabanova G.V. Organization of Teaching L2 Reading for Specific Purposes in Technical Higher Schools	5
Korzh T.N. Building of LSP Teaching / Teacher Competences	13
Tyalleva I.A., Chakur C.S. Problem Issues of Developing Terminology of FL Teaching Methodology	23
Fominykh N. Developing Students Listening Skills in Computer Orientated Language Learning Environment	29

Social and Cultural Development of Children of Pre-School Age

Dolzhenko A.I., Moiseenkova E.A. Condition of Expressive Speech in Pre-Schoolers with Autism Spectrum Disorders	34
Murovanaja N.N., Savchenko A.A. Diagnostic of the Level of Formation of the Musical-Sensory Abilities of Senior Pre-School Age Children	40
Popova I.I., Mandrykova S.A. Diagnostic Aspect of Sixth Year Old Children's Monological Speech Studying ..	49
Popova I.I., Petrushak E.S. To the Question of Diagnosis of Figurative Speech of Pre-School Children Sixth Year of Life	55
Udina E.N., Pichaevskaia Ya.L. The Study of the Levels of Cognitive Interest at the Senior Pre-School Children	61
Chervinskaya O.Yu., Solovey I.V. The Value of Portfolio on Social and Communicative Development of Senior Pre-School Children	66

Social and Cultural Formation of the Person in the Educational Process

Bezhanova N.L., Belyaeva S.A. Stages of Technology Implementation "Project Method" for the Development of the Younger School Students' Reader's Independence	71
Bezhanova N.L., Bogush T.V. The Phases of the Reference Signals in the Study of the Noun in Elementary School	77
Bezhanova N.L., Deeva A.S. Educational and Practical Tasks of Training of Younger Schoolchildren to Write Essay-Description in the Reproductive Stage (Based on the Action Text Editing)	84
Kazharskaya O.N. The Study of Primary School Pupils' Negative Personal Properties with the Method of Drawing Tests Complex Use	89
Kalaydzhyan T.V., Lazareva S.S. Development of Critical Thinking of Younger School Students by Means of Studying of the Word in Semantic Aspect	95
Kalaydzhyan T.V., Shevtsova A.V. Role and Place of Design Tasks in Development of Expressiveness of the Speech of Younger School Students	103
Raskalinos V.N., Shcherbataya M.V. The Forms and Methods of Training, Promoting Formation of Interpersonal Relations of Younger Schoolboys	110
Raskalinos V.N., Furlitova A.V. Diagnostic Competence of the Social Teacher as Component of Professional and Pedagogical Culture	117
Shtets A.A., Shemigon G.I. Educational and Practical Problems of Training in Natural Reading First Graders by Means of the Organization of Educational Dialogue	122

Social and Cultural Aspect in Teaching Disciplines of High School

Kuzyoma T.B. Peculiarities of Organization and Conducting of Excursions for Students of Higher Educational Institutions of the Russian Empire in the Late XIX – Early XX c.	132
Raskalinos V.N., Martynenko K.A. Stages of Socialization First-Year Students	139

Industrial Art and Design

Bessarabova E.V. Influence of Geometry, Color and Material Design Objects on the Number of Its Information	144
--	-----

Организация обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в техническом вузе

Галина Васильевна Барабанова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 2.11.2015, после доработки 7.12.2015

Аннотация. Статья посвящена первичной структурной единице учебного процесса при обучении зрелому профессионально ориентированному чтению студентов технического вуза и особенностям его организации для формирования соответствующего комплекса навыков и умений. Представлены этапы работы с текстом и анализ упражнений с позиций когнитивно-коммуникативного подхода. Дано определение понятия «текстовое упражнение» как неотъемлемого методического элемента работы с аутентичным текстом на занятии. Подробно рассмотрены подходы к аутентичным текстам, а также возможные пути их адаптации с учётом современных точек зрения американской и постсоветской методик. Автор рассматривает в качестве единицы обучения профессионально ориентированному чтению учебный цикл.

Ключевые слова: учебный цикл, когнитивно-коммуникативный подход, аутентичный текст, зрелое профессионально ориентированное чтение, текстовое упражнение.

Для цитирования: Барабанова, Г. В. Организация обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в техническом вузе / Г. В. Барабанова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 5–12.

Об авторе: Г.В. Барабанова, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: chiave@yandex.ru.

Постановка проблемы. Как должно быть организовано обучение профессионально ориентированному чтению (ПОЧ) на английском языке?

Под организацией любой учебной деятельности понимают определённый порядок дидактического процесса как структурно, так и профессионально. Само слово «организация» происходит от лат. *organizo* – придаю стройный вид, устраиваю. (См. также у С.И. Ожегова «организация» – хорошее, продуманное устройство, внутренняя дисциплина.)

Учебно-познавательная деятельность в современном обществе всегда облачена в определённые формы для достижения целей. Если речь идёт об организации чтения, то такой целью будет выступать понимание читаемого.

Цель данной статьи – предложить оптимальную схему работы с профессионально ориентированным текстом на занятиях по иностранному языку (ИЯ) в условиях технического вуза, которая привела бы к формированию зрелого читателя, владеющего всем арсеналом навыков и приёмов смысловой обработки читаемого с перспективой использования полученной информации в последующей

профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Определение единицы обучения тому или иному виду речевой деятельности является особенно актуальным в связи с введением в учебный процесс высшей технической школы понятий модуль и модульная организация курса английского языка для профессионального обучения.

Сущность модульного обучения состоит в структурировании содержания обучения в автономные организационные блоки. Предполагается, что объём и содержание этих блоков определяются дидактическими целями, различиями в уровнях подготовки обучаемых, спецификой предмета.

Итак, модуль – структурная единица учебного плана по специальности. Содержание каждого модуля должно конкретизироваться (ситуации, темы, умения, речевые функции и т.д.). Очевидно, что в рамках модуля должны существовать типовые структурные единицы, дозирующие учебный материал с учётом особенностей курса, а в нашем случае с учётом формируемой иноязычной речевой деятельности (РД) – зрелого чтения.

Под зрелым чтением мы понимаем такое чтение, которое позволяет обучаемому пользоваться своим умением читать на английском языке, как средством вписаться в окружающий мир, как средством получения знаний об этом мире; для будущего инженера это необходимо, в первую очередь, для выполнения своих профессиональных обязанностей [13; 14].

Проблема единицы обучения иноязычному чтению рассматривалась многими методистами (А.Э. Бабайлова, И.Л. Бим, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина и др.). В качестве единицы обучения чтению предлагались учебный текст – аналог реальных жанров с определённым набором лексико-грамматических характеристик (А.Э. Бабайлова), текст-эталон, то есть текст, моделируемый автором учебного пособия по чтению (С.К. Фоломкина), упражнение в чтении связного целого текста (Т.С. Серова), учебный текст с упражнениями к нему (И.Л. Бим).

При определении единицы обучения РД чтения большинством методистов называется текст, иногда с определёнными оговорками. Признание текста в качестве основной коммуникативной единицы, единицы общения письменной речи, пришедшее из лингвистики текста, автоматически было перенесено и в методику обучения чтению. Несмотря на кажущуюся естественность такого переноса (обучение чтению, смысловое чтение – это чтение текстов, следовательно, в основу обучения чтению следует положить тексты соответствующих регистров, выявление их основных характеристик в качестве опорных методических характеристик, как то: жанры, композиционная структура, функциональный тип, другие релевантные признаки), практика показывает неадекватность такого процесса.

Да, цель коммуникации – понимание читаемого [13; 14], но обязательным методическим условием учебного чтения является вынесенность результатов достижения этой цели во внешний план, что может выразиться в определении в качестве единиц учебного материала слов, словосочетаний, синтагм, предложений, текста и даже тем как предмета учебной деятельности (З.И. Клычникова) [3; 4]. С позиции психолога З.И. Клычникова писала об этом так: «В процессе понимания вклинивается его третий компонент – язык, выступающий в тех пределах и формах, которые использовал автор текстов. А это означает возникновение роли типологического соотношения системы родного и иностранного языка и степени владения последним чтением. Это положение относится и к уровням понимания текста на иностранном языке» [7, с. 94]. (См. также у Н.В. Барышникова [4].)

А.Э. Бабайлова пишет: «Учебный текст на иностранном языке – это единица обучения текстовой деятельности, учебной текстовой коммуникации» [1, с. 5]. Однако это не любой аутентичный текст на определённую тему, это текст, воспроизводящий некие строго дозированные характеристики оригинального текста определённого жанра и регистра, текст – «носитель характерного материального образа». То есть, это моделируемый текст, названный ею текстом-эталон, с постановкой в нём коммуникативных задач, «которые трудно, но интересно, нужно и можно решить». Так как одного такого текста для формирования навыков чтения явно недостаточно, автор предлагает за единицу обучения чтению взять систему текстов с разной степенью приближения к тексту-эталону, отобранных и сформированных с учётом экстралингвистических факторов. Энн Джонс называет такие сконструированные (построенные) тексты текстоидами, имеющими мало общего с аутентичными дискурсами [11, с. 118]. Впрочем, на более позднем этапе обучения иноязычному чтению А.Э. Бабайлова предлагает перейти на оригинальные тексты.

Исходя из того, что прежде всего текст – это коммуникативная единица речи, С.К. Фоломкина также рассматривает его как единицу обучения чтению: «...при ориентации на практическое овладение иностранным языком текст должен трактоваться прежде всего как специфическая коммуникативная единица всеми аспектами учебного процесса – при составлении учебных материалов, при выборе форм и видов работы и т.д.» [9, с. 79]. Но это опять не реальные аутентичные тексты, а тексты-аналоги реальных жанров, характерных для литературы, которую читают специалисты соответствующего профиля. Лексические и грамматические характеристики таких текстов должны быть доступны студенту. Именно на таких текстах расширяются лексические знания студента, тренируется языковой материал, осуществляется развитие устной речи, и, конечно, развитие умения читать. В то же время текст должен быть практикой в РД.

Ясно, что такой подход отдаляет студента технического вуза от чтения профессионально ориентированной литературы на весьма неопределённое время. Фактически, это приводит к тому, что за всё время обучения в техническом вузе средний студент ни разу не встречается в своей учебной деятельности с оригинальными, неадаптированными текстами, а если и встречается, то только при сдаче «тысяч» внеаудиторного чтения, целью которого является не собственно чтение, а перевод текста.

Рассмотрим, какие же тексты нужны студенту

для формирования зрелого читателя уже в стенах неязыкового вуза. Следующие требования должны приниматься во внимание при отборе таких текстов:

- 1) оригинальные аутентичные профессионально ориентированные тексты, отражающие предметную область специальности, по которой готовятся студенты [3; 4];
- 2) содержание текстов должно перекликаться, не входить в противоречие с уровнем той предметной компетенции, которая формируется у студентов при изучении базовых дисциплин по специальности на родном языке (РЯ), учитывать межпредметные связи;
- 3) объём текста должен быть не менее 1200–1500 печатных знаков, что позволит решать на одном тексте разноцелевые учебные задачи;
- 4) тексты должны быть значимыми для студента по содержанию, отражать уровень современной науки в данной отрасли знаний;
- 5) в языковом отношении тексты должны носить обучающий характер, обеспечивать как повторяемость терминологии, так и представленность грамматических явлений, типичных для данного стиля и жанра [1; 10; 12; 13].

Существует два основных направления при отборе учебных текстов для чтения, а именно:

- 1) учебные тексты – основа учебной коммуникации при обучении ИЯ, они должны отвечать основной задаче чтения, то есть представлять собой тексты-модели, призванные решать определённые лингводидактические задачи, а точнее – систему таких типовых учебных иноязычных текстов [1, с. 137];
- 2) любой текст, используемый в учебной аудитории, становится учебным, включая и авторский, созданный первоначально для научной коммуникации и не предполагающий его использование для обучения профессионально ориентированному ИЯ (О.Д. Кузьменко, С. Nuttall).

Здесь следует учитывать замечание А.Э. Бабайловой, что «умозрительная бесспорность мысли о том, что учебная коммуникация вообще и учебная коммуникация на неродном языке, в частности, требует составления текстов, особенности которых полностью отвечали бы специфике этих видов коммуникации, отнюдь не является бесспорной на практике» [1, с. 137].

Мы полагаем, что выбор той или иной точки зрения зависит от представлений автора на единицу обучения чтению.

Под единицей обучения чтению мы понимаем коммуникативную задачу, направленную на достижение обучаемыми учебной цели посредством выполнения речевых действий с конкретным лексико-грамматическим материалом. Её содержание будет выражено инструкцией. Например, «*Спишите предложение и вставьте пропущенные предлоги*», «*Прочтите текст вслух*», «*Подтвердите или опровергните следующие утверждения*», «*Напишите предложения в правильной последовательности*», «*Найдите английский эквивалент следующим терминам*», «*Прослушайте текст и ответьте на вопросы*» и т.д. Таких задач при формировании того или иного вида РД может насчитываться десятки в зависимости от этапа занятия, всего занятия в целом, серии занятий по данной подтеме, наконец, от совокупности всех занятий по изучаемой теме. Их решение будет требовать от студента выполнения самых разнообразных одноразовых (*Make up the plan of the text*), чаще однотипных, действий (упражнения), решая конечные задачи обучения определённого виду РД и в итоге ИЯ как предмету в данном вузе.

Как совершенно точно определила И.Л. Бим ещё в 1985 году, «...именно от постановки задачи зависит, какие действия производить, например, с текстом или другими компонентами содержания обучения» [6, с. 31]. Сам характер чтения, кроме стратегической компетенции читателя, определяется поставленной коммуникативной задачей. Например, если поставлена коммуникативная задача «*Составить план текста*», то чтение будет протекать совершенно иначе, нежели при коммуникативной задаче «*Прочтите текст и определите, какова точка зрения автора на роль человека для сохранения окружающей среды*». Продуктом решения коммуникативной задачи должно явиться формирование или совершенствование навыка чтения.

С этих позиций весьма продуктивной нам представляется классификация по принципу аутентичности Луи Тримбла на истинные (*genuine*), адаптированные (*adapted*), синтезированные (*synthesized*) и созданные (*created*).

Под истинными текстами Л. Тримбл понимает тексты, взятые из профессионально ориентированного контекста без изменения.

Адаптированные же тексты – это те же аутентичные тексты, в которых в методических целях сделано усиление тех или иных характеристик текста путём небольших изменений, как правило, в сторону упрощения.

Не все методисты допускают использование

адаптированных аутентичных текстов для обучения ПОЧ. По мысли А. Джонс, «...these texts should not be simplified» [11, с. 118]. Это упрощение не может касаться ни лексики, ни грамматики. Аутентичные тексты должны быть полные, несокращённые и не упрощённые, скорее не аутентичные, а идентичные, так как автор этой идеи требует, чтобы не только шрифт, опечатки оригинала воссоздавались для иностранных студентов, но даже, по возможности, качество и цвет бумаги!

Не доходя до таких крайностей, мы всё же склонны согласиться с тем, что в техническом вузе приоритет при отборе аутентичных текстов должен отдаваться истинным аутентичным текстам, если целью обучения чтению является формирование зрелого иноязычного чтения уже в стенах вуза. Низкая языковая избыточность профессионально ориентированных текстов из-за обильной терминологии, недостаточный профессионализм авторов-адаптеров заставляют подходить к адаптации оригинальных профессионально ориентированных текстов крайне осторожно. Да и трудно что-то упростить в описании реактора, функционирования дизеля, классификации поллютантов и т.д. без ущерба для содержания.

Чем вызвана необходимость в адаптации аутентичных профессионально ориентированных текстов?

Оснований два: 1) genuine (истинные) материалы требуют от студентов определённого уровня языковой подготовленности; 2) истинные тексты могут содержать мало изучаемых языковых явлений. Уже Генри Уидовсон определил пути такого упрощения – путём лексической и синтаксической замены.

Приводим отрывок из текста, в котором выделена нейтральная лексика, допускающая какие-либо замещения.

*Mixtures of gases are **really** solutions, but they mix together freely and with no limits to their compositions. Gases dissolve in liquids, but usually only **to a small extent**. The only gases that are **readily** soluble in water are gases whose polar character allows them to interact **strongly** with it.*

*Some liquids, **such as** ethyl alcohol and water, are miscible in all proportions. Others, like oil and water, are not. Each liquid has only a limited solubility in the other. Mixing of two liquids can be exothermic, endothermic, or without thermal effect, **depending on** the particular substances.*

Здесь нам представляется чрезвычайно ценным замечание того же Л. Тримбла: «...adapting texts can turn into an awkward and frustrating exercise

in preparation if we try to work with too many features at the same time» («...адаптированные тексты могут превратиться в неуклюжее и бесполезное упражнение при препарировании, если мы попытаемся обработать сразу слишком много характеристик») [15, с. 33].

Синтезированные и созданные тексты – тексты, образованные на базе оригинальных источников, в которых автор усилил грамматические или лексические характеристики, исходя из учебных задач. Синтезированные тексты не исключают прямых заимствований из источников. Это то, что очень часто в нашей методике называется учебными текстами.

Могут ли быть использованы при обучении ПОЧ созданные (по Н.Д. Бурвиковой, построенные) или так называемые моделируемые тексты, то есть тексты, специально написанные в учебных целях без опоры на исходный оригинальный текст? Такие тексты могут решать определённые задачи обучения, но, являясь искусственными образованиями, должны рассматриваться в учебном процессе как упражнения в чтении. Их можно было бы назвать собственно учебными текстами, в отличие от учебных аутентичных текстов, то есть истинных аутентичных текстов, которым методистами отведена учебная роль.

По своей сути, все эти тексты не являются аутентичными ни по форме, ни по содержанию. Как мы уже писали выше, Энн Джонс называла такие сконструированные тексты текстоидами [11]. На начальном этапе обучения чтению использование таких текстов-текстоидов в учебном процессе по ИЯ неизбежно, однако период работы с такими текстами не стоит затягивать и как можно быстрее переходить к аутентичным, истинным (genuine) [15], ибо только на реальных текстах можно формировать у студентов технического вуза зрелое чтение.

На наш взгляд, единицей обучения зрелому иноязычному профессионально ориентированному чтению в рамках модуля является учебный цикл. Учебный цикл – первичная структурная единица учебного процесса, в пределах которой решается общая методическая задача по накоплению у студентов определённого языкового материала, знаний терминологии, выработке соответствующего комплекса навыков и умений чтения, формирование когнитивных читательских стратегий и других компонентов коммуникативной компетенции читателя.

Видимо, поэтому Т.С. Серова считала, что единицей обучения чтению должно быть «особым образом организованное упражнение в чтении связанного, целого текста, которое предполагает принятие и реализацию обучаемым решения учебной ком-

муникативно-познавательной задачи чтения, сформулированной в инструкции» [8, с. 221]. Это связано с тем, что именно с помощью упражнений решается задача овладения необходимыми языковыми средствами.

Однако характер таких упражнений должен в корне измениться, они должны быть текстовыми [2]. **Под текстовым упражнением понимается синтетическое упражнение поискового характера, задания которого коррелируются с информацией текста и коммуникативная задача которого направлена на смысловое содержание читаемого.**

Например, *“Answer the questions using the text. Prove or refute the following statements, find the right / wrong statement”* и т.д.

В отличие от традиционного подхода к тексту как иллюстрации всевозможных грамматических и лексических трудностей (наиболее ярким воплощением его является так называемое аналитическое чтение), здесь внимание обучаемых направлено исключительно на содержание текста. Для того, чтобы выполнение этих упражнений носило обучающий характер в ПОЧ, а не характер проверки эрудиции студентов, задания текстовых упражнений строятся в контексте содержания данного текста и соотносятся с информацией, представленной именно в данном тексте. Только в таком случае студент будет неоднократно перечитывать текст в поисках правильного ответа, с каждым таким чтением погружаясь в содержание читаемого.

Упражнения, в которых задания представляют собой отдельно взятые предложения, пусть даже на лексико-грамматическом материале изучаемого текста, неполноценны в смысловом отношении, о чём убедительно писал великий М.М. Бахтин: «Предложение, как и слово, – значащая единица языка. Поэтому каждое отдельно взятое предложение, например «Солнце взошло», совершенно понятно, то есть мы понимаем его языковое значение, его возможную роль в высказывании. Но занять в отношении этого отдельного предложения ответную позицию никак нельзя, если только мы не знаем, что говорящий сказал этим предложением всё, что он хотел сказать, что этому предложению не предшествуют и за ним не следуют другие предложения того же говорящего» [5, с. 276]. Только предложение, окружённое контекстом, обретает полноту своего смысла. Именно текстовые упражнения формируют смысловое восприятие читаемого.

Естественно, что основу профессионально ориентированного текста составляет терминология и невозможно избежать выборочного перевода при

семантизации читаемого, ибо студент должен знать термины точно, а не приблизительно. Но и упражнение в выборочном переводе можно сделать контекстным, то есть текстовым [2, с. 71].

Выделение в качестве единицы обучения только текста или только упражнений при обучении ПОЧ не может решить ни формирования коммуникативной компетенции читателя, ни задач совершенствования навыков и умений чтения. (Как известно, И.Л. Бим считала неправомерным делить материал на тексты и упражнения.)

Но как объединить разноуровневые коммуникативные задачи, направленные на достижение целей чтения различной методической ценности, сохраняя в то же время сквозную тематическую цельность, однотипность и повторяемость инструкций, смысловой характер текстовой деятельности читателя? И тексты, и упражнения должны быть объединены в более крупную структурную единицу учебного процесса, а именно, учебный цикл. Кстати, на практике это и происходит там, где обучают студентов «технарей» ПОЧ.

Единицей обучения ПОЧ в условиях технического вуза является учебный цикл. Учебный цикл – первичная структурная единица учебного процесса, в пределах которой решается общая методическая задача по накоплению определённого языкового материала и выработке соответствующего комплекса умений и навыков чтения, знания терминологии, формирования читательских стратегий и других компонентов коммуникативной компетенции читателя.

Набор учебных действий, выполняемых студентом на аудиторном занятии и при самостоятельной внеаудиторной работе, достаточно однообразен, что способствует сохранению однотипности цикла при обучении иноязычному чтению. Ещё М. Уэст указывал на необходимость «строго придерживаться раз выбранного построения для данного цикла работы, не менять его» [10, с. 80].

Именно однотипность учебных действий обеспечивает студенту-читателю ясность цели каждого этапа цикла, выработку привычного стиля учебной работы, сведения до минимума указаний преподавателя. Не следует забывать, что чтение взрослого человека – это всегда чтение про себя, процесс глубоко индивидуальный и самодостаточный, базирующийся на когнитивной стратегии читателя, выработанной им прежде всего на чтении текстов на РЯ.

Примерная структура учебного цикла по обучению ПОЧ (таблица 1) включает в себя следующие этапы (мы говорим примерная, потому что она во многом будет определяться регистром и функциональным видом текста).

Таблица 1 – Работа с текстом в когнитивном формате

Методическое наполнение этапа	Этапы работы с текстом		
	Предтекстовый этап (антиципационный)	Работа с текстом	Послетекстовый этап
Методические задачи этапа	- актуализация фоновых знаний; - включение информативной основы студентов по данной теме; - антиципация текстовой информации	- контекстуализация коммуникативных фрагментов текста на уровне предложения; - компрессия текстовой информации	- трансформация текстовой информации; - создание студентами вторичных текстов с целью «встраивания» новой текстовой информации в информативную основу читателя
Основные приёмы	- беседа по теме текста (вопросы типа “What do you know about ...”); - составление лексической карты «мозговой штурм»; - семантизация интернациональной лексики	- выборочный перевод коммуникативных фрагментов с терминами; - выбор правильного / неправильного утверждения; - prove or refute the following statements using the text; - составление плана текста; - поиски топиковых фраз; - создание precis; - тезирование и т.д.	- диалогизация; - пересказы; - аннотирование; - составление резюме; - письменные композиции; - рецензии; - сравнительный анализ авторов, текстов, идей; - интервью; - реферат
Типология упражнений	Рецептивно-продуктивные (условно-коммуникативные)	Текстовые (условно-коммуникативные, коммуникативные)	Продуктивные (коммуникативные)

Выводы.

- Иноязычное чтение в неязыковом вузе – это средство обучения, средство получения знаний.
- Целью обучения иноязычному чтению должно стать формирование зрелого читателя, владеющего всеми основными приёмами смысловой обработки читаемого.
- Обучение иноязычному чтению следует осуществлять на аутентичных профессионально ориентированных учебных текстах с использованием текстовых упражнений.
- Единицей обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе является учебный цикл.
- Извлечённая текстовая информация обязательно используется читателем в последующей учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы

- Бабайлова, А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.
- Барабанова, Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному виз / Г. В. Барабанова. – Київ : ІНКОС, 2005. – 315 с.
- Барышников, Н. В. Когнитивный взгляд на технологии обучения иностранным языкам. Когнитивная парадигма / Н. В. Барышников // Тезисы международной конференции. Министерство образования РФ ; ПГЛУ. – Пятигорск, 2000. – С. 10–12.
- Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Николай Васильевич Барышников. – СПб., 1999. – 32 с.
- Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
- Бим, И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–37.

7. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителей / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
8. Серова, Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск : Изд-во Уральского университета, 1988. – 232 с.
9. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.
10. Уэст, Майкл. Обучение английскому языку в трудных условиях / М. Уэст. – М. : Просвещение, 1966. – 115 с.
11. Johns, Ann M. Text, Role and Context. Developing Academic Literacies / Ann M. Johns. – NY ; Cambridge University Press, 1997. – 171 p.
12. Gibbons, Pauline. Learning to Learn in a Second Language / P. Gibbons. – Portsmouth, NH ; Heinemann, 1993. – 120 p.
13. Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttall. – Macmillan Publishers Limited, 1998. – 282 p.
14. Smith, F. Understanding Reading (A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read) / F. Smith. – NY, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. – 239 p.
15. Trimble, Louis. English for Science and Technology. A Discourse Approach / L. Trimble. – NY ; Cambridge University Press, 1992. – 180 p.

Organization of Teaching L2 Reading for Specific Purposes in Technical Higher Schools

G.V. Barabanova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 2.11.2015, received in final form 7.12.2015

Abstract. The article deals with the primary structural unit of the teaching procedure, namely, a teaching cycle, and its structural peculiarities in L2 reading for specific purposes to develop the corresponding habits and skills of higher technical school students. A scheme of work at the text as well as the analysis of textual exercises are presented. Definition of a textual exercise as an intrinsic element of any lesson in L2 reading for specific purposes is given. Approaches to the usage of authentic texts and possible ways of their adaptation are considered from the point of view of American and postsoviet lingvodidactics.

Keywords: cognitive-communicative approach, the authentic text, a textual exercise, an educational cycle, L2 reading for specific purposes, a competent reader.

For citation: Barabanova G.V. Organization of Teaching L2 Reading for Specific Purposes in Technical Higher Schools. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 5–12 (in Russ.).

About author: G.V. Barabanova, PhD (Pedagogics), Professor, Professor of the Chair “Theory and Practice of Translation” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: chiave@yandex.ru.

References

1. Babailova A.E. *Tekst kak produkt, sredstvo i ob'ekt kommunikatsii pri obuchenii nerodnomu yazyku* [Text as Product, Means and Object of Communication at Teaching of Non-Native Language]. Saratov, Saratov University Publ., 1987. 152 p.
2. Barabanova G.V. *Metodika navchanya profesiyno-orientovannogo chitanya v nemovnomu vnz* [Teaching Methods in L2 Reading for Specific Purposes in Non-Philological Higher School]. Kiev, INKOS Publ., 2005. 315 p.
3. Baryshnikov N.V. Cognitive Approach to Technology of Foreign Languages Teaching. Cognitive Paradigm. *Materialy Mezhdunarodnoj konferentsii. Ministerstvo obrazovaniya RF* [Proceedings of the International Conference. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation]. Pyatigorsk, PGLU Publ., 2000, pp. 10–12 (in Russ.).
4. Baryshnikov N.V. *Teoreticheskie osnovy obucheniya chteniyu autentichnykh tekstov pri nesovershenom vladenii inostrannym yazykom. Diss. dok. ped. nauk* [Theoretical Fundamentals of Reading Teaching Authentic Texts Under the Conditions of Incomplete Language Competence. Dr. Sci. Diss. (Ped.)]. St. Petersburg, 1999. 32 p.
5. Bahtin M.M. *Estetika slovestnogo tvorchestva* [Esthetics of Word Creativity]. 2nd ed. Moscow, Iskusstvo Publ., 1986. 445 p.

6. Bim I.L. Approach to the Problem of Exercises from the Position of Hierarchy of Aims and Tasks at School. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1985. no. 5, pp. 30–37 (in Russ.).
7. Klychnikova Z.I. *Psichologicheskie osobennosti obucheniya chteniya na inostrannom yazyke* [Psychological Peculiarities of L2 Reading]. Moscow, Prosveschenye Publ., 1973. 224 p.
8. Serova T.S. *Psichologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'no orientirovannomu inoyazychnomu chteniya v vuze* [Psychological and Lingvodidactic Aspects of L2 Reading for Specific Purposes at Higher School]. Sverdlovsk, Ural University Publ., 1988. 232 p.
9. Folomkina S.K. *Obucheniye chteniya na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze* [L2 Reading for Specific Purposes in Non-Philological Higher School]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1987. 207 p.
10. West M. *Obucheniye angliyskomu yazyku v trudnykh usloviyakh* [English Language Teaching in Difficult Conditions]. Moscow, Prosveschenye Publ., 1966. 115 p.
11. Johns Ann M. *Text, Role and Context. Developing Academic Literacies*. New York, Cambridge University Press, 1997. 171 p.
12. Gibbons Pauline. *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth, NH, Heinemann, 1993. 120 p.
13. Nuttall C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Macmillan Publishers Limited, 1998. 282 p.
14. Smith F. *Understanding Reading (A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read)*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. 239 p.
15. Trimble Louis. *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. New York, Cambridge University Press, 1992. 180 p.

Статью к печати рекомендовала И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyalleva@yandex.ru.

Формирование методической компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза

Татьяна Николаевна Корж

*филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе
ул. Героев Севастополя 7, Севастополь, 299001, Российская Федерация*

Статья поступила 1.12.2015; после доработки 9.12.2015

Аннотация. На основе анализа современных исследований методической компетенции учителя / преподавателя иностранного языка уточняется понятие «методическая компетенция преподавателя неязыкового вуза» как базового элемента профессионально-педагогической подготовки; определяются её структурные компоненты, включающие как теоретические знания, так и личностно-психологические характеристики преподавателя; описываются общеметодические и специальные методические компетенции, формирующиеся на протяжении всей профессиональной жизни преподавателя в институциональных и внеинституциональных формах.

Ключевые слова: методическая компетенция преподавателя неязыкового вуза, компоненты методической компетенции, этапы формирования методической компетенции, формы повышения квалификации преподавателя иностранного языка неязыкового вуза, субъективные теории, общеметодические компетенции, специальные методические компетенции.

Для цитирования: Корж, Т. Н. Формирование методической компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза / Т. Н. Корж // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 13–22.

Об авторе: Т.Н. Корж, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки» филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, e-mail: korzhtatyana@yandex.ru.

Постановка проблемы. Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка неязыкового вуза является актуальной проблемой современного педагогического образования. О необходимости такой подготовки говорила ещё С.К. Фоломкина [22, с. 3], но этот вопрос до сих пор остаётся открытым и требует пристального внимания. На сегодняшний день, можно сказать, что аспекты профессионально-педагогической подготовки учителей начальной и средней школы изучены глубоко и всесторонне. Многочисленные исследования позволили детально разработать как методику обучения иностранным языкам для начальной и средней школы, так и систему формирования методической компетенции учителя иностранного языка для этих типов учебных заведений. Вопрос изучался в работах Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.А. Зимней, О.Н. Игна, С.Н. Макеевой, Е.Н. Солововой, Е.И. Пассова, С.Ф. Шатилова и многих других педагогов [7; 9; 10; 12; 15; 19; 24]. Кроме того, курс «Методика преподавания иностранных языков в средней школе» является одной из профилирующих дисциплин лингвистического вуза.

Сравнительно недавно стал проявляться интерес к специальной подготовке преподавателей иностранных языков языкового вуза. Различные аспекты этой проблемы рассматривались в работах Д.К. Бар-

тош, Н.Б. Бориско, В.В. Сафоновой и др. Кроме того, во многих вузах в рамках магистратуры введён спецкурс «Методика преподавания иностранного языка в высшей школе», цель которого – ознакомить студентов с теоретическими основами обучения иностранному языку в высшей школе и углубить их психолого-педагогическую и методическую подготовку.

С 90-х годов XX века в фокусе внимания преподавателей и методистов оказывается проблема обучения иностранным языкам для специальных целей (LSP) или языкам в сфере профессиональной коммуникации или профессионально ориентированным языкам. Появляется большой корпус работ, посвящённых различным аспектам обучения языкам для специальных целей. Активное обсуждение вопросов методики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах проходит в рамках научно-практических конференций, на страницах отечественных и зарубежных научных журналов. Если вопрос подготовки преподавателей профессионально ориентированных языков в зарубежной литературе обстоятельно разрабатывался уже давно (Т. Hutchinson и А. Waters [27], Р. Robinson [29], К. Harding [26] и др.), то подготовка преподавателей неязыковых вузов в системе отечественного образования всё ещё остаётся мало изученной. Среди немногочисленных работ

стоит упомянуть диссертации С.В. Аверьяновой [2], Л.Ю. Шобоновой [25], исследования Е.В. Абрамовой [1], Л.Е. Алексеевой [4], И.М. Берман [5], Е.И. Черкашиной [23].

Такое положение дел не может не сказаться на работе не только начинающих преподавателей, пришедших в неязыковой вуз после окончания педагогического или лингвистического вуза, но и опытных преподавателей, ранее работавших в средней школе или лингвистическом вузе. Обе группы преподавателей сталкиваются с серьёзными проблемами обучения студентов неязыковых вузов, и эти проблемы, по большей части, носят внеязыковой характер и касаются организации учебного процесса (выбор методов обучения, критериев оценивания, стиля обучения и т.д.) [18, с. 435]. Как справедливо отмечает Е.И. Черкашина, «„уравнительный“ подход к лингводидактическому образованию приводит к тому, что преподаватель иностранного языка оказывается порой бессилён перед многообразием трудностей, с которыми связан процесс специализированной языковой подготовки. А его профессиональная квалификация не соответствует требованиям, предъявляемым обществом, поскольку у него не сформированы специальные лингводидактические компетенции, способные обеспечить эффективность профессионально-педагогической деятельности в области профессионально направленного обучения иностранным языкам» [23, с. 58].

Цель статьи – уточнить понятие «методическая компетенция преподавателя иностранного языка неязыкового вуза», выявить её структурные компоненты, рассмотреть основные этапы, направления и формы формирования и развития этой компетенции.

Изложение основного материала. Анализ основных подходов к понятию «методическая компетенция» в современных психологических, педагогических и методических исследованиях показывает, что все авторы единодушно сходятся в двух моментах: 1) методическая компетенция учителя / преподавателя иностранного языка – это центральный, базовый компонент профессионально-педагогической компетенции и 2) является сложным, многоаспектным, интегральным образованием. При этом разные авторы выделяют разные аспекты методической компетенции.

Впервые содержание и структура профессиональной деятельности учителя иностранного языка, а также требования к его личностным характеристикам были рассмотрены в работе «Квалификационная характеристика преподавателя иностранного языка» в 1974 году группой учёных-педагогов

под руководством С.Ф. Шатилова. Позже на её основе была составлена «Профессиограмма учителя иностранного языка», в которой профессионально-методическая компетенция учителя иностранного языка определялась как совокупность теоретических знаний по методике преподавания иностранного языка, психологии, педагогике и методических умений, способствующих выполнению учителем всех его педагогических функций [24].

В.А. Адольф говорит о методической компетентности (ставя знак равенства между компетенцией) педагога как о части его профессиональной подготовки и рассматривает её как развёрнутую систему знаний по вопросам конкретного построения преподавания той или иной дисциплины. Учёный выделяет познавательный (когнитивный), деятельностный и личностный компоненты методической компетентности. Компетентным, по мнению В.А. Адольфа, следует называть такого учителя, который хорошо владеет методикой преподавания, чётко определил своё отношение к различным методическим системам и обладает своим индивидуальным стилем деятельности в методике [3, с. 119].

Описывая профессионально значимые качества и умения учителя / преподавателя иностранных языков, Н.Д. Гальскова, не выделяя отдельно методическую компетенцию, говорит о профессиональной компетенции как способности эффективно осуществлять преподавательскую деятельность. Показателем сформированности профессиональной компетенции является профессиональное мастерство учителя / преподавателя, которое складывается из совокупности профессиональных знаний и умений применять на практике эти знания, переносить приобретаемые знания и умения в новые условия обучения, а также положительное отношение к своей профессиональной деятельности [7, с. 118].

Е.Н. Соловова также считает центральным компонентом методической компетенции знания, навыки и умения, способность и готовность применять их при осуществлении педагогической деятельности. Помимо этого, Е.Н. Соловова выделяет в структуре методической компетенции профессионально значимые качества личности преподавателя (самостоятельность и инициативность в решении профессиональных задач, непредвзятость в суждениях и мнениях, широту взглядов, контактность и коммуникабельность, наблюдательность и изобретательность) и гуманно-этические установки (толерантность, эмпатию); доброжелательность и психологическую стабильность; социальную активность и креативность; чувство профессионального долга и личную ответственность; готовность слушать и слы-

шать собеседника; способность к профессиональной рефлексии и самоанализу; положительное эмоциональное отношение к профессии [20, с. 215].

По мнению Н.В. Солововой, методическая компетентность преподавателя вуза включает в себя методические знания, умения диагностировать цели обучения, проектировать и конструировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, проектировать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности. Личностный смысл методической компетентности предполагает наличие у преподавателей высокой активности, инициативности, способностей к самоанализу, самооценке, самоконтролю и самодиагностике, умения самостоятельно выстраивать и реализовывать собственную педагогическую деятельность; наличие высокой методической и методологической культуры [21].

В структуре методической компетенции преподавателя высшей школы она выделяет следующие компоненты: 1) ценностно-мотивационный (мотивационная готовность – интерес к методической работе, осознание цели методической деятельности, наличие мотивов повышения квалификации, удовлетворённость методической деятельностью); 2) когнитивный (методическая готовность – наличие методических знаний, умений классифицировать и систематизировать методические явления, выделять методические проблемы, анализировать и решать их, усваивая методический опыт); 3) операциональный (технологическая готовность – наличие умений применять на практике новые методики и осуществлять педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества); 4) творческий (методологическая готовность – творческая активность в научно-методической деятельности; внедрение инновационных методов и технологий обучения; создание авторских методик); 5) аналитико-рефлексивный (экспертная готовность – овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; методическая рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка). Данные компоненты, по мнению исследователя, могут выступать критериями оценки методической компетентности преподавателя вуза [21, с. 35].

Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева и М.Г. Федотова определяют методическую компетенцию учителя иностранного языка как способность осуществлять и организовывать образовательный процесс по иностранному языку, направленный на решение поставленных задач на основе современных знаний и технологий [14, с. 59]. Авторы под-

чёркивают такую важную характеристику методической компетенции, как её динамический характер, необходимость совершенствования умений и навыков, характера педагогической деятельности, индивидуального стиля преподавания в течение всей педагогической деятельности. Ими также отмечается рефлексивный характер методической компетенции, реализующийся в самооценке управления образовательным процессом и в самооценке процесса изучения языка [14, с. 63].

Е.А. Пенькова и К.А. Митрофанова в структуру методической компетенции будущих учителей иностранного языка, кроме предметных знаний, методических умений и навыков в области обучения иностранным языкам, личностных качеств, методического мышления, способности к профессиональной рефлексии и самоанализу, добавляют готовность к творческой самореализации в педагогической деятельности, положительное эмоциональное отношение к профессии как необходимые условия для качественной, продуктивной, профессионально-педагогической деятельности [17].

А.В. Малёв рассматривает методическую подготовку будущего учителя иностранного языка как подсистему целостной профессиональной подготовки, а её непрерывность – как качественную характеристику, обуславливающую логику движения будущего преподавателя иностранного языка к повышению своей профессиональной компетентности. Предпосылкой непрерывной методической подготовки служит социально-педагогическая потребность в развитии профессиональной личности преподавателя иностранного языка [13, с. 85].

А.В. Дубаков, трактуя методическую компетенцию как совокупность знаний о сущностных характеристиках процесса обучения иностранным языкам и практических умений, заключающихся в его эффективной организации, включает в эту совокупность также знания о том, как эффективно организовать процесс обучения в различных типах образовательных учреждений в условиях глобальных перемен [8].

О.Н. Игна считает более точным для обозначения личностно-профессиональной характеристики учителя иностранного языка термин «компетентность» и ставит знак равенства между методической компетентностью и методическим мастерством, под которыми подразумевает результат психолого-педагогической, методической, предметной подготовки, личного научно-исследовательского и профессионального опыта и представляющую собой интегративную личностно-профессиональную характеристику учителя, проявляющуюся в его пе-

дагогической деятельности по развитию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся, а также в научно-методической деятельности [10, с. 91].

Е.И. Пассов, расширяя понятие «иноязычное обучение», вводит понятие «иноязычное образование», целью которого становится передача иноязычной культуры [16, с. 36]. Говоря о профессиональном умении учителя иностранного языка, Е.И. Пассов вместо методической компетенции использует понятие «методическая культура учителя иностранного языка», в которое он включает четыре компонента: 1) знания обо всех компонентах процесса обучения (целях, средствах, объекте, результатах, приёмах обучения, о себе самом как учителе); 2) опыт осуществления приёмов профессиональной деятельности (репродукция культуры); 3) творчество как преобразование и перенос приёмов обучения (продукция нового в обучении); 4) обращённый на схему ценностей личности опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности [15, с. 49].

Таким образом, рассмотрев различные точки зрения на понятие «методическая компетенция учителя / преподавателя иностранного языка», можно выделить следующие компоненты этой компетенции:

1. Предметные знания о компонентах процесса обучения.
2. Перенос этих знаний в специфические условия образовательного процесса.
3. Психологические и личностные характеристики педагога, способствующие эффективному осуществлению профессиональной деятельности.
4. Профессиональная рефлексия и готовность к непрерывному саморазвитию.

Данные выводы полностью соотносятся с характеристиками актуальных компетенций, выделенными И.А. Зимней [9, с. 25]:

- а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) *эмоционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Важным отличием методической компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза является необходимость овладения базовыми

предметными знаниями той специальности, которую изучают студенты. Преподаватель иностранного языка неязыкового вуза, будь то технического, естественного или социального-экономического профиля, должен владеть базовыми понятиями специальности, отслеживать последние новости и достижения в этой сфере, поддерживать тесную связь с преподавателями основных дисциплин и специалистами в данной области. Принимая во внимание вышеописанные характеристики, под **методической компетенцией преподавателя неязыкового вуза** мы будем понимать *совокупность методических знаний, навыков, умений, личностных характеристик и базовых предметных знаний преподавателя, направленную на проектирование, адаптацию, организацию, исследование и контроль иноязычного образования студентов неязыковых специальностей с целью подготовки будущих специалистов к эффективному выполнению их профессиональных обязанностей в условиях мировой экономики / науки / производства / сферы обслуживания.*

И.Л. Колесникова выделяет две стороны методической компетенции учителя / преподавателя иностранного языка, которые можно соотнести с этапами формирования методической компетенции. С одной стороны, методическая компетенция определяется автором как овладение методическими приёмами, направленными на введение, закрепление и тренировку языкового материала, на формирование умений в различных видах речевой деятельности и контроль уровня их сформированности, на организацию процесса обучения в целом и управление им [11, с. 85] и формируется в основном в период обучения в педагогическом / лингвистическом вузе. На этом этапе методическая компетенция будущих учителей / преподавателей формируется целенаправленно в рамках таких курсов как «Методика преподавания иностранных языков», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Педагогика и психология высшей школы», «Методика преподавания иностранных языков в высшей школе». Первый этап – это этап формирования базовой методической компетенции, когда в рамках данных курсов будущие учителя и преподаватели иностранных языков начинают формироваться как профессионалы. И.Л. Колесникова выделяет следующие составляющие методической компетенции:

- методическую компетенцию по формированию речевых навыков (фонетических, лексических и грамматических) в начальной, основной и старшей школе;

- методическую компетенцию по обучению экспрессивным видам речевой деятельности в начальной, основной и старшей школе;

- методическую компетенцию по обучению рецептивным видам речевой деятельности в начальной, основной и старшей школе [11].

Однако, как показывает практика, выпускники высшего педагогического или лингвистического вуза в своей массе весьма слабо соотносят полученные при изучении теоретических курсов методические знания и приобретённые в ходе педагогической практики навыки и умения. Как отмечает Е.И. Соловова, «на уровне фундаментальных научных исследований в педагогике, психологии, социолингвистике, методике преподавания иностранных языков советские и российские учёные намного опережали своих зарубежных коллег, однако на уровне практического внедрения собственных теорий мы уступали и уступаем зарубежным специалистам и, главным образом, издателям учебной и методической литературы» [20, с. 51].

Гораздо более «эффективным» оказывается латентное обучение методике преподавания языкам на примере самих вузовских преподавателей, преподающих основные филологические дисциплины. Как отмечает Н.Ф. Бориско, практические занятия по иностранному языку в вузе служат для студентов естественным аналогом и моделью их будущей профессиональной деятельности в школе. Опасность такого переноса заключается не только в подражании устаревшим неэффективным психолого-педагогическим и методическим образцам, но и в том, что методика работы в вузе и школе существенно отличаются друг от друга [6, с. 3]. У студентов формируются так называемые «субъективные теории» [27], суть которых заключается в посыле: я учу так, как учили меня. Исследования показали, что субъективные теории глубоко укореняются и с трудом поддаются изменениям. В большинстве своём они даже не осознаются и при этом оказывают огромное влияние на формирование профессиональной компетенции педагога. Поэтому особую роль играет рефлексия (анализ и оценка чужой деятельности) и саморефлексия (анализ и оценка своей собственной деятельности) будущих учителей / преподавателей иностранных языков наряду с ранней профессиональной ориентацией студентов не только в рамках курсов по методике, но и на практических занятиях по иностранному языку [6, с. 5].

Приведём лишь небольшой пример из предложенной Н.Ф. Бориско системы «сквозной» профессионализации, стимулирующей рефлексивные спо-

собности студентов первого курса на занятиях по практической грамматике [6, с. 6]:

1. *Сделайте упражнение и скажите, какое грамматическое (лексическое, фонетическое) явление тренируется в нём.*
2. *Выполните два следующих упражнения и обсудите, какое из них более эффективно для активизации (закрепления, повторения, тренировки...) структуры... Обоснуйте свою точку зрения.*
3. *Выполните два упражнения и сравните их коммуникативный потенциал.*
4. *Выполните упражнение и определите степень его трудности / лёгкости.*
5. *Усложните (содержательно / в языковом плане) или облегчите выполненное упражнение (с помощью различных опор).*
6. *Проанализируйте свой способ выполнения упражнения и сравните его с партнёром. Что было иначе? Почему? Чей способ выполнения был лучше / быстрее / легче / эффективнее?*
7. *Скажите, понравилось ли Вам выполненное упражнение. Почему (нет)? Как можно его улучшить?*

Что касается специальной подготовки к работе в неязыковом вузе, то спецкурс «Методика преподавания иностранных языков в неязыковых вузах» был бы весьма актуален и полезен. Структура курса должна включать такие вопросы, как цели обучения студентов неязыкового вуза, содержание обучения, планирование курса профессионально ориентированного языка, основные подходы к обучению, отбор учебных материалов, формы организации занятий, формы и критерии оценивания.

С другой стороны, методическая компетенция по И.Л. Колесниковой – это система сформированных теоретических знаний в области методики преподавания иностранных языков и комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций учителя: конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей, которые выделяются ею в качестве ведущих для учителя иностранного языка в соответствии с концепцией о трёхчастной структуре речевой деятельности А.А. Леонтьева и И.А. Зимней [11, с. 85–86]. Говоря об этой стороне методической компетенции преподавателя, правомерно будет отнести развитие и совершенствование этого аспекта методической компетенции к периоду профессиональной деятельности, когда перед преподавателем стоят задачи планирования занятий, их организации и проведения, контроля процесса обуче-

ния, что обеспечивается названными функциями. Именно в этот период происходит профессиональное становление и рост начинающего преподавателя, формируется индивидуальный стиль преподавания, впоследствии оттачиваемый до уровня профессионального мастера.

Н.В. Соловова выделяет два вида компетенций в структуре методической компетенции: общеметодические компетенции и специальные методические компетенции. Общеметодические компетенции включают следующие компетенции:

- мотивационную, отражающую личностную заинтересованность в самопроектировании методической подготовки;
- когнитивную, характеризующую способности к повышению своего методического мастерства;
- информационную, отражающую наличие умений и навыков получения, обработки и применения информации в процессе самопроектирования методической подготовки на современном теоретико-методологическом уровне;
- коммуникативную, характеризующую умения проектировать и устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения;
- социальную, характеризующую осознание социальной значимости собственного методического развития [21, с. 127].

Специальные методические компетенции обусловлены предметом обучения:

- целевая компетенция предполагает умение педагога определять цели обучения;
- содержательная – умение определять содержание обучения;
- проектировочная – умение проектировать образовательный процесс;
- рефлексивная – умение обосновывать эффективность выбранных методических подходов;
- мониторинговая – умение отслеживать результаты обучения [21].

Таким образом, формирование общей и специальной методической компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза начинается в период обучения в вузе и получает своё развитие на протяжении всей профессиональной деятельности. Подготовка и переподготовка преподавателей иностранных языков для работы в неязыковом вузе может протекать в различных организационных формах как институциональных, так и внеинституциональных.

К институциональным формам повышения ква-

лификации преподавателей иностранного языка в целом и неязыковых вузов в частности можно отнести обучение по магистерской программе, в аспирантуре, на отделениях повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений, отделениях дополнительного профессионального образования на факультетах повышения квалификации, которое на постоянной основе проводится ведущими вузами Российской Федерации.

Помимо дополнительной профессиональной подготовки, в настоящее время существует огромное множество альтернативных форм повышения профессионально-педагогической квалификации, доступных большинству преподавателей иностранных языков. Это и участие в программах подготовки к сдаче экзаменов по методике преподавания английского языка TKT (Teaching Knowledge Test), CELTA (Certificate in English language teaching to adults), CLIL (Content and Language Integrated Learning), участие в вебинарах, организуемых такими издательствами, как Macmillan, Linguist Center, Oxford University Press, Cambridge University Press и др., членство в профессиональных объединениях преподавателей английского языка и в Международных ассоциациях преподавателей иностранных языков, просмотры и участие в вебинарах, он-лайн сообществах и профессиональных социальных сетях, посещение блогов и официальных интернет-страниц ведущих преподавателей, методистов, авторов учебников, участие в научно-практических и научно-методических конференциях.

Крупнейшая Международная ассоциация преподавателей английского языка IATEFL (International association of Teachers of English as Foreign Language), в которую входят более 4000 преподавателей, находится под эгидой Британского Совета. Ассоциация включает в себя 14 специализированных групп (SIGs – Special Interest Groups), которые представляют особый интерес и пользу для преподавателей как языковых, так и неязыковых вузов. Это такие группы, как Business English, ESP (English for Specific Purposes), Media and Cultural Studies, Learning Technologies, Teacher Development и др. Каждая группа проводит ежегодные конференции и симпозиумы, приглашая ключевых спикеров, ведущих преподавателей, авторов международных учебных пособий. IATEFL проводит ежегодную конференцию, которая является важнейшим событием для всех, кто имеет отношение к преподаванию английского языка – преподавателей, авторов учебных материалов, крупнейших издательств (Macmillan, Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson, разработчиков обучающих медийных продуктов, представителей Меж-

дународных языковых центров). Ассоциация может выдавать гранты на организацию национальных и региональных групп с предоставлением ассоциативного членства в IATEFL.

Следующая Международная ассоциация преподавателей английского языка, не уступающая по значимости и даже превосходящая по численности IATEFL, – это TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), которая традиционно поддерживается Отделом прессы, образования и культуры при посольствах США. TESOL имеет 102 национальных и региональных отделения в разных странах и более 60 000 членов. Ассоциация проводит разнообразные мероприятия: ежегодные серии вебинаров, выпускает журнал «Forum», предоставляет участие в бесплатных он-лайн курсах «E-Teacher Program» в университетах Орегон и Мериленд. Выпускники этих программ получают сертификаты с зачётами 100 часами подготовки.

Крупнейшие издательства Macmillan, Oxford University Press и др. также организуют регулярные вебинары и он-лайн конференции по актуальным вопросам преподавания английского языка. Для участия в этих мероприятиях достаточно войти на официальные сайты этих организаций и зарегистрироваться в качестве участника, причём все предыдущие вебинары хранятся в архивах и доступны к просмотру в записи. На сайте Британского Совета можно найти ценную информацию по методике преподавания английского языка, аутентичные учебные материалы, аудио- / видеофрагменты, статьи, аналитические обзоры, информацию о международных курсах и экзаменах, записаться на бесплатные он-лайн-курсы, программы повышения квалификации. Здесь же можно вступить в он-лайн сообщество TeachingEnglish – ресурс, созданный специально для преподавателей английского языка.

Ещё одной формой повышения профессиональной квалификации, которая становится всё более популярной среди преподавателей иностранных языков, являются летние школы. Сочетание познавательной активности и отдыха, установление личных контактов с коллегами из других городов и стран,

знакомство с новыми городами и учебными заведениями делают летние школы особенно привлекательными. Даже в отсутствии зарубежных специалистов всегда можно найти творческих преподавателей-энтузиастов, которые не менее блистательно (а возможно и более) смогут провести мастер-классы, круглые столы, семинары по актуальным проблемам преподавания иностранных языков.

Такие международные ассоциации, как Гёте-институт (Goethe-Institut), сеть ассоциаций и союзов учителей и преподавателей немецкого языка в Российской Федерации (Сеть АСПУНЯ в России), Международная ассоциация преподавателей немецкого языка (англ. International Association of Teachers of German – IDV), DAAD (Германская служба академических обменов), Профессиональная ассоциация по изучению немецкого языка как иностранного – FaDaF (Fachverband für Deutsch als Fremdsprache), Альянс Франсез (Alliance Francaise), Кампус Франс (Campus France), Международная федерация преподавателей французского языка (франц. *Federation internationale des professeurs de fran-cais* – FIPF), Международная ассоциация преподавателей итальянского языка (англ. *International Association of Teachers of Italian* – AITI), институт Сервантеса (Instituto Cervantes) Европейской ассоциации преподавателей испанского языка (АЕРЕ), занимаются популяризацией немецкого, французского, итальянского и испанского языков соответственно, оказывают помощь преподавателям и студентам, организуют программы обменов, проводят конференции и семинары.

Выводы. Таким образом, исходя из выше сказанного, можно констатировать необходимость целенаправленного формирования методической компетенции преподавателя неязыкового вуза ещё в стенах педагогического или лингвистического вуза в рамках модуля «Методика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе» и развития этой компетенции на протяжении всей профессиональной деятельности педагога как в институциональных формах, так и альтернативными путями и способами.

Список литературы

1. Абрамова, Е. В. Профессиональная подготовка преподавателей иностранного языка с учётом специфики работы в неязыковом вузе / Е. В. Абрамова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – Вып. 3 (609). – С. 109–116.
2. Аверьянова, С. В. Формирование профессиональной компетенции преподавателей иностранного языка вузов экономического профиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Светлана Вячеславовна Аверьянова. – М., 2007. – 24 с.
3. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность учителя : монография / В. А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.

4. Алексеева, Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Курс лекций : метод. пособие / Л. Е. Алексеева. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2007. – 136 с.
5. Берман, И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – М., 1970. – 230 с.
6. Бориско, Н. Б. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или «Сколько методики нужно будущему учителю?» / Н. Б. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–10.
7. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – С. 192.
8. Дубаков, А. В. Формирование методической компетенции будущего учителя иностранного языка: содержательные и организационно-технологические аспекты [Электронный ресурс] / А. В. Дубаков // Концепт. – 2015. – (Серия «Современные научные исследования» ; Вып. 3). – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2015/85516.htm>.
9. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
10. Игна, О. Н. Структура и содержание методической компетенции учителя иностранного языка / О. Н. Инга // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 90–94.
11. Колесникова, И. Л. Проблема повышения квалификации учителей иностранных языков / И. Л. Колесникова // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.
12. Макеева, С. Н. Компетентностный подход к методической подготовке учителя иностранного языка / С. Н. Макеева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 15. – С. 201–205 с.
13. Малёв, А. В. Научно-теоретические основы непрерывной методической подготовки будущего преподавателя иностранного языка в вузе / А. В. Малёв // Язык и культура. – 2013. – № 4 (24). – С. 83–89.
14. Методическая компетенция будущего учителя иностранного языка / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 12. – С. 54–65.
15. Пассов, Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов. – М. : Флинта, 1998. – 240 с.
16. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
17. Пенькова, Е. А. Определение понятия методической компетенции будущих учителей иностранного языка / Е. А. Пенькова, К. А. Митрофанова // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам : сб. материалов IV междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. О. П. Казаковой ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2011. – С. 137–140.
18. Поникаровская, С. В. Системная модель методической подготовки преподавателя иностранного языка в педагогическом вузе / С. В. Поникаровская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 67. – С. 434–437.
19. Соловова, Е. Н. Интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М. : Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
20. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – С. 239.
21. Соловова, Н. В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Наталья Валентиновна Соловова. – Самара, 2012. – 51 с.
22. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 255 с.
23. Черкашина, Е. И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Е. И. Черкашина // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 5 (120). – С. 58–64.
24. Шатилов, С. Ф. Профессиограмма учителя иностранного языка / С. Ф. Шатилов, Е. С. Рабуновский, К. И. Саломатов // Методические материалы к составлению учебного плана подготовки учителя иностранного языка. – М., 1985. – С. 4–14.
25. Шобонова, Л. Ю. Саморазвитие метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Любовь Юрьевна Шобонова. – Киров, 2012. – 28 с.
26. Harding, K. English for Specific Purposes: Resource Books for Teachers (series editor Alan Maley) / K. Harding. – Oxford University Press, 2007. – 170 p.
27. Hutchinson, T., Waters, A. English for Specific Purposes: a Learning-Centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : CUP, 1987. – 183 p.
28. Kallenbach, C. Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken / C. Kallenbach. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1996. – P. 34.
29. Robinson, P. ESP Today: a Practitioner's Guide / P. Robinson. – Hemel Hempstead : Prentice Hall International. – 1991. – 224 p.

Building of LSP Teaching / Teacher Competences

T.N. Korzh

Sevastopol Branch of Moscow State University named after M.V. Lomonosov
7 Geroev Sevastopolya St., Sevastopol, 299001, Russian Federation

Received 1.12.2015; received in final form 9.12.2015

Abstract. On the basis of different approaches toward teaching competence, teaching competence of an LSP teacher has been defined as a fundamental element of pedagogical proficiency; structural components such as core knowledge and psychological characteristics of an LSP teacher have been outlined; general and special teaching competences have been described as lifelong phenomena being developed in institutional and alternative forms.

Keywords: teaching competence of an ESP teacher, components of teaching competence of an ESP teacher, stages of teaching competence development of an ESP teacher, forms of teaching competence of an ESP teacher, subjective theories, general teaching competence, special teaching competence.

For citation: Korzh T.N. Building of LSP Teaching / Teacher Competences. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 13–22 (in Russ.).

About author: T.N. Korzh, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Foreign Language Department of Sevastopol Branch of Moscow State University named after M.V. Lomonosov, e-mail: korzhtatyana@yandex.ru.

References

1. Abramova E.V. Professional Development of a L2 Teacher of a Tertiary School. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2011, issue 3 (609), pp. 109–116 (in Russ.).
2. Aver'yanova S.V. *Fotmirovaniye professional'noy kompetentsii prepodavatel'ey inostrannogo yazyka vyzov ekonomicheskogo profilya. Diss. kand. ped. nauk* [Professional Competence Development of a L2 Teacher of an Economic University. Cand. Diss. (Pedagogics)]. Moscow, 2007. 24 p.
3. Adolf V.A. *Professionalnaya kompetentnost' uchit'elya* [Professional Competence of a Teacher]. Krasnoyarsk, 1998. 310 p.
4. Alekseeva L.E. *Metodika obucheniya professional'no-orientirovannomy inostrannomu yazyku. Kurs l'ektsiy* [LSP Teaching Methods. Course of Lectures]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2007. 136 p.
5. Berman I.M. *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku v neyazykovom vuze* [Methods of English Teaching in Non-Linguistic Tertiary Schools]. Moscow, 1970. 230 p.
6. Borisko N.B. Professional Competence Development of Pre-Service Students at the L2 Classes or How Many Methods of Teaching Do Would-Be Teachers Need? *Inozemnyy movy*, 2010, no. 2, pp. 3–10 (in Russ.).
7. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Modern Methods of L2 Teaching]. Moscow, ARKTU Publ., 2003. 192 p.
8. Dubakov A.V. *Formirovaniye metodicheskoy kompetentsii buduschego uchitelya inostrannogo uazyka* [Teaching Method Competence Development of a Would Be L2 Teacher: Content and Technological Aspects]. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/85516.htm> (accessed 25.10.2015).
9. Zimnyaya I.A. Key Competences – New Paradigm of Education Result. *Vyshee obrazovaniye segodnya*, 2003, no. 5, pp. 34–42 (in Russ.).
10. Inga O.N. Structure and Content of Teaching Competence of a L2 Teacher. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2010, no. 1, pp. 90–94 (in Russ.).
11. Kolesnikova I.L. Problems of L2 Teacher Development. *Traditions and innovations in L2 teaching*. St. Petersburg, KARO Publ., 2007, pp. 84–87 (in Russ.).
12. Malev A.V. Theoretical Basics of Continuous Professional Training of Future Foreign Language Teachers on the University Level. *Yasyk i kul'tura*, 2013, no. 4 (24), pp. 83–89 (in Russ.).
13. Makeeva S.N. Competence Approach Toward L2 Teaching Methods Development, *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 15, pp. 201–205 (in Russ.).
14. Nikitina E.U., Afanas'eva O.U., Fedotova M.G. Teaching Competence of a Would Be Teacher. *Vestnik Chel'abinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 12, pp. 54–65 (in Russ.).
15. Pen'kova E.A., Mitrofanova K.A. Defying Teaching Competence of Would Be L2 Teachers. *Materialy IV*

Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Professional'no orientirovannoye obuchenie inostrannym yazykam" [Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference "LSP Teaching"]. Yekaterinburg, Ural SPU Publ., 2011, pp. 137–140 (in Russ.).

16. Passov Ye.I. *Masterstvo i lichnost' uchit'elya: na primere prepodavaniya inostrannogo yazyka* [Teacher's Mastery and Personality in Teaching a Foreign Language]. Moscow, Flinta Publ., 1998. 240 p.
17. Passov Ye.I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur* [Communicative L2 Education: Getting Ready to Culture Dialogue]. Minsk, Lexis Publ., 2003. 184 p.
18. Ponikovskaya S.V. Systematic Model of L2 Teaching Competence Development at the Pedagogical Tertiary Schools. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena*, 2008, no. 67, pp. 434–437 (in Russ.).
19. Solovova Ye.N. *Integrativno-refleksivnyi podkhod* [Integrative-Reflexive Approach]. Moscow, Glossa-Press Publ., 2004. 336 p.
20. Solovova Ye.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvintuy kurs* [Training in L2 Teaching Methods]. Moscow, ACT Publ.; Astrel' Publ., 2008. P. 239.
21. Solovova N.V. *Upravleniye metodicheskoy rabotой vuza v usloviyakh realizatsii innovatsionnykh metodicheskikh zadach. Diss. dok. ped. nauk* [Teaching Development Management at Tertiary Schools. Dr. Sci. Diss. (Ped.)]. Samara, 2012. 51 p.
22. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze* [Teaching L2 Reading at Tertiary Non-Linguistic Schools]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2005. 255 p.
23. Cherkashina E.I. Modern Tendencies in L2 Teacher Professional Development. *Vestnik TSPU [TSPU Bulletin]*, 2012, no. 5 (120), pp. 58–64 (in Russ.).
24. Shatilov S.F., Rabunovskiy E.S., Salomatov K.I. Professiogram of a L2 Teacher. *Metodicheskie materialy k sostavleniu uchebnogo plana podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka*. Moscow, 1985, pp. 4–14.
25. Shobonova L.U. *Samorazvitiye metaprofessional'noy kompetentsii prepodavatelya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. Diss. kand. ped. nauk* [Selfdevelopment of Metaprofessional Competence of a L2 Teacher of a Non-Linguistic Tertiary School. Cand. Diss. (Ped.)]. Kirov, 2012. 28 p.
26. Kallenbach C. *Subjektive Theorien. Was Schöler und Schölerinnen über Fremdsprachenlernen Denke*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1996. P. 34.
27. Harding K., ed. Maley Alan. *English for Specific Purposes: Resource Books for Teachers*. Oxford University Press, 2007. 170 p.
28. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: a Learning-Centered Approach*. Cambridge, CUP, 1987. 183 p.
29. Robinson P. *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead, Prentice Hall International, 1991. 224 p.

Статью к печати рекомендовала И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyalleva@yandex.ru.

УДК 378.02: 811.11

Проблемные вопросы формирования терминологического поля методики обучения иностранным языкам

Ирина Алексеевна Тяллева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Кристина Сергеевна Чакур

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 8.12.2015; после доработки 11.12.2015

Аннотация. В статье анализируются различные трактовки понятий «термин» и «терминологическое поле», рассматриваются современные подходы к определению свойств термина и структуры терминологического поля. Выявляются основные проблемные вопросы формирования терминологического аппарата методики обучения иностранным языкам, анализируются источники пополнения терминологического поля методики как науки.

Ключевые слова: термин, терминологическое поле, методика обучения иностранным языкам, терминологический словарь, лингводидактика, компетенция, компетентность.

Для цитирования: Тяллева, И. А. Проблемные вопросы формирования терминологического поля методики обучения иностранным языкам / И. А. Тяллева, К. С. Чакур // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 23–28.

Об авторах: И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: iratyallewa@yandex.ru; К.С. Чакур, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Иностранные языки и методика обучения» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: charur43@gmail.com.

Постановка проблемы. Развитие науки неразрывно связано с обменом научными знаниями на международном уровне. Объединение мирового научного знания способствует углублению научных исследований и повышению их объективности. Важным фактором, обуславливающим правильность понимания в процессе научной коммуникации, является соответствие терминологических полей различных научных сфер. Однако в силу лингвокультурных особенностей терминологические поля научных дискурсов в разных языках имеют значительные отличия. Выявление проблемных вопросов формирования терминологического поля методики обучения иностранным языкам, анализа структуры этого поля на фоне современных условий интеграции научных знаний является своевременной и актуальной задачей.

Анализ предыдущих исследований. Изучение терминологии в качестве независимого научного направления, получившего название «терминове-

дение», началось в 30-е годы XX века и связано с работами таких российских учёных, как Д.С. Лотте, Г.О. Винокур и А.А. Реформатский. Основоположником зарубежной научной школы считается О. Вюстер, труды которого стали базисом для развития австрийско-немецкой терминологической школы. В современном терминоведении выделяют, кроме указанных выше школ, канадско-французскую и чешскую школы, которые отличаются спецификой подхода к изучению терминов. Специфика развития российской школы терминоведения обусловлена влиянием ряда факторов, наиболее значимым из которых, на наш взгляд, является интенсивное развитие такого научного направления, как когнитивная лингвистика.

Цель статьи состоит в анализе трактовок понятий «термин» и «терминологическое поле» в качестве основы для исследования проблемных вопросов формирования терминологического поля методики обучения иностранному языку.

Изложение основного материала. Основной категорией терминоведения является «термин» (от лат. *terminus* – граница, предел), который в широком понимании трактуется как «слово или сочетание слов, обозначающее специальное понятие, употребляемое в науке, технике, искусстве» [2]. В словаре В.И. Даля термин выступает как «выражение, слово, реченье, название вещи или приёма, условное выражение. В каждой науке и ремесле свои термины, принятые и условные названия» [4, с. 401].

Термин является единицей лексической системы языка, тем не менее, он обладает рядом свойств, которые отличают его от других лексических единиц. Изначально, основными свойствами термина считались: принадлежность к конкретной предметной области знаний и соответствие ему определённого понятия. В контексте современных лингвистических исследований подобное представление термина является недостаточным, так как не полностью отражает многообразие его свойств и лишь указывает на способность какой-либо лексической единицы соотноситься с определённым понятием в контексте соответствующей сферы научного знания. Для изучения внутренних свойств термина необходимо его рассмотрение в поле определённых терминологических систем конкретных отраслей знаний. В данном контексте важными качествами термина как носителя научной информации выступают ёмкость и понятийность, определяющие эффективность обмена научными знаниями в определённой дисциплинарной области.

Г.Г. Хакимова отмечает, что кроме вышеуказанных, в современном языкознании выделяют такие свойства термина, как точность значения, дефинитивность, системность, номинативность, стилистическая нейтральность, целенаправленный характер и постоянство в речи [10].

С.В. Гринев, определяя термин как «номинативную специальную лексическую единицу специального языка» [3], подчёркивает такое свойство термина, как точность в наименовании специальных понятий. Учёный отмечал необходимость учитывать семантические, формальные и прагматические (функциональные) требования при определении термина как особой единицы языка.

Семантические требования включают непротиворечивость (соответствие термина понятию), однозначность (отсутствие многозначности толкования), полноточность (наличие минимального количества признаков, позволяющих идентифицировать явление).

Формальные характеристики включают лексическую и формальную краткость, устранение или

замещение отклонений от фонетических и грамматических норм, профессиональных жаргонизмов; деривационную способность; инвариантность форм, мотивированность и систематичность.

В число прагматических требований вошли интернациональность (близость форм и содержания терминов в нескольких языках, или стремление к универсализации), общепринятость в современной профессиональной коммуникации. Кроме того, учёный отмечал такие свойства термина, как благозвучность (удобство произношения), отсутствие ассоциативной неблагозвучности и эзотеричность, под которой автор понимал «намеренную недоступность для неспециалистов» [3].

Рассматривая семантическую организацию (строение) термина некоторые учёные отмечали, что в число терминов входят не только слова и словосочетания (свободные или фразеологические), но и предложения, однако лишь в качестве терминов при дефинировании. Кроме того, в качестве терминов могут выступать отдельные буквы, символы и сочетания символов, так как обладают сегментным характером и необходимыми свойствами. Тем не менее, лексические единицы будут считаться терминами только в том случае, когда их значение входит в некоторую чётко определённую систему понятий, относящуюся к области специальных научных знаний.

По определению Г.Г. Хакимовой, термин, являясь единицей общего национального языка, в то же время является составляющей специальной языковой подсистемы, функционально ориентированной на наименование специализированного и профессионального понятия. Реализация свойств термина происходит через конкретную терминологическую систему [10].

Термин называют наиболее ёмким хранителем и носителем специальной научной информации при обмене научными, профессиональными, техническими и другими знаниями.

Термины каждой отдельной отрасли знания формируют свои системы, определяемые понятийными связями, которые выражены языковыми средствами. Эти системы находят своё отражение в терминологических полях и представлены в словарях различных областей научного знания.

Понятие «терминологическое поле» было впервые введено А.А. Реформатским и до настоящего времени обсуждается многими учёными [8]. Рассматривая понятие терминологического поля А.А. Реформанский отмечал, что терминополье для термина является «группой лексики», которую связывают отношения трёх типов: параллелизма (представлен-

ные синонимией), контраста (антонимия) и сопутствия (метонимические связи). Поле рассматривается как сфера существования термина в системе языка [8, с. 126]. Терминологическое поле состоит из множества компонентов, системные связи которых зависят и одновременно влияют друг на друга. Таким образом, поле для термина – это данная терминология. В рамках этого поля термин реализует свои характеристики и признаки.

В трудах А.А. Реформатского понятия «терминологическое поле» и «терминологическая система» выступают в качестве синонимов. Разделение понятий проведено в работах Э.А. Натансон и Л.В. Морозовой и др. Терминологическое поле в трактовке Э.А. Натансон – это совокупность терминосистем определённой сферы знания с разделением на терминоразделы и объединением в терминосферы. Л.В. Морозова в качестве критерия при определении понятия терминологической системы использует признак тематичности понятий специфической отрасли знания. Терминологическая система характеризуется по элементам (терминам) и по связям (полям) [7]. Автор рассматривает поле как систему связей, имеющую заданную структуру, как строгую, логически последовательную иерархию связей между терминами конкретной терминологической системы на основе их абсолютных семантических показателей, отражающих логико-понятийные отношения в соответствующей области знания [7].

И.А. Стернин рассматривал понятие терминологического поля в контексте когнитивной лингвистики, опираясь на общую полевую концепцию языка. Основные положения концепции И.А. Стернина включали положения о системных отношениях элементов терминологического поля, об их семантической и функциональной общности, о специфике (однородности и разнородности) формальной структуры элементов поля, о возможности существования микрополей и их вертикальной организации в составе терминологического поля, о наличии ядерного и периферийного компонентов полей, их функциях и границах, о взаимопроникновении различных терминологических полей, об однотипности и разнообразии лингвистической системной организации единиц терминологического поля [9]. Между составляющими терминологического поля существуют определённые системные отношения, находящиеся в системной иерархии с доминантой в ядре поля. Ядро и периферия не имеют между собой чётко выраженной границы и обладают определённой автономностью. В качестве примера терминологического поля можно привести часть словаря, связанную определённой понятийной сферой.

Терминологические поля могут быть представлены микро- и макрополями, при этом одни и те же терминологические единицы могут входить как в макрополя, так и во внутреннюю структуру полей микрополей.

Таким образом, по определению Г.Г. Халимовой, терминологическое поле – «это лингвистическая среда существования термина, в которой он реализует все свои характеристики и осуществляет свою основную функцию называния специального понятия» [10, с. 1142].

В контексте представленных выше положений, рассмотрим специфику терминологического поля такой науки, как методика обучения иностранным языкам.

Формирование терминологического поля науки происходило на стыке различных областей научных знаний: педагогики, дидактики, психологии и др. Изучением основ становления методологического знания в этих науках занимались Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.А. Липский, А.В. Хуторской и др.

Исследования различных методических концепций, подходов и методов обучения иностранным языкам в контексте исторического развития отражены в трудах таких учёных, как Ж.Л. Витлин, Р.П. Мильруд, А.А. Мирослюбов и др.

Анализ основных направлений развития методики (в целом и в частности) и создание новых методических и образовательных систем представлен в работах И.Л. Бим, Ж.Л. Витлина, Р.П. Мильруд и др.

Исследование и разработка принципов унификации и дифференциации терминов в терминопле методики обучения иностранному языку, а также создание соответствующих первичных терминологических систем проводилось такими учёными, как Э.Г. Азимов, Н.Д. Гальскова, М.Р. Львов, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др. Изучением и стандартизацией терминов терминологического поля методики занимались И.Л. Бим, М.В. Ляховицкий, Б.А. Глухов, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.

М.К. Денисов отмечает, что количество новых терминов в методике неуклонно растёт, что видно на примере словаря методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [1]: количество словарных единиц в новом издании словаря увеличилось с 2000 в 1999 г. до 2500 в 2010 г. [5].

Собственно терминологическое поле методики обучения иностранным языкам включает «совокупность основных категорий, понятий, закономерностей, принципов, гипотетических положений, методов и средств, теорий и систем, каждая из которых выполняет свою функцию в понимании», указывает

М.К. Денисов [5]. Исследуя содержание и происхождение основных категорий методики, автор отмечает, что в целом можно выделить четыре группы понятий: 1) относящиеся к философии и отражающие общие черты и свойства действительности; 2) общенаучные понятия, характерные для многих частных наук; 3) заимствованные у конкретных наук; 4) собственные понятия методики [5, с. 30]. Каждое из научных понятий находит своё выражение в соответствующем термине.

Более того, учёные отмечают, что в настоящее время процессы интеграции привели к обогащению терминологического поля науки терминами из дисциплин не только гуманитарного профиля, но и естественнонаучного и технического, что имеет, однако, не только позитивный, но и негативный результат и привело не только к приобретению новых терминов, но и к некоторой неопределённости в трактовке других. Например, термин «технология», в настоящее время широко используемый в методике обучения иностранному языку, пришёл из сферы технических наук, и в настоящее время вытесняет термин «метод обучения». Тем не менее, учёными предпринимаются усилия по разграничению этих терминов.

Ещё одним источником обогащения терминологического поля методики преподавания иностранного языка является заимствование их других языков. Однако переводы терминов не всегда удачны и не позволяют точно передать смысл термина. В то время как М.В. Ляховицкий отмечал, что создание идеального рационально построенного терминологического аппарата методики предполагает наличие терминов, имеющих однозначную трактовку, что является трудно достижимым [6].

В качестве примера важности единой трактовки терминов можно привести дискуссию по поводу названия самой науки «методика обучения иностранным языкам», развернувшейся в научном сообществе в конце 90-х XX в. – начале XXI в. [5]. Учёными был предложен целый ряд новых терминов, направленных на современную трактовку науки: лингводидактика, дидактика иностранных языков, этнолингводидактика, мультилингводидактика, лингвопрагматика, лингвометодика и др.

Наибольшие дебаты вызвал термин «лингводидактика». Первоначально термин пришёл из зарубежной науки в сферу методики преподавания русского языка как иностранного и с конца XX века широко используется в научной среде в качестве синонима термина «методика». Тем не менее, такие учёные, как Н.Д. Гальскова, И.И. Халеева, А.А. Миролюбов, А.Н. Щукин, А.А. Леонтьев, Л.В. Москов-

кин, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова, А.М. Тевелевич и др., отмечают различие этих терминов. Исследователи подходят к процессу разграничения указанных терминов, опираясь на различные критерии, исходя из разной трактовки объектно-предметной области лингводидактики. Тем не менее, термин «лингводидактика» используется всё чаще, появляются работы, посвящённые изучению лингводидактических основ или аспектов различных явлений и процессов в сфере обучения иностранному языку.

Понятие «методика обучения иностранным языкам» соотносится с предметом науки, которая данным термином определяется. Предметом методики являются все вопросы, связанные с изучением данной сферы действительности и развитием методики как науки.

Тем не менее, попытки заменить устоявшийся в науке термин «методика» на другие термины нельзя рассматривать лишь в негативном контексте, введение новых терминов ведёт к уточнению трактовки понятий и отражает новые явления, происходящие в научной сфере деятельности.

Ярким примером неполного соответствия терминов при переводе можно считать термин «competence», также широко используемый в современной методике обучения иностранным языкам. Указанный термин трактуется в англоязычном научном дискурсе как «the ability to do something well» (способность делать что-либо хорошо), «the knowledge that enables a person to speak and understand a language» (знания, которые позволяют человеку говорить и понимать язык) [13].

В тоже время прямое заимствование термина из английского языка привело к расширению его значения: слово имеет два перевода – компетенция и компетентность. Трактовка этих терминов столь разнообразна, что вызывала и продолжает вызывать многочисленные споры. Следует отметить, что определение этих понятий отличается как на уровне терминологических полей различных наук, так и внутри каждого из этих полей.

Философия рассматривает соотношение понятий «компетентность» и «компетенция» как взаимосвязь категорий возможного и действительного. В терминопле современной дидактики компетенция рассматривается как «отчуждённое, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определённой сфере», в то время как «компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его

деятельности в определённой социально и личностно значимой сфере» (А.В. Хуторской [11]).

В методике преподавания иностранного языка термин «компетенция» был введён Н. Хомским в 70-е годы XX века и обозначал способность, необходимую для выполнения преимущественно языковой деятельности в родном языке. А.Н. Щукин отмечает, что «если под компетентностью понимается способность к выполнению какой-либо деятельности (в том числе и речевой), то компетенция – это содержательный компонент такой способности в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых в ходе обучения» [12, с. 139]. То есть, под «компетентностью» понимают «свойство личности», её «способность к выполнению какой-либо деятельности, базирующееся на компетенции». «Компетенция» – содержательный компонент компетентности, вклю-

чающий приобретённые знания, навыки и умения (Н.В. Кузьмина, А.Н. Щукин).

В целом учёные склоняются к мнению о том, что компетенция – явление («круг вопросов»), а компетентность – свойство, качество личности, однако, единого официально принятого вывода по этому вопросу нет.

Выводы. Приведённые выше аргументы говорят о недостаточно полном исследовании вопроса терминологического поля методики обучения иностранным языкам. Изучение процессов формирования и развития указанного терминологического поля, анализа структуры основных категорий науки, а также соответствие терминологических полей методики в различных языках является важным направлением современных исследований и требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – 2010. – Режим доступа : <http://gramota.ru/slovari/info/az/>.
2. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slovarslov.ru/slovar/bes/t/termin.html>.
3. Гринев, С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев. – М. : Московский лицей, 1993. – 309 с.
4. Даль, В. Толковый словарь великорусского языка : в 4 т. / В. Даль. – М. : Рус. яз. – 2000. – Т. 4 : Р. – 2000. – 688 с.
5. Денисов, М. К. Некоторые проблемы систематизации методической терминологии в области преподавания иностранных языков / М. К. Денисов // Вестник РГУ им. С.А. Есенина. – 2015. – № 1 (46) – С. 27–36.
6. Ляховицкий, М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 27–33.
7. Морозова, Л. В. Опыт дефиниционного описания терминопля (на базе терминов ядерной физики и техники) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Л. В. Морозова ; Гос. пед. ин-т им. М.И. Калинина. – Калинин, 1970. – 186 с.
8. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 536 с.
9. Стернин, И. А. Лексическое значение слова в коммуникативном аспекте : автореф. дис. д-ра филол. наук / И. А. Стернин. – Минск, 1985. – 32 с.
10. Хакимова, Г. Г. Термин как лингвистическая единица, термин в рамках теории терминопля / Г. Г. Хакимова // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. – № 4. – С. 1136–1142.
11. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебное пособие / А. В. Хуторской. – 2-е издание, переработанное. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.: ил.
12. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
13. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus [Электронный ресурс]. – Cambridge University Press. – Режим доступа : <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> (дата обращения: 29.11.2015).

Problem Issues of Developing Terminology of FL Teaching Methodology

I.A. Tyalleva

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

C.S. Chakur

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 8.12.2015; received in final form 11.12.2015

Abstract. The paper presents the analysis of different interpretations of notions “term” and “terminology field”. New approaches to define the features of terms and structure of terminology field are mentioned. The main problems of developing terminology of FL teaching methodology are investigated and the sources of enriching of terminology (concerning to the sphere of foreign language teaching methodology) are discussed. The hot-debated issue about disagreement of such terms as “methodology of teaching” and “linguodidactics” is presented, as well as different interpretation of “competence” in the Russian and English languages is conferred.

Keywords: term, terminology field, methodology of teaching foreign languages, dictionary of terms, linguodidactic, competence.

For citation: Tyalleva I.A., Chakur C.S. Problem Issues of Developing Terminology of FL Teaching Methodology. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 23–28 (in Russ.).

About authors: I.A. Tyalleva, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department “Foreign Languages and Methodology of Teaching” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: iratyalleva@yandex.ru; C.S. Chakur, a Second-Year Master’s Student of the Department “Foreign Languages and Methodology of Teaching” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: charur43@gmail.co.

References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyi slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodology Terms (Theory and Practice of Teaching Languages)]. Available at: <http://gramota.ru/slovari/info/az/> (accessed 29.11.2015).
2. *Bolshoy entsiklopedicheskiy slovar* [Big Encyclopedia Dictionary]. Available at: <http://slovarslov.ru/slovar/bes/t/termin.html> (accessed 29.11.2015).
3. Grinev S.V. *Vvedenie v terminovedenie* [Introduction of Terminology]. Moscow, Moskovskii litsei Publ., 1993. 309 p.
4. Dal’ V. *Tolkovyi slovar velikorusskogo yazyka* [Explanatory Russian Dictionary]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 2000, vol. 4: R, 2000. 688 p.
5. Denisov M.K. Some Problems of Arranging Methodological Terminology in the Field of Foreign Language Teaching. *Vestnic RSU named after S.A. Esenin*, 2015, no. 1 (46), pp. 27–36 (in Russ.).
6. Lyakhovitskiy M.V. Some Basic Categories of Foreign Language Teaching Methodology. *Inostrannye yazyki v shkole*, 1973, no. 1, pp. 27–33. (in Russ.).
7. Morozova L.V. *Opyt definitsionnogo opisaniya terminopolya (na baze terminov yadernoy fiziki i tekhniki)*. Diss. kand. filolog. nauk [Experience of Defining Description of the Terminology Field (on the Basis of Nuclear Physics and Technology Terms). Cand. Diss. (Philol.)]. Kalinin, 1970. 186 p.
8. Reformanskiy A.A. *Vvedenie v yazykovedenie* [Introduction of Linguistics]. Moscow, Aspect Press Publ. 536 p.
9. Sternin I.A. *Lexicheskoe znachenie slova v kommunikativnom aspekte*. Diss. dok. filolog. nauk [Lexical Meaning of a Word in Communicative Aspect. Dr. Sci. Diss. (Philol.)]. Minsk, 1985. 32 p.
10. Khakimova G.G. A Term as a Linguistic Unit, a Term in the Scope of Terminological Field Theory. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2013, vol. 18, no. 4, pp. 1136–1142 (in Russ.).
11. Khutorskoy A.V. *Sovremennaya didaktika* [Present-Day Didactics]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2007. 639 p.
12. Shchukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2006. 480 p.
13. *Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus*. Cambridge University Press. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> (accessed 29.11.2015).

Статью к печати рекомендовала Н.Б. Самойленко, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: sevschool@narod.ru.

УДК 004.85:378.09.147:81'243

Развитие аудитивных умений студентов в компьютерно ориентированной среде

Наталия Юрьевна Фоминых

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 16.11.2015; после доработки 10.12.2015

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в компьютерно ориентированной среде (КОС), а именно развитию их аудитивных умений. Автором рассматриваются характеристики интернет-приложений, на основе которых реализуется педагогическое условие погружения студентов в виртуальную иноязычную среду.

Ключевые слова. Компьютерно ориентированная среда, КОС, иноязычная профессиональная подготовка будущих специалистов, развитие аудитивных умений, погружение в виртуальную иноязычную среду.

Для цитирования: Фоминых, Н. Ю. Развитие аудитивных умений студентов в компьютерно ориентированной среде / Н. Ю. Фоминых // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 29–33.

Об авторе: Н.Ю. Фоминых, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Романская и германская филология» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: NJFominykh@sevsu.ru.

Постановка проблемы. В условиях распространения интернациональных контактов, международного профессионального сотрудничества возникает острая потребность в новом поколении специалистов с широким междисциплинарным образованием и способностью работать на международном уровне. Исходя из этого, отечественная система профессионального образования должна, прежде всего, сосредоточить свои усилия на подготовке таких специалистов, которые займут достойное место в международном разделении труда, где конкурентоспособным может считаться лишь специалист, имеющий высокий уровень иноязычной профессиональной подготовки. Профессиональная успешность специалиста в области информатики и вычислительной техники напрямую связана с поиском релевантной информации, умением отбирать, анализировать найденные данные с целью их дальнейшего использования. Как правило, эта информация большей частью доступна на иностранном языке. Поэтому современный уровень социально-экономического развития мирового сообщества выдвигает принципиально новые требования к иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов в целом и профессионалов в области информатики и вычислительной техники в частности.

Одним из приоритетных направлений развития иноязычного образования является внедрение ин-

формационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все его звенья, что не только обеспечивает выпускникам высокий уровень владения иностранным языком, но и оказывает значительное влияние на эффективность процесса обучения, воспитания и развития молодёжи, доступность и качество образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе знаний. Благодаря формированию у будущих специалистов умений самостоятельно учиться, отходу от принципов энциклопедизма в пользу развития критического подхода к учебному материалу и обучения в целом, использование ИКТ способствует формированию креативного мышления и целостного представления об окружающем мире. Достижение этих целей сегодня невозможно без информатизации иноязычного образования, что влияет на содержание, методы, средства, организационные формы обучения, а также требует принципиальной модернизации всего научно-методического обеспечения учебно-познавательного процесса. Соответственно, **целью данной статьи** является освещение некоторых аспектов информатизации иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов, а именно развитию их аудитивных умений в компьютерно ориентированной среде (КОС).

Изложение основного материала. Для современных специалистов всё большее значение при-

обретает активное участие в конференциях, профессиональных обсуждениях, дискуссиях, выступлениях, дополнительных курсах, в связи с этим значительную актуальность приобретает умение студентов воспринимать иноязычную речь на слух. Поэтому достаточно значимую роль в иноязычной профессиональной подготовке будущих специалистов играет учебный модуль Audio and Video Course.

В рамках организации работы в данном направлении студентам предоставляется доступ к качественным аутентичным материалам, примеры соответствующих интернет-приложений представлены в таблице 1 [3; 4].

Основными целями данного модуля выступают: совершенствование навыков, приобретённых студентами в ходе курса английского языка на предыдущей ступени обучения (бакалавриата); развитие более сложных умений владения английским языком на базе оригинальных аудиотекстов профессиональной направленности [2].

Для достижения поставленных целей необходимо выполнение *ряда задач*:

- формировать коммуникативную компетенцию будущих специалистов во взаимосвязи всех её компонентов с опорой на аудирование;
- формировать академические навыки самостоятельной работы студентов с целью будущей реализации принципа непрерывного образования;
- формировать навыки аудирования будущих профессионалов как неотъемлемого элемента их устно-речевого общения;
- формировать навыки детального аудирования студентов;
- развивать профессионально ориентированный словарный запас студентов;
- предоставить будущим специалистам возможность выбора образовательных траекторий по изучению модуля [2].

В результате изучения модуля студенты должны овладеть навыками понимания, анализа и продуцирования аудио- и видеоматериалов, составляющих базис дальнейшей профессиональной деятельности, а именно *студент должен знать*:

- языковые, речевые, стилистические особенности англоязычных аудиотекстов профессиональной направленности;
- способы извлечения релевантной информации из аудиотекста;

уметь:

- понимать на слух оригинальную монологическую и диалогическую речь, опираясь на

изученный языковой материал, фоновые страноведческие и профессиональные знания, навыки языковой и контекстуальной догадки;

- извлекать необходимую информацию и основную идею аудиотекста;
- воспринимать на слух, понимать, анализировать и интерпретировать информацию англоязычных аутентичных аудиотекстов различного типа, в том числе профессиональной направленности;
- продуцировать собственную иноязычную речевую деятельность на основе прослушанного;
- извлекать из аудиотекста значимую информацию и использовать её в своей профессиональной деятельности;

владеть:

- навыками структурирования, анализа, интерпретации, обобщения и продуцирования данных, полученных в результате прослушивания аудиотекстов [2].

Подбор аутентичных аудио- и видеоматериалов (представленных в интернет-приложениях, описанных в таблице 1) в качестве средств обучения для модуля осуществлялся на базе следующих *функциональных категорий*:

- *передача фактуальной информации*: средства оформления повествования, описания, рассуждения, уточнения, коррекции услышанного, определения темы сообщения;
- *передача эмоциональной оценки сообщения*: средства выражения одобрения / неодобрения, удивления, восхищения, предпочтения;
- *передача интеллектуальных отношений*: средства выражения согласия / несогласия, способности / неспособности сделать что-либо, выяснение возможности / невозможности сделать что-либо, уверенности / неуверенности говорящего в сообщаемых им фактах;
- *структурирование дискурса*: оформление введения в тему, развитие темы, смена темы, подведение итогов сообщения, иницирование и завершение разговора, приветствие, выражение благодарности, разочарования; владение основными формулами этикета при ведении диалога, научной дискуссии, при построении сообщения [1].

Соответственно, тематика модуля следующая: Audio (In the World of Technology: Drones, Wearable Technology, Human vs Computers; Successful Team-building), Video (What we are learning from Online Education). Изучение модуля рассчитано на 36 (18 контактных и 18 часов самостоятельной работы). Работа по освоению модуля Audio and Video Course

Таблица 1 – Интернет-приложения реализации погружения в виртуальную иноязычную среду

Название	Режим доступа	Краткое описание	Возможность использования для мобильных устройств	Поддержка режима работы офлайн
Аудиоматериалы				
VoA Learning English	http://learningenglish.voanews.com/	обучающее англоязычное радио, представленное программами трёх уровней сложности, интерактивный словарь, разнообразная тематика (General English, Business, Technologies, Science), печатные тексты радиопередач	+	+
BBC Business Daily	http://www.bbc.co.uk/podcasts/series/bizdaily	ежедневные новости в мире бизнеса, реальный аутентичный (не учебный материал) аудиоматериал различной продолжительности (10–60 минут), доступ к эпизодам предоставляется не более 30 дней	возможна загрузка аудио на жёсткий диск компьютера	
BBC Business News	http://www.bbc.com/news/business/		+	+
BBC 6 Minute English	http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/	краткие аудиофрагменты различной тематики: General English и Business English, лаконичные лексические упражнения с автоматической проверкой, архивы предыдущих выпусков	возможна загрузка аудио на жёсткий диск компьютера	
BBC Radio	http://www.bbc.co.uk/radio#categories	постановочные радиопередачи (спектакли, юмористические передачи, ток-шоу, исторические справки, аудиокниги)	+	–
Deep English	http://deepenglish.com/blog/	еженедельно пополняющийся аудиокурс английского языка, представленный в двух режимах – медленный (обучающий) и быстрый (нормальный ритм речи носителя языка); возможность обсуждения актуальных тем с членами сетевого сообщества, отложенного по времени	+	возможна загрузка аудио на жёсткий диск компьютера
Internet Radio	http://www.internet-radio.com/	1000 музыкальных англоязычных радиостанций, обсуждение музыкальных жанров и тем в форуме	+	–
Channel Real English	https://www.youtube.com/user/realenglish1	уличные интервью с носителями языка различной тематики	+	возможна загрузка видео на жёсткий диск компьютера
Видеоматериалы				
Channel Computing	http://www.youtube.com/user/computing	видеофрагменты (мультипликационные, лекции, пояснения схем и конструкций за кадром) на английском языке, объясняющие основные понятия информатики и вычислительной техники	+	возможна загрузка видео на жёсткий диск компьютера
VoA English Learning TV	http://learningenglish.voanews.com/media/all/learning-english-tv/latest.html?z=3613	новостные видеопередачи с субтитрами, озвучены профессиональными дикторами в медленном обучающем режиме, возможность комментирования	возможна загрузка видео на жёсткий диск компьютера	
Video Vocab TV	http://www.videovocab.tv/	видеоуроки английского языка для изучения лексики специального назначения (бизнес, финансы, экономика, технологии, инженерия) предполагают интерактивные упражнения на понимание и степень усвоения лексических единиц	возможна загрузка видео на жёсткий диск компьютера	

Продолжение таблицы 1

Название	Режим доступа	Краткое описание	Возможность использования для мобильных устройств	Поддержка режима работы офлайн
Ted Talks	http://www.ted.com/	видеозаписи выступлений знаменитых людей (политиков, артистов, учёных, бизнесменов) перед широкой аудиторией на проблемные темы современности сопровождаются интерактивными субтитрами на всех языках мира	возможна загрузка видео (аудио) на жёсткий диск компьютера	
Текстовые материалы				
Business Journal Daily	http://businessjournaldaily.com/	научно-публицистический журнал, тематика: финансы, политика, новости в мире бизнеса, образования, здоровье, спорт		
Journal of Computer Science and Technology	http://www.springer.com/computer/journal/11390	рецензируемый научный журнал, публикующий результаты исследований в области информатики и вычислительной техники, доступ к научным материалам исследователей ведущих мировых университетов		
International Journal of Computer Science and Technology	http://ijcst.com/	архивное собрание научно-публицистических журналов различной тематики: образование, спорт, финансы и экономика, инженерия, компьютерные науки		

также строится на основании методики развития речевой компетенции студентов [5; 6].

Изучение данного модуля способствует овладению студентами когнитивной и метакогнитивной регуляцией аудирования иноязычной речи в ситуациях профессиональной деятельности будущих специалистов за счёт целенаправленной выработки стратегий ориентировки в поступающей на слух информации и невербальных сигналах, содействует развитию умений сознательного переноса усвоен-

ных действий на новые условия профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии открывают безграничные возможности для изучения иностранных языков, в том числе иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов, позволяют спроектировать аутентичную иноязычную среду, способствуют полноценному развитию речевых (в частности аудитивных) умений студентов.

Список литературы

1. Фоминых, Н. Ю. Концепция иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники / Н. Ю. Фоминых // Современные педагогические технологии. Педагогика и психология : монография. – Новосибирск : ЦРНС, 2014. – Книга 15. – С. 177–218.
2. Фоминых, Н. Ю. Проектирование компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники : монография / Н. Ю. Фоминых. – Севастополь : Рибест, 2015. – 440 с.
3. Fominykh, N. Computing. Part 1 : учебное пособие по английскому языку для студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений / N. Fominykh. – Севастополь : Рибест, 2013. – 224 с.
4. Fominykh, N. Computing. Part 1 : электронное приложение к учебному пособию по английскому языку для студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений [Электронный ресурс] / N. Fominykh. – Севастополь, 2013. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. Fominykh, N. Listen and Speak English! : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / N. Fominykh. – Севастополь : Рибест, 2015. – 72 с.
6. Fominykh, N. Listen and Speak English! : электронное приложение к учебному пособию по английскому языку для студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] / N. Fominykh. – Севастополь, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Developing Students Listening Skills in Computer Orientated Language Learning Environment

Nataliia Fominykh

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 16.11.2015; received in final form 10.12.2015

Abstract. The article deals with an actual problem of future specialists professional foreign language training in Computer Orientated Language Learning Environment (COLLE), namely developing their listening skills. The author considers some Internet-based services characteristics, on the basis of which the pedagogical condition – immersion into virtual foreign language environment – is implemented.

Keywords. Computer orientated environment, COLLE, future specialists professional foreign language learning training, developing listening skills, immersion into virtual foreign language environment.

For citation: Fominykh N. Developing Students Listening Skills in Computer Orientated Language Learning Environment. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 29–33 (in Russ.).

About author: N. Fominykh, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Romance and Germanic Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: NJFominykh@sevsu.ru.

References

1. Fominykh N.Yu. Kontseptsiya inoyazychnoi professional'noi podgotovki budushchikh spetsialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noi tekhniki [Future IT-Specialists Foreign Language Training Concept]. *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii. Pedagogika i psikhologiya* [Modern Pedagogical Technologies. Pedagogics and Psychology]. Novosibirsk, TsRNS Publ., 2014, issue 15, pp. 177–218.
2. Fominykh N.Yu. *Proektirovanie komp'yuterno orientirovannoi sredy inoyazychnoi professional'noi podgotovki budushchikh spetsialistov v oblasti informatiki i vychislitel'noi tekhniki* [Design of Computer Orientated Environment of Future IT-Specialists Professional Foreign Language Training]. Sevastopol, Ribest Publ., 2015. 440 p.
3. Fominykh N. *Computing. Part 1*. Sevastopol, Ribest Publ., 2013. 224 p.
4. Fominykh N. *Computing. Part 1*. Sevastopol, 2013. Aviable at CD-ROM.
5. Fominykh N. *Listen and Speak English!* Sevastopol, Ribest Publ., 2015. 72 p.
6. Fominykh N. *Listen and Speak English!* Sevastopol, 2015. Aviable at CD-ROM.

Статью к печати рекомендовала И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyallewa@yandex.ru.

УДК 373.2

Состояние экспрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Алевтина Ивановна Долженко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Екатерина Александровна Моисеенкова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 11.12.2015

Аннотация. Статья посвящена исследованию экспрессивной речи детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В статье представлен теоретический и экспериментальный анализ материалов по исследованию экспрессивной речи и её компонентов у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В статье определены особенности экспрессивной речи старших дошкольников 5–7 года жизни с расстройствами аутистического спектра, описываются характерные особенности развития экспрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, экспрессивная речь, компоненты экспрессивной речи.

Для цитирования: Долженко, А. И. Состояние экспрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / А. И. Долженко, Е. А. Моисеенкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 34–39.

Об авторах: А.И. Долженко, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ku_rmpk@mail.ru; Е.А. Моисеенкова, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: moiseenkova@fs@mail.ru.

Постановка проблемы. Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению. Отсутствие или нарушение речевой деятельности детей дошкольного возраста накладывает отпечаток на формирование у них интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Экспрессивная речь (от лат. *expressio* – выражение) – это процесс порождения речевого высказывания, представленного в устной или письменной форме. Говоря о развитии речи у дошкольников, мы имеем в виду развитие экспрессивной устной речи. Данный процесс, по мнению Т.Б. Филичевой, начинается с формирования общего замысла, затем внутренней речи, которая переводится во внешнюю речь

[7]. Таким образом, экспрессивная речь дошкольника – это его способность правильно произносить звуки родной речи, иметь определённый запас слов, фраз, произносить определённые тексты.

Современные позитивные изменения в образовательном пространстве предопределили новое законодательно-правовое и научно-методическое обеспечение ранней социальной интеграции детей с особенностями здоровья. Родители дошкольников с расстройствами аутистического спектра стремятся реализовать права своих детей на участие в социальной жизни и образование в рамках общей системы образования. Профилактика и коррекция нарушений уменьшает затраты на образовательные услуги, помогает удовлетворять потребности детей, подготавливает детей к дальнейшей независимой жизни в обществе.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это нарушения аффективно-эмоциональной сферы, обуславливающие искажение всех пропорций психического развития. Детский аутизм – это общее расстройство психического развития, при котором констатируются качественные нарушения социального взаимодействия, ограниченное, повторяющееся и стереотипное поведение. Среди основных критериев определения РАС выделяют: качественные нарушения социального взаимодействия; качественное изменение коммуникации; стереотипные шаблоны в поведении, интересах, деятельности и другие. Анализ научной литературы, в частности исследования С.В. Алехиной и Н.Я. Семаго, показал, что под понятием РАС подразумевают случаи заболевания как с полным спектром нарушений, так и неполным спектром [6].

Нарушения экспрессивной речи отражают специфику РАС – несформированность коммуникативного поведения. Данные нарушения проявляются в отставании или отсутствии экспрессивной речи; невозможности поддержать диалог со сверстниками и взрослыми; стереотипии в речи, неадекватном использовании слов и фраз. Несформированность коммуникативной функции речи препятствует интеграции дошкольников с РАС в среду сверстников. Исследователи утверждают, что нарушения экспрессивной речи у дошкольников с РАС спонтанно не компенсируются, а требуют целенаправленной коррекции. Своевременное выявление особенностей развития экспрессивной речи позволяет активизировать её формирование у детей этой категории.

Основой нашего исследования стали теоретические взгляды И.А. Шаповал [8]. В исследовании была использована адаптированная нами методика диагностики состояния экспрессивной речи Ю.Ф. Гаркуши [2]. Эксперимент проводился в естественных условиях.

Цель данной статьи заключается в теоретическом и экспериментальном анализе развития экспрессивной речи у дошкольников с РАС.

Анализ исследований и публикаций. Вопросами речевого развития детей с РАС занимались отечественные учёные: К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Т.И. Морозова, И.И. Мамайчук и др.

В.В. Лебединский выделяет в качестве основного расстройства при РАС нарушение развития речи [3]. По мнению И.И. Мамайчук, при РАС имеется специфическое развитие экспрессивной речи, обусловленное дефицитностью анализаторных систем [4]. Звучание слова становится для детей с РАС самостоятельным значимым, обуславливая автономную речь [4]. Дети могут произносить слова,

звуки, звукосочетания и при этом не связывать их с предметами или ситуацией.

О.С. Никольская описывает наличие речевых расстройств: запаздывание или опережение появления фраз, необращённость к человеку, комментирующие, аффективные фразы, фразы-аутокоманды; фразы-эхолалии; отставленные эхолалии; эхолалии-цитаты; эхолалии-обобщённые формулы; склонность к вербализации: игра фонематически сложными, аффективно-насыщенными словами; неологизмы; монологи и аутодиалоги; слова-отрицания; страхи аффективно насыщенных метафор; склонность к декламации, рифмованию, акцентуации ритма; отсутствие речи о себе в первом лице (при хорошей фразовой речи); неправильное употребление других личных местоимений [5].

В отечественной коррекционной педагогике и психологии описана клиническая характеристика аутизма, дано специфическое описание особенностей речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра (Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская, С.С. Морозова, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, И.И. Мамайчук и др.). Однако в специальной литературе недостаточно сведений о поуровневой характеристике экспрессивной речи у дошкольников с РАС. Следует отметить, что работы, посвящённые особенностям экспрессивной речи при РАС, недостаточно.

Результаты исследований и их обсуждения. Исследование осуществлено на базе психолого-педагогического центра «Развитие» г. Севастополя. В нашем экспериментальном исследовании принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) с РАС.

Экспрессивная речь дошкольников с РАС оценивалась по следующим критериям:

- участие ребёнка в диалоге посредством экспрессивной речи;
- лексическая сторона речи и связная речь;
- грамматический строй речи;
- звуковая культура речи.

Для исследования мы адаптировали методику исследования экспрессивной речи Ю.Ф. Гаркуши [2]. Методика исследования была представлена четырьмя блоками игровых заданий.

Первый блок включал диагностику участия ребёнка с РАС в диалоге, диалогической речи. В него включались задания в форме беседы.

Во втором блоке были предложены задания, направленные на выяснение сформированности лексических средств, объёма и организации словаря, способности строить фразы.

Третий блок диагностировал грамматический

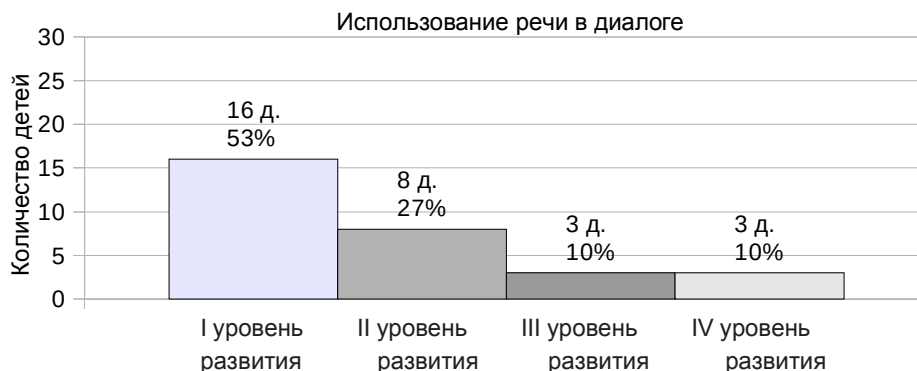


Рисунок 1 – Диагностический срез участия ребенка в диалоге посредством экспрессивной речи

строй речи.

В четвёртом блоке были предложены задания, выявляющие особенности звуковой культуры речи дошкольников с РАС.

Используя методику С.С. Морозовой [1] и диагностику, описанную в работе «Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи» под редакцией Ю.Ф. Гаркуши [2], мы сформировали задания для определения способов реализации речевых средств в процессе диалога; активного словарного запаса существительных, глаголов, прилагательных, местоимений, наречий; объёма и типов предложений, состояния связной речи; способности дошкольников с РАС применять предложные падежные формы существительных, согласования прилагательных с существительными, слова с уменьшительно-ласкательным значением, относительные прилагательные; изучения слоговой структуры слов и сформированности звукопроизносительной стороны речи у ребёнка.

В результате исследования было выявлено, что преобладает количество старших дошкольников с РАС, которые имеют первый уровень экспрессивной речи на уровне диалога (рисунок 1). Шестнадцать человек (53%) были не в состоянии участвовать в диалоге, они избегали контакта, игнорировали во-

просы, не давали ответов, могли вокализовать, отходили в другую часть комнаты. Восемь детей (27%) отвечали на вопросы, но ответы были грамматичны, штампованы, состояли из цитат. У троих детей (10%) ответы были развёрнутые. В месте с тем, были вопросы, которые дети игнорировали. Трое детей (10%) адекватно участвовали в диалоге. В целом, дошкольники с РАС не могут поддерживать диалог или испытывают при этом значительные трудности: их ответы состоят из цитат, дети не задают ответных вопросов, общение односторонне-направленное.

При изучении сформированности лексических средств, объёма и организации словаря, способности строить фразы 16 детей (53%) не смогли выполнить задания (рисунок 2). Дошкольники избегали контакта, демонстрировали негативизм. Восемь детей (27%) второго уровня не могли строить фразы, описывали предметы отдельными словами. Трое детей (10%) третьего уровня развития лексической стороны речи и связной речи легко описывали предметы, составляли рассказы по картинкам, но испытывали сложности при пересказывании. Только трое детей четвёртого уровня (10%) смогли выполнить всю серию заданий. Обобщая результаты, необходимо отметить, что словарный запас дошкольников с РАС скуден, дети испытывают трудности при описа-

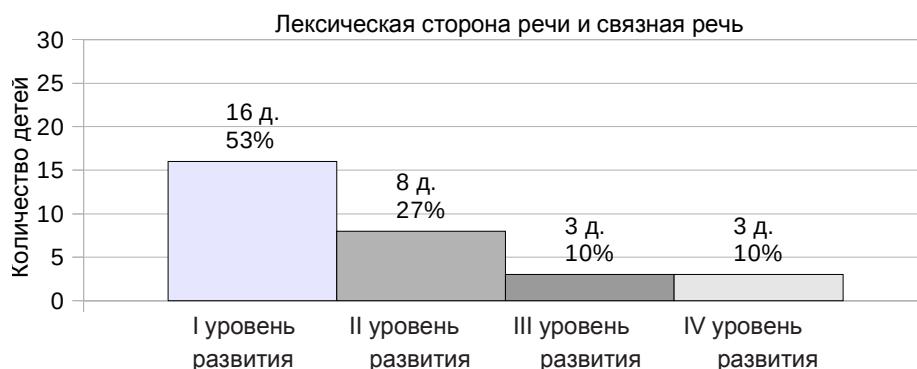


Рисунок 2 – Уровни развития лексической стороны речи и связной речи

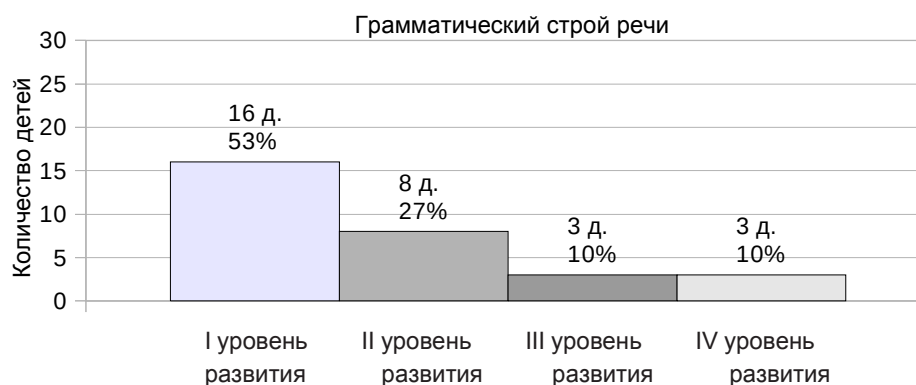


Рисунок 3 – Уровни грамматического оформления речи

нии аффективно-незначимых предметов, построении фраз. Однако некоторым из них было доступно описание, составление небольших рассказов с опорой на картинки и даже пересказ.

Выполняя серии заданий третьего блока, дети показывали разные уровни развития грамматического оформления речи. Данные представлены на рисунке 3. Дошкольники с РАС первого уровня (16 детей, 53%) не смогли выполнить пробы. Восемь детей (27%) второго уровня использовали неопределённую форму глаголов в речи, не могли согласовывать местоимения и прилагательные. Трое детей (10%) третьего уровня использовали неизменные цитаты, испытывали сложности при согласовании прилагательных с существительными в падеже, во времени, использовали глаголы в инфинитиве. Трое детей (10%) четвёртого уровня отвечали корректно, однако, допускали ошибки при согласовании существительных и прилагательных. Говоря о грамматическом оформлении речи у дошкольников с РАС, необходимо отметить характерные черты: испытуемые говорили во втором и третьем лице, используя инфинитивную форму, им было сложно согласовывать существительные и прилагательные.

У всех детей с РАС были выявлены нарушения звукопроизношения, ни один ребёнок не получил по

всем заданиям наивысшие баллы. Шестнадцать детей (53%) не смогли воспроизвести пробу, что отражено на рисунке 4. Однако у них были отдельные звуки, вокализации. Восемь дошкольников (27%) второго уровня способны повторять чётко слоговую структуру тех слов, которые их заинтересовали. С другой стороны, они меняли местами слоги, когда слово им не интересно, переставляли местоимения. Трое детей воспроизводили слоговую структуру слова, однако, путали слова при самостоятельной фразе. У всех троих детей третьего уровня (10%) развития звуковой культуры речи нарушена регуляция темпа, громкости голоса. Дошкольники четвёртого уровня (3 ребёнка, 10%) проговаривали слоговую структуру, но проглатывали окончания слов, образовывали слова с уменьшительно-ласкательным значением, употребляли относительные прилагательные и сложные слова. Таким образом, все исследуемые дошкольники с РАС имели нарушения звукопроизношения.

Во всех блоках исследования экспрессивной речи дошкольники с РАС показали равные уровни по всем критериям. Исходя из вышесказанного, можно говорить о нарушении формирования всех компонентов экспрессивной речи у дошкольников с РАС, относящихся к звуковой и смысловой сторонам.

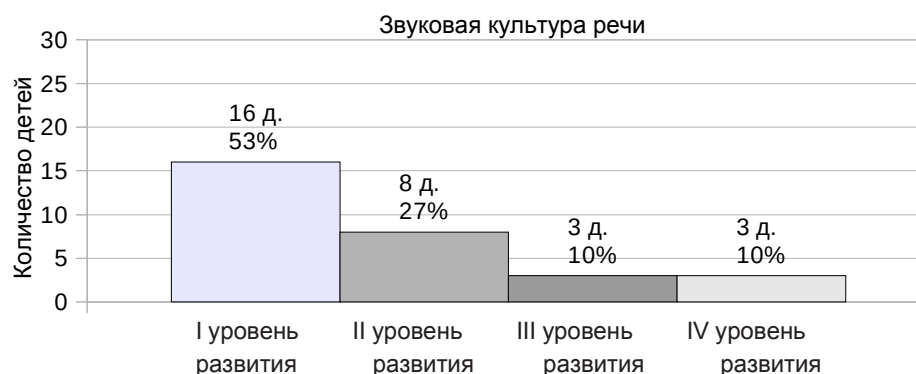


Рисунок 4 – Уровень развития звуковой культуры речи

Выводы:

1. У дошкольников с РАС выявлено недоразвитие коммуникативной стороны речи.
2. Характерной чертой экспрессивной речи у дошкольников с РАС является склонность к автономной речи, отсутствие в речи личных местоимений, присутствие эхоталий, неологизмов, произвольных повторений (слов, слов чужой речи, слов из любимых песен и мультфильмов).
3. Речь дошкольников с РАС характеризуется нарушениями голоса с преобладанием высокой тональности в конце фразы, сканированным произношением.
4. Выявляются сложности использования названий аффективно незначимых предметов; существительных единственного и множественного числа с уменьшительными суффиксами; грамматических категорий глаголов, глаголов совершенного и несовершенного вида; глаголов с приставками близких и далёких по значению; возвратных глаголов единственного и множественного числа.
5. У дошкольников с РАС имеются нарушения звуковой культуры речи.
6. Выявленные особенности экспрессивной речи у дошкольников с РАС позволяют сформировать коррекционную программу.

Список литературы

1. Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
2. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : Сфера, 2008. – 128 с.
3. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учебное пособие. – М. : Издательство МГУ, 1985. – С. 98–99.
4. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб. : Речь, 2007. – 288 с.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Банаевская, М. М. Либлинг. – М. : Тенериф, 2012. – 229 с.
6. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра : методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С. В. Алехина ; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – М. : Изд-во МГППУ, 2012. – 80 с.
7. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учебно-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
8. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учебное пособие. – М. : Сфера, 2005. – 320 с.

Condition of Expressive Speech in Pre-Schoolers with Autism Spectrum Disorders

A.I. Dolzhenko

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

E.A. Moiseenkova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 11.12.2015

Abstract. The article covers research of expressive speech in children of late pre-school age with autism spectrum disorders. In the article the theoretical and experimental analysis of materials is presented on research of expressive speech and her components for the children of late pre-school age with autism spectrum disorders. In this article the peculiarities of expressive speech in 5–7 years old pre-schoolers with autism spectrum disorders are determined and also specific characteristics of the expressive speech development of old pre-schoolers with autism spectrum disorders are described.

Keywords: autism spectrum disorders, autism, expressive speech, components of expressive speech.

For citation: Dolzhenko A.I., Moiseenkova E.A. Condition of Expressive Speech in Pre-Schoolers with Autism Spectrum Disorders. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 34–39 (in Russ.).

About authors: A.I. Dolzhenko, Doctor of Science (Pedagogics), Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ku_pmpk@mail.ru; E.A. Moiseenkova, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: moiseenkovafs@mail.ru.

References

1. Morozova S.S. *Autizm: korrekcionnaja rabota pri tjazhelyh i oslozhnennyh formah : posobie dlja uchitelja-defektologa* [Autism: Correctional Work at the Heavy and Complicated Forms Manual for the Teacher-Speech Pathologist]. Moscow, VLADOS Publ., 2007. 176 p.
2. *Korrekcionno-pedagogicheskaja rabota v doskol'nyh uchrezhdenijah dlja detej s narushenijami rechi* [Correctional and Pedagogical Work in Pre-School Institutions for Children With Speech Disturbance]. Moscow, Sfera Publ., 2008. 128 p.
3. Lebedinskij V.V. *Narushenija psichicheskogo razvitiya u detej: Uchebnoe posobie* [Violations of Mental Development in Children]. Moscow, MSU Publ., 1985. Pp. 98–99.
4. Mamajchuk I.I. *Pomoshh' psihologa detjam s autizmom* [Assistance of the Psychologist to Children With Autism]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2007. 288 p.
5. Nikol'skaja O.S., Banaevskaja E.R., Libling M.M. *Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi* [Autichny Child. Ways of the Help]. Moscow, Tenerif, Publ. 2012. 229 p.
6. Alehina S.V., Semago N.Ja., ed. *Obuchenie detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. Metodicheskie rekomendacii dlja pedagogov i specialistov soprovozhdenija osnovnoj shkoly* [Training of Children with Frustration of an Autisticheskoy Range]. Moscow, MGPPU Publ., 2012. 80 p.
7. Filicheva T.B. *Deti s obshhim nedorazvitiem rechi. Vospitanie i obuchenie: uchebno-metod. Posobie* [Children with the General Underdevelopment of the Speech]. Moscow, GNOM i D Publ., 2000. 128 p.
8. Shapoval I.A. *Metody izuchenija i diagnostiki otklonjajushhegosja razvitiya* [Methods of Studying and Diagnostics of the Deviating Development]. Moscow, Sfera Publ., 2005. 320 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 373.2

Диагностика уровня сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста

Нонна Николаевна Мурованая

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Анастасия Александровна Савченко

ГБОУ г. Севастополя «Средняя общеобразовательная школа № 44 им. В.В. Ходырева»
ул. Одесская 5, Севастополь, 299011, Российская Федерация

Статья поступила 7.12.2015; после доработки 17.12.2015

Аннотация. В статье представлен теоретический аспект проблемы формирования музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста, обоснована критериальная характеристика и диагностика выявления уровня сформированности данного вида способностей у дошкольников. Это позволило обосновать результаты констатирующего этапа экспериментальной работы по теме исследования.

Ключевые слова: музыкальность, музыкальные способности, музыкально-сенсорные способности, формирование музыкально-сенсорных способностей, критерии и уровни сформированности музыкально-сенсорных способностей, диагностика сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Для цитирования: Мурованая, Н. Н. Диагностика уровня сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста / Н. Н. Мурованая, А. А. Савченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 40–48.

Об авторах: Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru; А.А. Савченко, магистр по направлению подготовки «Педагогическое образование», педагог-психолог Государственного бюджетного образовательного учреждения города Севастополя «Средняя общеобразовательная школа № 44 им. В.В. Ходырева», ул. Одесская 5, Севастополь, 299011, Российская Федерация, e-mail: smuzikoivdushe@gmail.com.

Постановка проблемы. Социокультурное развитие играет важную роль в жизни человека и в этом аспекте дошкольный возраст является ценным этапом становления личности ребёнка и определяется системой межличностных отношений со взрослыми и сверстниками, в целом культурой социума.

Социокультурное развитие в рамках образования ориентирует на различные виды деятельности, способствующие адаптации в обществе, личностному становлению и вхождению в систему социально значимых отношений. Такие механизмы содержатся и в музыкальном воспитании. Музыка через воздействие на эмоционально-чувственную сферу влияет не только на процесс эстетического и духовно-нравственного воспитания, культуру чувств, но и на социокультурную адаптацию и развитие.

Дошкольный возраст – начальная ступень, на

которой происходит знакомство ребёнка с элементарными основами музыкального искусства, начинается его личное отношение к музыке, закладываются предпосылки музыкального вкуса. Музыка влияет на общее развитие ребёнка: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, воспитывается чуткость к красоте и искусству жизни. Умение представить и воспроизвести высоту звуков в мелодии также предусматривает умственные операции: сравнение, анализ, сопоставление, запоминание.

Проблема музыкальных способностей является актуальной для современной педагогики. Этот вопрос рассматривался в исследованиях Н.А. Ветлугиной, А.Н. Зиминой, А.П. Радыновой, Б.М. Теплова, Л.В. Благоняевой, А. Гогоберидзе и других авторов.

Особое внимание уделяется рассмотрению понятия «музыкальность», которое охватывает раз-

личные свойства – от способности дифференцировать музыкальные звуки до высших творческих проявлений, поскольку музыкальная деятельность многогранна и разнообразна. Музыкальность представляет собой комплекс способностей: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и музыкально-ритмическое чувство.

Музыкальное восприятие – сложный, чувственный, поэтический процесс, наполненный глубокими переживаниями, в нём переплетаются сенсорные ощущения музыкальных звуков и красота созвучий, опыт и живые ассоциации с событиями в данный момент, следование за развитием музыкальных образов и яркие ответные реакции на них.

В дошкольном возрасте особое внимание необходимо уделять развитию творческих способностей детей, музыкальному воспитанию, что невозможно без формирования музыкально-сенсорных способностей. Это свидетельствует об актуальности темы.

Цель статьи: осветить теоретический аспект данной проблемы, обосновать результаты выявленного уровня сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Музыка – это движение звуков, различных по высоте, тембру, динамике, длительности, определённым образом организованных в музыкальных ладах (мажорном, минорном), имеющих определённую эмоциональную окраску, выразительные возможности. Музыка как вид искусства имеет возможность воздействовать на ребёнка на самых ранних этапах её развития. Она, будучи одним из самых богатых средств эстетического воспитания, обладает большой силой эмоционального воздействия, формирует эстетические чувства, развивает творческие способности. В научных исследованиях идёт речь о том, что развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры необходимо начинать в раннем дошкольном возрасте.

Фундаментальное значение для осмысления роли музыкального искусства имеют работы отечественных и зарубежных педагогов и психологов, специалистов в области эстетического воспитания детей дошкольного возраста (Б.В. Асафьев, Ю.Б. Алиев, В.М. Бехтерев, Т.С. Бабаджан, А.Н. Варшавская, А.И. Катинене, А.В. Кенеман, Н.А. Метлов, А.П. Радынова, В.Н. Шацкая, С.М. Шоломович и др.). В научных исследованиях говорится о том, что развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры необходимо начинать в раннем дошкольном возрасте. Чем раньше дети

приобщаются к миру музыки, тем более музыкальными они впоследствии становятся, и тем радостнее и желаннее будут для них новые встречи с музыкой. Бедность музыкальных впечатлений детства, их отсутствие вряд ли можно будет заполнить позже, будучи взрослым. Может быть, поэтому многие специалисты утверждают, что дошкольный возраст самый благоприятный период для формирования музыкальных способностей. Основная задача взрослого – приобщить ребёнка к удивительному и прекрасному миру музыки, научить понимать этот мир и наслаждаться им, развивать музыкально-творческие способности дошкольников, помочь через художественное восприятие музыкальных образов осознать связь музыкального искусства с окружающим миром, сформировать и воспитать нравственно-эстетическое отношение к нему, развивать музыкальность ребёнка.

Музыкальность характеризуется единством биологических и социальных элементов, поскольку её качество зависит как от сочетания специальных способностей и особенности личности данного человека, так и от ориентации её в музыкальных явлениях данного общества. «Музыкальность – это чисто человеческое свойство, сложившееся в процессе общественной практики. Оно исторически обусловлено: человек постепенно привыкал различать в звуках человеческой речи, в звуках природы различные свойства – их высоту, длительность. Постепенно выкристаллизовывались выразительные интонации. В процессе этой деятельности формировались, создавались музыкальные способности» [10, с. 28].

Музыкальность трактуется как комплекс свойств человека, возник и развивается в процессе создания и становления музыкального искусства. Выдающийся психолог Б.М. Теплов отмечает, что «главный признак музыкальности – переживание музыки как выражения некоторого содержания, основными носителями которого являются высотное и ритмическое движение в музыке» [18, с. 164].

Музыкальность выражается в особой восприимчивости человека к музыкальному произведению и повышенной уязвимости от него. По мнению Б.М. Теплова, основным признаком музыкальности является эмоциональная отзывчивость, то есть способность переживать музыку, дифференцированное восприятие музыкальной ткани. Именно это позволяет определить её предметно и содержательно, а также развивать музыкальный слух (ощущение строя и способность к слуховому представлению мелодии) и чувство ритма.

При этом учёный рассматривает феномен музыкальности с разных сторон, выделяя общие и спе-

циальные моменты. К общим моментам учёный относит богатство и инициативность воображения, способность эмоционально погружаться в музыкальное переживание, внимание, волевые особенности, то есть то, что относится к процессам и свойствам личности, к переживаниям эстетического характера, а к специальным – качественное своеобразие способностей, необходимых для выполнения любого вида музыкальной деятельности.

Это акцентирует внимание на том, что «музыкальность человека зависит от его врождённых индивидуальных задатков, но при этом является результатом развития, воспитания и обучения» [18, с. 165].

Эту точку зрения подтверждают многие исследователи. Например, К.В. Тарасова отмечает, что «процесс формирования музыкальности определяется главным образом системой учебных действий» [15, с. 89]. По мнению А.Л. Готсдинер [15], в процессе обучения врождённые предпосылки развиваются и тем самым открывают путь для профессиональной музыкальной деятельности. При неблагоприятных условиях, даже при наличии больших природных данных, способности могут остаться неразвитыми, а потенциальные возможности нереализованными. Таким образом, музыкальность обуславливает направленность личности, процессы же деятельности, в свою очередь, раскрывают потенциал и развивают его.

Определение структуры музыкальности позволяет установить те музыкальные способности, которые надо развивать для успешного выполнения ребёнком того или иного вида музыкальной деятельности.

Музыкальные способности – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения музыкальной деятельности. Большой вклад в изучение содержания понятия «музыкальные способности» внесли труды отечественных и зарубежных педагогов и психологов (Б.М. Теплов, Н.А. Метлов, Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, С.Т. Шацкий, Н.А. Ветлугина, К. Орф и др.).

При этом Б.М. Теплов обосновал следующие музыкальные способности [18]:

1. Ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии, т.е. чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения.
2. Музыкально-слуховые представления, т.е. способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающие звуковысотное и ритмическое движение мелодии. Эта способность образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.

3. Музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать музыкальную выразительность ритма и точно воспроизводить его в движениях.

По мнению учёного, развитие музыкальных способностей невозможно без музыкального восприятия, т.к. из-за выражения эмоций музыка может передавать «мысли и образы» или «картину природы», через эстетическую эмоцию человек познаёт мир. Благодаря содержательной и разнообразной музыкальной деятельности, у ребёнка формируются сенсорные процессы, опыт и способности.

В структуру музыкально-сенсорных способностей входит качество активного вслушивания, музицирования, обследования детьми музыкальных звуков в их выразительных отношениях, наглядно-действенное ознакомление с музыкальными эталонами.

Н.А. Ветлугина отмечает, что «музыкальное переживание по сути всегда сенсорно, так как музыка – и простейшие созвучия, и сложные образы – прежде всего, воспринимается чувственно. Поэтому сенсорные процессы отражают целостное восприятие произведения, дифференцирования выразительных средств, а также проявления, связанные с восприятием отдельных свойств музыкальных звуков, которые особенно важны для детей раннего и младшего дошкольного возраста» [4, с. 47].

В основе развития музыкально-сенсорных способностей лежит воспроизведение четырёх основных свойств звука: высоты, длительности, тембра, силы.

На основе вышеизложенного мы можем выделить следующие музыкально-сенсорные способности:

1. Эмоциональное восприятие музыкального произведения во время его слушания.
2. Осознанное восприятие музыкального произведения посредством определения его характера и средств музыкальной выразительности.
3. Создание собственного продукта в процессе осознанного и эмоционального восприятия музыкального произведения.

Остановимся подробнее на каждой способности.

А.Г. Гогоберидзе [7] отмечает характерные показатели ребёнка, проявляющего интерес к слушанию музыки: сосредоточение на музыкальном произведении, погружение в него, живая реакция на музыку в процессе слушания, яркость эмоционального сопереживания. Особое внимание учёный уделяет позе, мимике и движениям дошкольника, выкрикам и комментариям по ходу восприятия музыки. В процессе слушания ребёнок может подпрыгивать, делиться своими впечатлениями о том, что он услы-

шал, представил.

Вторая выделенная музыкально-сенсорная способность связана с музыкально-слуховыми представлениями – способностью произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающие звуковысотную, тембровую и динамическую основу музыкальных произведений. Эта способность образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.

Особенности третьей способности можно подтвердить словами А.Г. Гогоберидзе: «...в процессе восприятия музыки или после него ребёнок выражает свои впечатления в слове, игре, рисунке, мимике, пантомимической импровизации и другом, сам процесс слушания музыки побуждает ребёнка к творчеству, созданию чего-то интересного, нового, ребёнок начинает рисовать, сочинять рассказы, переносит услышанное музыкальное содержание к игре; интерпретация музыкальных образов различными выразительными средствами отличается оригинальностью, новизной» [7, с. 221].

Таким образом, развитие музыкально-сенсорных способностей является средством накопления первичных ориентировок в языке музыки, это ядро музыкальной памяти, основа музыкального творчества.

Проблема диагностики музыкальных способностей остаётся актуальной для современной психолого-педагогической науки. Изучение музыкальных способностей позволяет целостно определить своеобразие музыкальности ребёнка и индивидуальный путь её формирования в детском саду. Назначение диагностики музыкальных способностей дошкольников связано с исследованием музыкальности ребёнка, изучением её индивидуальной структуры. Результаты диагностики позволяют педагогам грамотно развивать музыкальные способности ребёнка в логике его индивидуального развития, его индивидуальных возможностей.

Диагностика музыкальных способностей рассматривалась различными авторами. Так, в диагностике, предложенной Н.А. Ветлугиной [4], особое внимание уделялось поведению детей, описанию их индивидуальных особенностей, проявлению музыкальности. Воспитатель, наблюдая за детьми в повседневной жизни и в процессе музыкальных занятий, составлял описание их индивидуальных особенностей с учётом проявления музыкальности.

Для проведения диагностики исследователем предлагались музыкальные игры и игровые задания для проведения с небольшой подгруппой детей. Также были созданы специальные музыкальные инструменты и пособия, к которым следует отнести

«Музыкальный букварь».

А.П. Радынова [13] обосновала критерии развития музыкальных способностей детей в соответствии с их возрастными особенностями.

Короткие тестовые задания для детей среднего и старшего дошкольного возраста были предложены А.Н. Зиминной [10]. Ею также были обоснованы рекомендации по организации диагностической процедуры:

- педагог до начала диагностики должен знать ситуацию развития ребёнка, уточнить условия, в которых он живёт, его индивидуальные особенности;
- диагностику следует проводить в привычной для ребёнка обстановке.

В условиях современного дошкольного образования созданы благоприятные условия для развития музыкальности ребёнка как важного аспекта его творческих способностей. При этом особое значение приобретает формирование музыкально-слуховых представлений у детей дошкольного возраста.

На основе выделенных музыкально-сенсорных способностей нами была обоснована критериальная характеристика выявления уровня сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Основными критериями сформированности музыкально-сенсорных способностей являются:

1. Проявление интереса к слушанию музыкального произведения.
2. Определение характера и средств музыкальной выразительности музыкального произведения:
 - определение высоты звука мелодической основы музыкальных произведений;
 - определение динамической основы звучания музыкальных произведений;
 - различение на слух тембровой окраски мелодической основы музыкальных произведений.
3. Создание творческого продукта посредством осознанного и эмоционального восприятия музыкального произведения.

С учётом данных критериев была составлена критериальная характеристика уровней сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень музыкально-сенсорных способностей ребёнка характеризуется следующими показателями:

- проявляет интерес к слушанию музыки, внимательно вслушивается в характер музыкального произведения;
- самостоятельно определяет высоту звука

мелодической основы музыкальных произведений;

- легко определяет динамическую основу звучания музыкальных произведений;
- легко определяет на слух тембровую окраску мелодической основы музыкальных произведений;
- самостоятельно создаёт творческий продукт, проявляет творческую активность и интерес.

Средний уровень музыкально-сенсорных способностей ребёнка характеризуется следующими показателями:

- не всегда проявляет интерес к слушанию музыки, концентрирует внимание только на ярких кульминационных моментах мелодии;
- определяет высоту звука мелодической основы музыкальных произведений только после нескольких прослушиваний;
- определяет динамическую основу звучания музыкальных произведений только после нескольких прослушиваний;
- определяет на слух тембровую окраску мелодической основы произведений только после нескольких прослушиваний;
- создаёт музыкальный продукт с помощью подсказки взрослого.

Низкий уровень музыкально-сенсорных способностей ребёнка характеризуется следующими показателями:

- отвлекается в процессе слушания музыки, не проявляет интереса к данному виду деятельности;
- не может определить высоту звука мелодической основы музыкальных произведений после нескольких её прослушиваний;
- не может определить на слух динамическую основу звучания музыкальных произведений;
- не может определить на слух тембровую окраску мелодической основы произведений после нескольких прослушиваний;
- не может создать новый продукт, не проявляет интереса.

На основе этих разработок нами была составлена диагностика уровня сформированности музыкально-сенсорных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Остановимся на содержании диагностических задач.

Диагностическое задание 1

Цель: выявление устойчивости интереса дошкольников к восприятию музыки.

Детям предлагается для прослушивания два отрывка: «Шарманка» Д.Д. Шостаковича и «Марш»

из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского (1–1,5 мин.). В процессе наблюдения за поведением детей в ходе слушания музыки фиксируются такие особенности восприятия:

- сосредоточенность (внимание в процессе всего восприятия, его устойчивость) – 1 балл;
- воспроизведение в мимических, двигательных реакциях ритмического рисунка – 1 балл;
- проявление у ребёнка интереса к слушанию музыки – 1 балл.

Максимально – 3 балла.

Диагностическое задание 2

Цель: определить уровень сформированности умения определять высоту звука мелодической основы музыкальных произведений.

Методика проведения: детям предлагаются три карточки – картинки с изображением лестницы: на одной нарисована кукла на нижней ступеньке, на другой – посередине лестницы, на третьей – на верхней ступеньке. Детям для прослушивания даётся мелодия «Зайчик дразнит медвежонка» Д.Б. Кабалевского, они должны определить в каком регистре звучит мелодия, показав нужную карточку.

Критерии оценки:

- низкий уровень: не может определить высоту звука мелодической основы музыкальных произведений – 1 балл;
- средний уровень: определяет высоту звука мелодической основы музыкальных произведений только после нескольких прослушиваний – 2 балла;
- высокий уровень: самостоятельно определяет высоту звука мелодической основы музыкальных произведений – 3 балла.

Диагностическое задание 3

Цель: определить уровень сформированности умения выделять динамическую основу музыкального произведения.

Методика проведения: детям предлагается карточка с изображением: с одной стороны – одна ласточка (для обозначения тихого динамичного звучания), с другой – много ласточек (для обозначения громкого динамичного звучания). Для прослушивания даётся украинская народная песня «Щедрик, щедрик, щедривочка» в обработке Н.Д. Леонтовича. В течение звучания песни дети должны отметить изменение динамики, показав нужную сторону карточки.

Критерии оценки:

- низкий уровень: не может определить на слух динамическую основу музыкального произведения после нескольких прослушиваний – 1 балл;

- средний уровень: определяет на слух динамическую основу произведений только после нескольких прослушиваний – 2 балла;
- высокий уровень: легко определяет на слух динамическую основу музыкальных произведений – 3 балла.

Диагностическое задание 4

Цель: определить уровень сформированности умения определять тембровое звучания музыки.

Методика проведения: детям предлагаются музыкальные фрагменты произведений «Весело-грустно» Л.В. Бетховена (фортепиано), «Камаринская» П. И. Чайковского (баян), «Гуцулка» – украинская народная мелодия (флейта). РебѢнок должен назвать, какой инструмент звучит.

Критерии оценки:

- низкий уровень: не может определить на слух тембровую окраску мелодической основы произведений после нескольких прослушиваний – 1 балл;
- средний уровень: определяет на слух тембровую окраску мелодической основы произведений только после нескольких прослушиваний – 2 балла;
- высокий уровень: легко определяет на слух тембровую окраску мелодической основы музыкальных произведений – 3 балла.

Диагностическое задание 5

Цель: определить наличие творческой активности у ребѢнка.

Методика проведения: детям предлагаются музыкальные инструменты (металлофон, бубен, деревянные ложки), под звучание песни «ИдѢт, идѢт дед, дед» (муз. народная, сл. В.М. Верховинца). Детям необходимо создать свой ритмический рисунок на музыкальных инструментах.

Критерии оценки:

- низкий уровень: не может создать новый продукт, не проявляет интереса – 1 балл;
- средний уровень: создаѢт музыкальный продукт с помощью подсказки взрослого – 2 балла;
- высокий уровень: самостоятельно создаѢт творческий продукт, проявляет творческую активность и интерес – 3 балла.

Разработанная нами диагностика направлена на выявление уровня сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ г. Севастополя «Детский сад № 107» в группах детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте принимали участие 30 детей.

По завершению исследования по результатам пяти диагностических задач определялся уровень сформированности музыкально-слуховых представлений каждого ребѢнка. Выполнение каждого задания оценивалось по трёхбалльной системе. Максимальное количество баллов – 15.

Распределение баллов по трѢм уровням:

- высокий уровень – от 12 до 15 баллов;
- средний уровень – от 8 до 11 баллов;
- низкий уровень – от 5 до 7 баллов.

ОбобщѢнные результаты данного этапа экспериментальной работы представлены на рисунке 1.

Представленные данные позволяют обосновать следующие уровни сформированности у детей му-

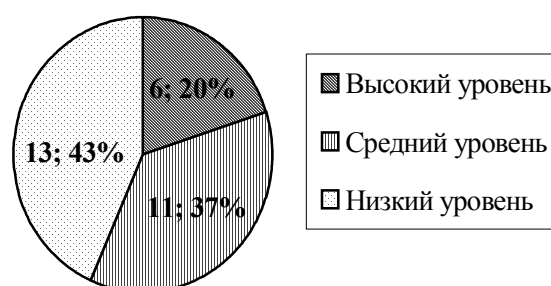


Рисунок 1 – Уровни сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста

зыкально-сенсорных способностей:

- высокий – у 6 человек (20%);
- средний – у 11 человек (37%);
- низкий – у 13 человек (43%).

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности музыкально-сенсорных способностей у детей.

Выводы. Дошкольный возраст – начальное звено, на котором происходит знакомство ребѢнка с музыкой. В процессе музыкального воспитания дети знакомятся с различными музыкальными произведениями, приобретают определѢнные знания, умения и навыки по слушанию музыки, пения, развитию музыкально-ритмических движений. У детей воспитывается любовь к музыке, формируются оценочное отношение к музыкальным произведениям, музыкальные способности.

Музыкально-сенсорные способности – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения музыкальной деятельности.

На основе выделенных музыкально-сенсорных способностей нами была обоснована критериальная характеристика выявления уровня сформиро-

ванности музыкально-сенсорных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Разработанная критериальная характеристика позволила выявить недостаточный уровень сформированности музыкально-сенсорных способностей у

детей старшего дошкольного возраста. Это даёт основание говорить о необходимости разработки комплекса дидактических игр, способствующих формированию музыкально-сенсорных способностей у дошкольников.

Список литературы

1. Алиев, Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей / Ю. Б. Алиев. – Воронеж : МОДЕК, 1998. – 345 с.
2. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие / В. П. Анисимов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 167 с.
3. Благонядёжина, Л. В. Психологический анализ слухового представления мелодии / Л. В. Благонядёжина. – Изд-во АН РСФСР, 1940. – С. 151–196.
4. Ветлугина, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1989. – 270 с.
5. Ветлугина, Н. А. Музичний розвиток дитини / Н. А. Ветлугина. – М., 1968. – 151 с.
6. Ветлугина, Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : учебное пособие для студентов специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
7. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе. – М. : Академия, 2005. – 320 с.
8. Гогоберидзе, А. Г. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – СПб. : Детство-пресс, 2010. – 656 с.
9. Гогоберидзе, А. Г. Музыкальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Современные педагогические технологии / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 432 с.
10. Зимина, А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : учебник для студентов вузов / А. Н. Зимина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 178 с.
11. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2000. – 416 с.
12. Методика музыкального воспитания в детском саду : учебник для учащихся педагогических училищ / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова и др. ; под ред. Н. А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 270 с.
13. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учебное пособие для студентов факультетов дошкольного воспитания высших и средних педагогических учебных заведений / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Паландашвили. – М. : Академия, 1998. – 240 с.
14. Радынова, О. П. Дошкольный возраст: задачи музыкального воспитания / О. П. Радынова // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 2. – С. 24–30.
15. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей: педагогическая наука – реформе школы / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
16. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М., 1965.
17. Теплов, Б. М. Психология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Просвещение, 1985. – 215 с.
18. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 379 с.

Diagnostic of the Level of Formation of the Musical-Sensory Abilities of Senior Pre-School Age Children

N.N. Murovanaja

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

A.A. Savchenko

*Comprehensive School no. 44
5 Odesskaya St., Sevastopol, 299011, Russian Federation*

Received 7.12.2015; received in final form 17.12.2015

Abstract. The article is devoted to a problem of studying the level of formation musical-sensory abilities of senior pre-school age children. In the article analyzed theoretical aspect of a problem, picked out musical-sensory abilities, consecrated developed criterial characteristic of the musical-sensory formation level. Outlined the ascertaining experiment, developed diagnostic tasks. Diagnostics performed in groups of senior pre-school age children, results analyzed accordingly developed criterial characteristic.

Keywords: musicality, musical abilities, musical-sensory abilities, formation of musical-sensory abilities, criterias and levels of musical-sensory abilities formation, diagnostic the level of musical-sensory abilities of senior preschool age children

For citation: Murovanaja N.N., Savchenko A.A. Diagnostic of the Level of Formation of the Musical-Sensory Abilities of Senior Pre-School Age Children. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 40–48 (in Russ.).

About authors: N.N. Murovanaja, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: nonna-sevast@mail.ru; A.A. Savchenko, Master of Arts, Educational Psychologist of Comprehensive School no. 44, 5 Odesskaya St., Sevastopol, 299011, Russian Federation, e-mail: smuzikoivdushe@gmail.com.

References

1. Aliev Yu.B. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya detei* [Methodic of Musical Education of Children]. Voronezh, MODEK Publ., 1998. 345 p.
2. Anisimov V.P. *Diagnostika muzykal'nykh sposobnostei detei* [Diagnostics of Musical Abilities of Children]. Moscow, VLADOS Publ., 2004. 167 p.
3. Blagonadezhina L.V. *Psikhologicheskii analiz slukhovogo predstavleniya melodii* [Psychology Analysis of Acoustical Representation of a Melody]. Academy of Sciences of the RSFSR Publ., 1940. Pp. 151–196.
4. Vetlugina N.A. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya v detskom sadu* [Methodic of Musical Education in Kindergarten]. Moscow, Obrazovanie Publ., 1989. 270 p.
5. Vetlugina N.A. *Muzichnyi rozvitok ditini* [The Musical Development of Children]. Moscow, 1968. 151 p.
6. Vetlugina N.A., Keneman A.V. *Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya v detskom sadu* [The Theory and a Technique of Musical Education in Kindergarten]. Moscow, Obrazovanie Publ., 1983. 255 p.
7. Gogoberidze A.G. *Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta* [Theory and Technique of Musical Education of Children of Pre-School Age]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 320 p.
8. Gogoberidze A.G., Derkunsy V.A. *Detstvo s muzykoi. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii muzykal'nogo vospitaniya i razvitiya detei rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Childhood with Music. Modern Pedagogical Technologies of Musical Education and Development of Children of Early and Pre-School Age]. St. Petersburg, Detstvo-press Publ., 2010. 656 p.
9. Gogoberidze A.G., Derkunskey V.A. *Muzykal'noe vospitanie detei rannego i doshkol'nogo vozrasta. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii* [Musical Education of Children of Early and Pre-School Age. Modern Pedagogical Technologies]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2008. 432 p.
10. Zimina A.N. *Osnovy muzykal'nogo vospitaniya i razvitiya detei mladshego vozrasta* [Bases of Musical Education and

Development of Children of Younger Age]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 178 p.

11. Kozlova S.A., Kulikova T.A. *Doshkol'naya pedagogika* [Pre-School Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 416 p.
12. Vetlugina N.A., Dzerzhinskaya I.L., Komissarova L.N., etc. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya v detskom sadu* [Technique of Musical Education at the Kindergarten]. 3rd ed. Moscow, Obrazovanie Publ., 1989. 270 p.
13. Radynova O.P., Katinene A.I., Palandashvili M.L. *Muzykal'noe vospitanie doshkol'nikov* [Musical Education of Pre-School Children]. Moscow, Akademiya Publ., 1998. 240 p.
14. Radynova O.P. Preschool Age: Problems of Musical Education. Pre-School Education. *Doshkol'noe vospitanie*, 1994, no. 2, pp. 24–30 (in Russ.).
15. Tarasova K.V. *Ontogenez muzykal'nykh sposobnostei : pedagogicheskaya nauka – reforme shkoly* [Ontogenesis of Musical Abilities: Pedagogical Science – Reform of School]. Moscow, 1988. 176 p.
16. Teplov B.M. *Problemy individual'nykh razlichii* [Problems of Individual Distinctions]. Moscow, 1965.
17. Teplov B.M. *Psikhologiya individual'nykh razlichii* [Psychology of Individual Distinction]. Moscow, Obrazovanie Publ., 1985. 215 p.
18. Teplov B.M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostei* [Psychology of Musical Abilities]. Moscow, Nauka Publ., 2003. 379 p.

Статью к печати рекомендовал А.А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ashtec@mail.ru.

УДК 372+372.61+8-17

Диагностический аспект изучения монологической речи детей шестого года жизни

Ирина Ивановна Попова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Светлана Анатольевна Мандрыкова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 11.12.2015

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения монологической речи детей шестого года жизни, научные взгляды педагогов, психологов и лингвистов на различные аспекты развития связной речи детей: психологический, эстетический, лингвистический, лингводидактический. Изложен диагностический инструментарий изучения монологических высказываний детей, представлены результаты анализа диагностического исследования монологической речи детей старшего дошкольного возраста. Представлены выводы об уровнях и особенностях сформированности умений составления связных монологических высказываний детьми шестого года жизни.

Ключевые слова: связная монологическая речь, критерии и показатели оценивания монологической речи, уровни развития монологической речи, типы монологов, описание, повествование, рассуждение, пересказ.

Для цитирования: Попова, И. И. Диагностический аспект изучения монологической речи детей шестого года жизни / И. И. Попова, С. А. Мандрыкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 49–54.

Об авторах: И.И. Попова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: irina.porova1960@mail.ru; С.А. Мандрыкова, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование», Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: svetasev07@mail.ru.

Постановка проблемы. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования Российской Федерации подчёркивается значимость формирования у детей способности владеть монологической формой связной речи в различных ситуациях общения и при подготовке старших дошкольников к обучению в школе [10]. Это обусловлено социальной значимостью речевого развития детей в формировании их личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция речи. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью, так как восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развёрнутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи. Являясь более сложной формой связной речи, монологическая речь демонстри-

рует все речевые достижения детей, активизирует усвоенные речевые средства, которые не востребованы в диалогической речи.

Многие аспекты работы по развитию монологической речи детей дошкольного возраста изучались такими учёными, как М.М. Алексеева [1], А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Ворошникова [4], Н.В. Гавриш [5], А.Н. Гвоздев [6], В.В. Гербова, Э.П. Короткова [7], Е.А. Смирнова, О.С. Ушакова [9], Л.Г. Шадрина и др. В определении Т.Г. Винокур монолог характеризуется так: «Монолог – это форма речи, образуемая в результате активной речевой деятельности, не рассчитанная на активную, сиюминутную словесную реакцию» [3]. Кроме того, Т.Г. Винокур подчёркивает следующие отличия монолога от диалога: в его создании участвует один человек, монологическое высказывание более контекстное, оно отличается большей связностью и логической последовательностью, кроме того, оно протекает отно-

сительно долго по времени. Монологическое высказывание также отличается от диалогического высказывания чётким структурным построением.

Исследователи отмечают, что с 5–6 лет ребёнок начинает интенсивно овладевать монологической речью, т.к. к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни – и короткое рассуждение. Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. Значимым является диагностический аспект изучения монологической речи, поскольку результаты развития монологической речи детей во многом зависят от правильно организованного мониторинга речевого развития детей, что позволяет своевременно выявить уровни развития монологической речи и недостатки при формировании у детей умений составлять связные высказывания различных типов.

Целью статьи является изложение диагностического инструментария и анализ результатов диагностического обследования монологической речи детей шестого года жизни с целью определения уровней и особенностей её развития.

Обоснование диагностического инструментария исследования. Связные высказывания детей в процессе диагностирования оценивались по критериям их целостности, связности, плавности и объёма, то есть исходя из признаков связности монологических высказываний. Данные критерии оценивания монологических высказываний обоснованы в научной литературе рядом учёных. Так, признак цельности как фундаментальное свойство текста рассматривается А.А. Леонтьевым. Он считает, что в отличие от связности, которая реализуется на отдельных участках текста, цельность – это свойство текста в целом. Цельность – это «характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры, и определяется на всём тексте. Она не соотносима непосредственно с лингвистическими категориями и единицами и имеет психологическую природу» [8].

В.А. Бухбиндер и Е.Д. Розанов, отмечая, что неотъемлемым признаком текста является его связность, понимают связность текста как результат взаимодействия нескольких факторов. Это, прежде все-

го, логика изложения, отражающая соотнесённость явлений действительности и динамику их развития; это, далее, особая организация языковых средств – фонетических, лексико-семантических и грамматических, с учётом их функционально-стилистической нагрузки; это коммуникативная направленность – соответствие мотивам, целям и условиям, приведшим к возникновению данного текста; это композиционная структура – последовательность и соразмерность частей, способствующих выявлению содержания, и, наконец, само содержание текста, его смысл [2].

М.М. Алексеева подчёркивает способность старших дошкольников использовать различные типы связей между предложениями и микротемами в связных высказываниях. Так, в лингвистике выделяют три типа связи между фразами в тексте:

1. Цепная связь, при которой каждое последующее предложение непосредственно связано с предыдущим. Основными средствами осуществления этой связи выступают лексические повторы, лексические и текстовые синонимы, местоимения.
2. Параллельная связь, отличающаяся тем, что каждое предложение, начиная со второго, развивает тему, обозначенную в первом предложении, и связано с ним по смыслу. Основные средства осуществления параллельной связи – одинаковый порядок слов, однотипность грамматических форм выражения членов предложения, видовременная соотнесённость сказуемых.
3. Лучевая связь, которая чаще используется при описании, когда называется, а затем характеризуется объект.

Изложенные критерии предусматривали такие конкретные показатели сформированности умений детей составлять монологические высказывания различных типов:

- умение придерживаться темы на протяжении всего рассказа;
- умение соблюдать структуру связных монологических высказываний различных типов;
- умение придерживаться логических связей между частями рассказа;
- умение использовать различные виды связей между фразами;
- умение не прерывать рассказ длительными, неоправданными паузами;
- умение строить монологическое высказывание, состоящее из 7–10 предложений.

В соответствии с изложенными критериями и показателями оценивания монологических высказываний были использованы диагностические задания, предложенные М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной

[1]. В обследовании монологической речи принимали участие 50 детей шестого года жизни ГБДОУ «Детский сад № 2 компенсирующего вида» г. Севастополя.

Для выявления уровней проявления данных показателей в монологических высказываниях детям были предложены диагностические задания, которые проводились в игровой форме: «Моя любимая игрушка», «Перескажи сказку», «Моя любимая игра», «Отгадай загадку и объясни отгадку», выполнение которых помогло выявить степень сформированности у детей умения пересказывать художественные произведения, составлять описательные, повествовательные рассказы и связные высказывания типа рассуждений. Обследование речи детей проводилось в индивидуальной форме. Рассказы и пересказы детей фиксировались.

Изложение результатов анализа исследования. По итогам результатов анализа связных высказываний были определены следующие уровневые характеристики развития монологической речи детей шестого года жизни.

Высокий уровень развития монологической речи характеризуется использованием детьми различных типов предложений для передачи причинно-следственных связей в содержании рассказа. Дети самостоятельно описывают игрушку, пересказывают сказку, составляют повествовательный рассказ и рассказ-рассуждение. Рассказы-повествования, описания, рассуждения и пересказ композиционно завершены. Дети используют цепную, параллельную и лучевую связь между фразами. Содержание полностью раскрывает тему. Содержится несколько микротем. Сформировано умение придумывать интересный сюжет, излагать его в логической последовательности. Дети допускают во время рассказывания, пересказа, описания или рассуждения не более двух пауз и повторов. Объем высказывания составляет около 10–12 предложений, в одном предложении примерно 8 и более слов.

Достаточный уровень развития монологической речи характеризуется тем, что дети проявляют самостоятельность в использовании простых форм объяснительной речи. Они самостоятельно, с небольшой помощью взрослого описывают игрушку, пересказывают сказку, составляют рассказ-рассуждение и повествовательный рассказ. Дети используют

разные виды связи, но доминирующей является цепная с помощью местоимений. В содержании дети полностью раскрывают тему. Рассказы и пересказ содержат 1–2 микротемы, не достаточно связанные с общим содержанием. При составлении рассуждения дети приводят 2–3 логичных аргумента, основанных на очевидных, хорошо знакомых связях. Допускают до трёх пауз и повторов. Объем – от 6 до 9 предложений.

Средний уровень развития монологической речи характеризуется следующими признаками. При составлении описания игрушки, пересказа сказки, составления рассказа-рассуждения и повествовательного рассказа детям требуется помощь. Содержание характеризуется частичной композиционной завершенностью (нет начала и конца). Дети используют в основном цепную связь с помощью местоимений. Рассказы и пересказ содержит 1–2 микротемы. Текст монолога не полностью связан по смыслу. Тема не раскрыта, главная мысль не прослеживается. Высказывание не всегда отражает логику и существенные связи. Ребѣнок допускает до четырёх пауз и повторов. Объем – от 4 до 5 предложений.

Низкий уровень развития монологической речи характеризуется не сформированным ещё умением составлять рассказ на заданную тему. С заданием дети справляются только при помощи педагога, пытаются составить описательный рассказ, рассказ-рассуждение, повествовательный рассказ и пересказ, но ограничиваются отдельными предложениями без начала и концовки рассказа. Присутствует лишь цепная связь. Рассказы и пересказ содержит 1–2 микротемы. Предложения логически не связаны между собой. Рассуждение представляет собой набор отдельных аргументов. Структура рассуждения не соблюдается. Допускается более пяти пауз и повторов. Объем – от 1 до 2 предложений.

Обобщив результаты анализа связных монологических высказываний, нами были определены следующие количественные показатели уровней развития монологической речи детей шестого года жизни, представленные в таблице 1.

Таким образом, на основании данных таблицы, преобладают достаточный и средний уровень развития монологической речи детей обеих возрастных групп указанного дошкольного учреждения. Недостаточное овладение старшими дошкольниками

Таблица 1 – Уровни развития монологической речи детей шестого года жизни

Группы	Высокий уровень	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа № 1	4,7%	25%	45,8%	24,5%
Группа № 2	1%	34,4%	50%	15,4%

связной монологической речью подтверждается нарушением логики и последовательности в изложении литературного текста, употреблением одних и тех же типов связи (формально-сочинительной, цепной местоименной), преимущественным использованием простых синтаксических конструкций, в которых нарушается порядок слов; многочисленным присутствием элементов ситуативности, пауз, лишних движений; интонационной и лексической невыразительностью. Докажем это на примере. Во время пересказа сказки «Лиса и журавль» часть детей нарушала некоторые существенные моменты: последовательность, выпускались целые фрагменты в содержании сказки.

Приведём примеры некоторых высказываний:

Таня Х. (5 л. 5 м.): «Идёт журавль навстречу лисе. А журавль сказал: – Пошли ко мне на ужин. И они пошли. Журавль налил в кувшин воды. А лиса положила каши и сказала: – На, журавль, кушай кашу. Потом лиса ходит вокруг кувшина и не может никак...достать... То походит вокруг, то понюхает».

Игорь А. (5 л. 11 м.): «Лисичка шла по лесу, хотела поесть. Журавль позвал лисоньку в гости пообедать. Они пошли кушать. И... журавль дал крошку. А лисонька не хотела это есть. А журавль клевал, клевал, пока не съел. А лиса ушла домой голодная».

Арсений В. (5 л. 3 м.): «Подружились лиса с журавлём... Лиса пригласила журавля на обед. Они пообедали вместе. И... ушли домой. А журавль пригласил лису к себе. Лиса пришла к нему. Потом...Журавль угостил... Лисица ушла домой. И пошла у них дружба врозь».

Ульяна М. (5 л. 9 м.): «Подружились лиса с журавлём. А журавль... Потом журавль пошёл к лисе, а лиса наварила каши, намазала тарелку с маслом. Походил журавль, походил около каши, ни крошки не попало. Он пошёл домой. Потом он крошки наварил. Лиса пришла. Говорит: – Иди-ка, попробуй крошку. Лиса пошла пробовать. Лиса походила, полизала, ни крошки тоже не попало».

При выполнении задания на составление рассказа по картине было выявлено, что дети понима-

ют несложный сюжет, пытаются подробно описать картинку. Рассказывая по картинке, дети не только перечисляли отдельные предметы, но и устанавливали связи и отношения между ними. Многие также пытались отразить всю ситуацию, изображённую на картинке. Но у большинства детей не было начала рассказа, основное содержание излагали ещё недостаточно систематично, у некоторых рассказы были не завершены.

Например, Даня П. (6 л. 8 м.): «*Мальши и папа идут в сад. В саду поспели яблоки. Папа собирает, а Костя берёт. А Миша и Аня кладут в корзину. А Барбос хочет залезть к папе. А потом они пойдут домой и сделают сок*».

Оля К. (6 л. 5 м.): «*Папа, сын и дочка пошли в сад. Папа собирает яблоки, а его дети ложат в корзину. Яблоки очень сладкие и зрелые. А сын скушал яблоко одно. Собака залаяла. И она толкнула лестницу и папа упал*».

Валя М. (6 л. 4 м.): «*Папа и ребята пошли собирать яблоки. Папа яблоки срывает, даёт Ване. Потом Ваня отдаёт яблоки Алёне. А Алёна ложит яблоки в корзинку. А мальчик взял яблоко и ест. А собака смотрит, как собирают яблоки. А потом они будут заготавливать на зиму варенье*».

Выводы. Таким образом, мы можем утверждать, что умения составлять монологические высказывания сформированы в обеих группах детей преимущественно на среднем и достаточном уровнях. Дети шестого года жизни часто нарушают последовательность изложения мысли, им трудно начать или закончить высказывание, иногда нарушается логика и последовательность в изложении литературного текста; однообразно используются типы связи между предложениями; преимущественно используются простые синтаксические конструкции, в которых нарушается порядок слов; наблюдается многочисленное присутствие элементов ситуативности, пауз; интонационная и лексическая невыразительность речи. Выявленные особенности составления связных высказываний учтены при разработке содержания работы по обучению связной монологической речи старших дошкольников в процессе проведения формирующего этапа педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов средних специальных педагогических заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1997. – 400 с.
2. Гаюбова, К. А. Текст как средство развития интереса учащихся к русскому языку / К. А. Гаюбова // Педагогика высшей школы. – 2015. – № 1. – С. 1–2.

3. Винокур, Т. Г. Монолог / Т. Г. Винокур // Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Дрофа, 1998, С. 240.
4. Ворошнина, Л. С. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. С. Ворошнина. – М., 1978. – 20 с.
5. Гавриш, Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. / Н. В. Гавриш. – К. : Шкільний світ, 2006. – 119 с.
6. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство- Пресс, 2007. – 472 с.
7. Короткова, Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э. П. Короткова. – М. : Просвещение, 1978. – 112 с.
8. Леонтьев, А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 12.
9. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольника. – М. : Сфера, 2008. – 234 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и её объему. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва, пункт 2.6.

Diagnostic Aspect of Sixth Year Old Children's Monological Speech Studying

I.I. Popova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

S.A. Mandrykova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 11.12.2015

Abstract. The article depicts the problem of sixth year old children's monologic speech studying, opinion of teachers, psychologists and linguists in the aspects of development of coherent speech: the psychological, aesthetic, linguistic, linguodidactic, the diagnostic means of children's monological utterances are set out, the analysis result of the diagnostic study of the six years old children's monologues are presented. The conclusions of the level of development of ability to make coherent statements monologue children of the sixth year of life.

Keywords: connected, monologue speech, criteria and indicators for evaluation of monologue speech, levels of monologues development, monologue types, description, narration, discourse, retelling.

For citation: Popova I.I., Mandrykova S.A. Diagnostic Aspect of Sixth Year Old Children's Monological Speech Studying. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 49–54 (in Russ.).

About authors: I.I. Popova, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department "Pre-School and Primary Education" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: irina.popova1960@mail.ru; S.A. Mandrykova, a Second-Year Master's Student of the Department "Pre-School and Primary Education" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: svetasev07@mail.ru.

References

1. Alekseeva M.M., Yashina V.I. *Metodika razvitiya rechi i obuchenie rodnomu yazyku doshkol'nikov* [Methods of Speech and Learning the Native Language of Pre-School Children]. Moscow, Akademiya Publ., 1997. 400 p.
2. Gayubova K.A. Text as a Means of Developing Students' Interest in the Russian Language Pedagogy of Higher Education. *Pedagogika vysshei shkoly*, 2015, no. 1, pp. 1–2 (in Russ.).

3. Vinokur T.G. Monolog [Monologue] *Russkii yazyk: entsiklopediya, gl. red. Yu.N. Karaulov* [Encyclopedia: Russian Language. Yu.N. Karaulov, ed.]. 2nd ed. Moscow, Drofa Publ., 1998. 240 p.
4. Voroshnina L.S. *Puti sovershenstvovaniya protsessa obucheniya starshikh doshkol'nikov tvorcheskomu rasskazyvaniyu* [Ways to Improve the Learning Process the Senior Pre-School Children Creative Storytelling. Cand. Diss. (Ped.)]. Moscow, 1978. 20 p.
5. Gavrish N.V. *Rozvitok zv'yaznogo movlenniya doshkol'nyat* [Development of Coherent Speech of Pre-School Children]. Kiev, Shkil'nii svit Publ., 2006. 119 p.
6. Gvozdev A.N. *Voprosy izucheniya detskoj rechi* [The Study of Children's Speech]. Moscow, Detstvo Publ., 2007. 472 p.
7. Korotkova E.P. *Obuchenie rasskazyvaniyu v detskom sadu* [Education Storytelling in Kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1978. 112 p.
8. Leontiev A.A. *Vyskazyvanie kak predmet lingvistiki, psikholingvistiki i teorii kommunikatsii* [The Statement as a Matter of Linguistics, Psycholinguistics and Communication Theory Syntax]. Moscow, Nauka Publ., 1979, p. 12.
9. Ushakova O.S. *Teoriya i praktika razvitiya rechi doshkol'nika* [Theory and Practice of Speech Pre-Schooler]. Moscow, Sfera Publ., 2008. 234 p.
10. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya. Trebovaniya k strukture obrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya i ee ob'em* [The Federal State Educational Standards of Pre-School Education. The Requirements for the Structure of the Educational Program of Pre-School Education and Its Volume. Paragraph 2.6]. Moscow, 2013.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 372+372.61+8-17

К вопросу диагностики развития образной речи детей шестого года жизни

Ирина Ивановна Попова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Елена Сергеевна Петрушак

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 11.12.2015

Аннотация. Статья посвящена вопросу диагностики развития образной речи дошкольников шестого года жизни, рассмотрен диагностический аспект изучения образной речи старших дошкольников, который подтверждает актуальность данной статьи, представлен диагностический инструментарий изучения образности речи дошкольников шестого года жизни, изложены критерии и показатели оценивания процесса развития образной речи дошкольников, определены уровневые характеристики развития образной речи на шестом году жизни, представлен анализ результатов диагностического исследования образной речи детей шестого года жизни.

Ключевые слова: образная речь, диагностика образной речи, диагностический инструментарий, выразители образности речи, критерии, показатели оценивания и уровневые характеристики развития образной речи детей шестого года жизни.

Для цитирования: Попова, И. И. К вопросу диагностики развития образной речи дошкольников шестого года жизни / И. И. Попова, Е. С. Петрушак // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 55–60.

Об авторах: И.И. Попова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: irina.porova1960@mail.ru; Е.С. Петрушак, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: alena.petrushak@bk.ru.

Постановка проблемы. Основа формирования личности в дошкольном возрасте заключается в обеспечении свободного самовыражения ребёнка через способность общаться на родном языке, в инициативности детей дошкольного возраста, которую ФГОС ДО определяет как одну из важнейших характеристик личности. Одна из актуальных проблем развития речи старших дошкольников – развитие образной речи. Проблема развития образности речи детей дошкольного возраста изучалась в лингвистическом, психологическом и педагогическом аспектах.

Отмеченная проблема была предметом исследования многих учёных. М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Н.В. Гавриш, О.С. Ушакова, В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова [1; 3; 7; 12; 13; 14] под образной речью понимают умение ребёнка правильно использовать такие выразительные сред-

ства, как метафора, сравнение, олицетворение, эпитеты, многозначные слова, фразеологизмы, и с их помощью ярко, точно, убедительно выражать свои мысли и чувства. Е.В. Савушкина, говоря об образной речи, вкладывала в это понятие умение ярко, убедительно и в то же время сжато выразить свои мысли и чувства, умение интонацией, точным словом, правильно построенным предложением воздействовать на слушателей [9].

Учёные изучали различные аспекты процесса развития образной речи детей дошкольного возраста. Определено, что развитие образности речи происходит под воздействием ознакомления детей с произведениями изобразительного искусства (Е.А. Флёрина, Н.П. Сакулина [10; 16]); с природой (Е.И. Тихеева, Н.Ф. Виноградова [2; 11]); с художественной литературой и фольклором (Л.М. Гурович, Р.И. Жуковская, О.С. Ушакова, И.И. Попова [4; 5; 6;

8; 15]). Значимым аспектом изучения указанной проблемы является проведение диагностической работы по выявлению уровней и особенностей развития образной речи старших дошкольников, что даёт возможность более эффективно реализовывать работу по формированию у детей умений использовать в речи образные слова и выражения.

Цель статьи: описание и анализ результатов диагностического изучения образной речи детей 6-го года жизни, определение уровней и особенностей её развития.

Диагностическое изучение образной речи детей 6-го года жизни проводилось на базе ГБДОУ «Детский сад № 86 компенсирующего типа». В обследовании речи приняли участие 40 детей. Была использована диагностическая методика изучения образности речи детей дошкольного возраста, предложенная В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой [7]. Изучение образной речи детей проводилось по следующим критериям и показателям:

- 1) восприятие образно-выразительных средств с показателями: умение распознавать образные средства в потоке речи, умение адекватно понимать значение образных средств;
- 2) употребление образно-выразительных средств в речи с показателями: умение использовать образные средства по образцу и в повседневном общении.

Опираясь на требование авторов диагностической методики по обеспечению такой организации обследования, чтобы дошкольники не имели возможности повторять ответы друг друга, предъявление заданий детям проводилось в каждой группе в индивидуальном режиме. Способом фиксации выступила такая форма, как дневниковые записи.

В целом собранные эмпирическим путём данные проходили три этапа обработки:

- оценивание в баллах выполнения детьми заданий;
- интерпретация количественных данных и определение уровня сформированности у детей умения употреблять в речи образные слова и выражения;
- определение в каждой группе количества детей с определённым уровнем развития образной речи и последующий перевод числовых данных в процентное соотношение.

Анализ результатов исследования. По итогам анализа полученных эмпирических данных были определены следующие уровневые характеристики развития образной речи детей 6-го года жизни.

Высокий уровень: ребёнок понимает и правильно объясняет средства образности, предложенные

изолированно или в тексте, приводит примеры аналогичных ситуаций; использует разнообразные синтаксические конструкции в речи (простые распространённые, сложносочинённые, сложноподчинённые предложения); употребляет образные средства языка как заимствованные из художественной литературы и речи взрослых, так и самостоятельно придуманные по аналогии с известными.

Достаточный уровень: ребёнок использует в речи как простые, так и сложные предложения, при употреблении сложных иногда допускает ошибки, которые может самостоятельно исправить, если взрослый указывает на них; образные средства языка употребляет редко, в основном, в ситуациях учебно-речевой деятельности по просьбе взрослого.

Средний уровень: ребёнок недостаточно точно понимает средства выразительности, средства образности (эпитеты, метафоры, сравнения), не пытается их объяснить, в своей речи не употребляет.

Низкий уровень: на этом уровне у детей отсутствуют представления о средствах образности речи, они не выделяют и не замечают средства образности (эпитеты, метафоры, сравнения), не понимают многозначные слова.

Опишем диагностические задания и результаты их выполнения детьми. Первым заданием выступила беседа с детьми о художественной литературе «Наши любимые книжки», которая проводилась с целью выявления у детей умений элементарного анализа содержания и формы литературного произведения на основе обсуждения с детьми рассказа «Летят снежные пушинки» В. Архангельского и русской народной сказки «Крылатый, мохнатый, да масленый». Дети выделяли, как правило, только одну особенность предлагаемого жанра. Часто для выполнения этого задания была необходима помощь взрослого. По итогам выполнения задания были получены следующие результаты. В первой группе большинство дошкольников (65%) проявили низкий уровень, 30% – средний, всего 5% – высокий; во второй группе 65% детей показали низкий уровень, 25% – средний, 10% – достаточный, высокого уровня не выявлено.

Далее проводилась беседа на тему «Расскажи сказку». Цель: определить сформированность умения пересказывать литературные тексты сюжетного характера, используя образные средства. Детям предлагалось пересказать сказку «Крылатый, мохнатый, да масленый». С этим заданием у дошкольников возникли наибольшие проблемы. 90% детей первой группы и 95% второй группы отказались пересказать сказку, молчали, т.е. проявили низкий уровень. Остальные дети при пересказе литературного текста допускали ошибки, использо-

ванная лексика при пересказе была бедна, так же наблюдались многочисленные и продолжительные паузы и только при помощи воспитателя дети продолжали свой пересказ.

С целью выявления умений использовать образные средства языка в связных высказываниях дошкольникам было предложено придумать сказку «Поможем кукле уснуть». Задание заключалось в составлении детьми рассказов или сказок. 10% детей самостоятельно определяли жанр своего высказывания и строили монолог в соответствии с ним. 40% – не учитывали особенности выбранного жанра. В 50% случаев дети лишь пересказывали уже известные произведения. Многим была необходима помощь взрослого. Дети сочиняли монологи описательного характера. В описаниях прослеживалась определённая последовательность: особенности внешнего вида героя, его привычки, отношение автора к нему. Например, «Собачка Рокси»: *«Моя собачка светлая. Она небольшая, но умная и весёлая. Она постоянно хочет играть. Я люблю ходить с ней гулять»* (Платон О.).

По итогам выполнения данного задания в первой группе были получены следующие результаты: у 30% – средний уровень, 70% детей показали низкий уровень умений использовать образные средства языка в связных высказываниях. Во второй группе по итогам выполнения задания были получены следующие результаты: у 25% – средний уровень, у 75% детей – низкий уровень умений использовать образные средства языка в связных высказываниях.

Диагностика умения старших дошкольников адекватно понимать значение образных слов и выражений, которая включала три задания в игровой форме: «Что это значит?» (с целью изучения особенности понимания фразеологизмов), «Скажи наоборот» (с целью выявления умения подбирать к словам антонимы и синонимы), а так же «Что бывает или о чём можно сказать» (с целью выявления особенности понимания многозначности слов, и в том числе переносного значения).

Фразеологизмы предлагались дошкольникам в изолированном виде, если ребёнок затруднялся ответить, ему читался текст, в котором используется данный фразеологизм. Объясняя значение фразеологизмов, предложенных в изолированном виде, дошкольники в обеих группах либо молчали, либо ориентировались на прямое значение, буквальный смысл. Например, «совать нос» – «нельзя совать палец, куда нельзя»; «плачет в три ручья» – «из глаз текут реки», «плачет слезами». Наибольшие трудности вызвал фразеологизм «как зеницу ока». Его толкование дети не понимали.

Выявление умений подбирать антонимы и синонимы к словам проводилось с помощью игр Дж. Чиарди «Прощальная игра» и «Скажи по-другому». Не все дети правильно подбирали к словам антонимы. Наблюдалось употребление слов с частицей *не*. Например, *радуется – не радуется*.

Изучение особенностей понимания переносного значения и многозначности слов проводилось в игре «Что бывает или о чём можно сказать?». Чаще всего дети подбирали такие слова: плывёт – *корабль, лодка, рыбы, дельфин*; тяжёлый – *штанга, гиря, кирпич, пакеты*; лист – *на дереве, на земле*; молнии – *на небе, вверху*. Очевидно, что дошкольники в обеих группах чаще всего называли слова, ориентируясь на одно смысловое значение каждого из них. Наиболее разноплановые ответы были получены на слово «плывёт».

По итогам этих заданий были получены следующие результаты: в первой группе у 60% детей группы выявлен низкий уровень умения адекватно понимать значение образных средств, у 40% – средний уровень, достаточного и высокого уровня не выявлено. Во второй группе у 10% детей выявлен достаточный уровень умения правильного понимания значения образных слов, у 20% – средний уровень, у 70% детей – низкий уровень умения понимания значения образных слов.

С целью изучения особенностей понимания смысловых оттенков в значении слов, образованных с помощью суффиксов, проводилась беседа в игровой форме «Как можно ещё сказать». Детей спрашивали и предлагали образец: «Как можно сказать о руке, если это рука ребёнка? (*Ручечка*.) Если у великана? (*Ручища*.)». Дошкольники хорошо справились с этим заданием. В первой группе 80% детей получили достаточный уровень, 15% – средний и 5% – низкий. Во второй группе – 75% детей с достаточным уровнем, 10% проявили средний уровень и 15% детей – низкий.

Обобщив результаты выполнения детьми диагностических заданий, нами были определены следующие общие количественные показатели развития образной речи детей 6-го года жизни, представленные в таблице 1.

Как показывают данные в таблице, в обеих группах детей, принимавших участие в обследовании, преобладают низкий и средний уровни развития образной речи. Проявился низкий уровень развития образности речи по одному или нескольким показателям. Наименее сформированными оказались умения адекватно понимать значение образных средств – фразеологизмов, пословиц, многозначных слов, умение использовать образные средства как в условиях

Таблица 1 – Уровни развития образной речи детей шестого года жизни

Группы	Высокий уровень	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Группа № А	1%	16%	25%	58%
Группа № Б	2%	2%	32%	64%

эксперимента (по просьбе педагога), так и в повседневном общении, умение пересказывать литературные тексты сюжетного характера, используя образные слова и выражения.

Выводы. Диагностическое исследование процесса развития образной речи детей выявило закономерные особенности усвоения детьми старшего

дошкольного возраста образных средств языка, помогло определить сложности в понимании и употреблении детьми в речи образных слов и выражений, что легло в основу содержания нашей дальнейшей исследовательской работы по развитию образной речи детей в процессе формирующего этапа педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Виноградова, Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой : пособ. для воспит. детского сада / Н. Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1978. – 103 с.
3. Гавриш, Н. В. Развитие образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Гавриш. – М., 1991. – 188 с.
4. Гурович, Л. М. Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста (6–7 лет) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Л. М. Гурович. – Ленинград [Санкт-Петербург], 1973. – 29 с.
5. Жуковская, Р. И. Чтение книги в детском саду / Р. И. Жуковская. – М. : Учпедгиз, 1955. – 104 с.
6. Жуковская, Р. И. Чтение стихотворений в детском саду / Р. И. Жуковская. – М. : Учпедгиз, 1954. – 120 с.
7. Макарова, В. Н., Ставцева Е. А., Едакова М. Н. Диагностика развития речи дошкольников : метод. пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.
8. Попова, I. I. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ірина Іванівна Попова. – Одеса, 2006. – 21 с.
9. Савушкина, Е. В. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. В. Савушкина. – М., 1994. – 154 с.
10. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина. – М. : Просвещение, 1965. – 212 с.
11. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 180 с.
12. Ушакова, О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : уч. метод. пособие для восп. дошк. обр. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
13. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольника / О. С. Ушакова. – М. : Сфера, 2008. – 240 с.
14. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
15. Ушакова, О. С. Знакомим дошкольников с художественной литературой. Конспекты занятий // О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. – М. : Сфера, 1998. – 224 с.
16. Флёрин, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флёрин ; под ред. В. Н. Шацкой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 334 с.

To the Question of Diagnosis of Figurative Speech of Pre-School Children Sixth Year of Life

I.I. Popova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

E.S. Petrushak

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 11.12.2015

Abstract. The article focuses on the diagnosis of figurative speech of preschool children of the sixth year of life, is considered the diagnostic aspect of studying figurative speech of the senior pre-school children, which confirms the relevance of this article presented the diagnostic instruments studying imagery speech of pre-school children of the sixth year of life, set out criteria and indicators for evaluation of development of figurative speech pre-schoolers identified leveled characteristics of figurative speech in the sixth year of life, an analysis of the results of the diagnostic study of figurative speech of children of the sixth year of life.

Keywords: figurative speech, figurative criteria and indicators for evaluation upswing of figurative speech of children sixth year of life, level characteristics of figurative speech of children sixth year of life.

For citation: Popova I.I., Petrushak E.S. To the Question of Diagnosis of Figurative Speech of Pre-School Children Sixth Year of Life. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 55–60 (in Russ.).

About authors: I.I. Popova, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: irina.popova1960@mail.ru; E.S. Petrushak, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: alena.petrushak@bk.ru.

References

1. Alekseeva M.M., Yashina V.I. *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov* [Methods of Speech and Mother-Tongue Education of Pre-School Children]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 400 p.
2. Vinogradova N.F. *Umstvennoe vospitanie detei v protsesse oznakomleniya s prirodoj* [Mental Education of Children in the Course of Acquaintance with Nature]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1978. 103 p.
3. Gavrish N.V. *Razvitie obraznosti rechi starshikh doshkol'nikov v protsesse obucheniya rodnomu yazyku. Diss. kand. ped. nauk* [Development of Figurative Speech, the Senior Pre-School Children in Learning the Mother Tongue. Cand. Diss. (Ped.)]. Moscow, 1991. 188 p.
4. Gurovich L.M. *Ponimanie obraza literaturnogo geroya det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta (6–7 let). Diss. kand. ped. nauk* [Understanding the Way the Literary Hero Children Pre-School Age (6–7 Years). Cand. Diss. (Ped.)]. Leningrad [St. Petersburg], 1973. 29 p.
5. Zhukovskaya R.I. *Chtenie knigi v detskom sadu* [Reading a Book in Kindergarten]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1955. 104 p.
6. Zhukovskaya R.I. *Chtenie stikhotvorenii v detskom sadu* [Reading Poems in Kindergarten]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1954. 120 p.
7. Makarova V.N., Stavtseva E.A., Edakova M.N. *Diagnostika razvitiya rechi doshkol'nikov* [Diagnosis of Speech of Pre-School Children]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2007. 80 p.
8. Popova I.I. *Rozvitok obraznogo movlennya ditei starshogo doshkol'nogo viku zasobami poetichnogo gumoru. Diss. kand. ped. nauk* [The Development of Figurative Speech in Pre-School Children by Means of Poetic Humor. Cand. Diss. (Ped.)]. Odessa, 2006. 21 p.
9. Savushkina E.V. *Razvitie obraznoi rechi starshikh doshkol'nikov v protsesse vospriyatiya proizvedenii izobrazitel'nogo iskusstva. Diss. kand. ped. nauk* [The Development of Figurative Speech of the Senior Pre-School Children in the

Process of Perception of Works of Art. Cand. Diss. (Ped.). Moscow, 1994. 154 p.

10. Sakulina N.P. *Risovanie v doshkol'nom detstve* [Drawing in the Pre-School Child]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1965. 212 p.
11. Tiheeva E.I. *Razvitie rechi detei* [The Development of Children's Speech]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1981. 180 p.
12. Ushakova O.S., Strunina E.M. *Metodika razvitiya rechi detei doshkol'nogo vozrasta* [Methods of Development of Speech of Pre-School Children]. Moscow, VLADOS Publ., 2004. 288 p.
13. Ushakova O.S. *Teoriya i praktika razvitiya rechi doshkol'nika* [Theory and Practice of Speech Pre-Schooler]. Moscow, Sfera Publ., 2008. 240 p.
14. Ushakova O.S. *Razvitie rechi doshkol'nikov* [Development of Speech of Pre-School Children]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2001. 256 p.
15. Ushakova O.S., Gavrish N.V. *Znakomim doshkol'nikov s khudozhestvennoi literaturoi. Konspekty zanyatii* [Introduce Pre-Schoolers to the Fiction. Summaries of Sessions]. Moscow, Sfera Publ., 1998. 224 p.
16. Flerina E.A., ed.: Shatskaya V.N. *Esteticheskoe vospitanie doshkol'nika* [Aesthetic Education Pre-School]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1961. 334 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Изучение уровней познавательного интереса у старших дошкольников

Елена Николаевна Удина

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Яна Леонидовна Пичаевская

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 8.12.2015

Аннотация. В данной статье представлены понятие и сущность познавательного интереса, основные подходы к его определению. Автор знакомит с результатами изучения уровней познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста по трём компонентам: интеллектуальный, эмоционально-волевой, процессуальный. В статье выделены критерии и показатели познавательного интереса старших дошкольников.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, познавательный интерес, интеллектуальный, эмоционально-волевой и процессуальный компоненты, критерии, показатели.

Для цитирования: Удина, Е. Н. Изучение уровня познавательного интереса у старших дошкольников / Е. Н. Удина, Я. Л. Пичаевская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 61–65.

Об авторах: Е.Н. Удина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: udina-@mail.ru; Я.Л. Пичаевская, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ja_nusik@mail.ru.

Постановка проблемы. В настоящее время особую остроту приобретают вопросы формирования познавательного интереса дошкольников в связи с изменениями в структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, изложенными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В государственном документе определены целевые ориентиры, такие как развитие любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных действий, проявление познавательной активности [7].

Проблеме познавательного интереса дошкольников посвящено значительное количество исследований. Однозначное определение данного понятия затруднительно и в психолого-педагогической литературе интерпретируется по-разному. Так, например, познавательный интерес понимается как:

- целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности наших реакций (Л. Выготский, В. Крутецкий);

- форма познавательной (интеллектуальной) потребности (С. Рубинштейн, В. Слободчиков, П. Сирбиладзе);
- избирательное отношение личности (А. Ковалёв, О. Михайлова, В. Мясичев, Г. Щукина);
- мотив (Л. Божович, Н. Морозова);
- сплав эмоционально-волевых процессов, повышающих активность сознания и деятельности человека (Л. Гордон);
- выражение ценностных ориентаций личности (С. Рахмонов) и т.п.

Несмотря на разные подходы к определению познавательного интереса, попытки определить его психологическую структуру привели исследователей к выводу, что это интегральное образование личности, включающее интеллектуальный, эмоционально-волевой и процессуальный компоненты.

Наиболее значимыми для изучения процесса формирования познавательного интереса дошкольников являются исследования Л. Божович, Т. Ерофеевой, Н. Морозовой, С. Николаевой, Н. Подъя-

кова, Г. Шукиной, в которых обоснованы предположения познавательного развития дошкольников. Представлены характеристики познавательного интереса, уточнены уровни его развития: от возникновения ситуативной заинтересованности до установления глубокого устойчивого внимания к практической деятельности и включения в неё.

В работах А. Ганичевой, Т. Гризик, О. Дыбиной, Т. Ерофеевой проанализированы средства, методы и формы познавательного развития дошкольников в детском саду и в семье. Однако недостаточно изучен процесс стимулирования познавательного интереса посредством опытно-исследовательской деятельности дошкольников.

Изученные материалы свидетельствуют о существующих противоречиях между повышением требований к средствам поддержки детской инициативы, самостоятельности в познавательной деятельности, обеспечивающие развитие познавательного интереса, и недостаточной разработанностью методического сопровождения процесса формирования познавательного интереса в старшем дошкольном возрасте.

Цель статьи – отразить результаты изучения уровней познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Решение поставленной задачи осуществлялось по адаптированной методике Ю. Березиной [2], которая позволила нам с разных точек зрения взглянуть на изучаемую проблему. Методами исследования являлись: наблюдение за характером проявлений познавательного интереса в ходе образовательной деятельности детей, мониторинг детских вопросов, индивидуальные беседы, модифицированная методика выбора деятельности.

Исследование проводилось в естественных условиях. В эксперименте участвовали 97 детей старшего дошкольного возраста. Критериями выступали интеллектуальный, эмоционально-волевой и процессуальный компоненты.

Под интеллектуальным компонентом подразумевалась активность по отношению к источникам информации и возможным сферам деятельности; активное оперирование приобретёнными знаниями, умениями и стремление передать их другим детям.

Под эмоционально-волевым компонентом – положительное предпочтительное отношение к объектам и явлениям действительности, а также внешние эмоциональные реакции (оживлённость, выразительность речи, мимика) и способность организации, протекания и завершения деятельности.

Процессуальный компонент включал обращённость на отдельные стороны познавательной деятельности (цели и задачи, процесс, результат).

При изучении содержания детских вопросов мы учитывали их направленность на определённые явления действительности и разделили вопросы на:

- а) социальные вопросы, направленные на установление взаимоотношений с окружающими;
- б) оценочные, вызванные желанием получить оценку своей деятельности или деятельности другого ребёнка;
- в) процессуально-деятельностные, направленные на определение содержания предстоящей деятельности;
- г) познавательные вопросы.

Результаты исследований и их обсуждения.

В результате наблюдения образовательной деятельности детей было выявлено, что познавательный интерес начального уровня составил 36%, среднего уровня – 52%, достаточного уровня – 12%, высокого уровня познавательного интереса не выявлено. Полученные данные представлены на рисунке 1.

Преобладание вопросов социального и оценочного характера свидетельствуют о том, что познавательный интерес находится на начальном уровне развития.

Сводные результаты изучения познавательного интереса (интеллектуальный компонент) у детей



Рисунок 1 – Уровни познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста



Рисунок 2 – Результаты изучения познавательного интереса у старших дошкольников (интеллектуальный компонент)

старшего дошкольного возраста представлены на рисунке 2.

В результате исследования было выявлено, что количество познавательных вопросов (18%) значительно уступает остальным.

Наиболее популярными являются вопросы социального характера, связанные с построением взаимоотношений с окружающими, овладением и закреплении правил поведения (45%). Например: «Почему со мной не играют мальчики?», «Почему нельзя кататься на канате?». Оценочные вопросы составили 27%. Так, дети задавали вопросы, касающиеся оценки своей деятельности: «А я красивый нарисовал самолёт?», «Я сегодня хорошо сложил игрушки?». Процессуально-деятельностные – 10%, например: «Во что мы сегодня будем играть на площадке?», «Когда пойдѐм гулять?». Исходя из этого, можно констатировать, что дошкольники в малой степени проявляют познавательную активность в форме вопросов. Преобладание вопросов социального и оценочного характера свидетельствуют о том, что познавательный интерес находится на недостаточном уровне.

Материалы беседы с целью выявления отношения детей к различным сферам окружающей дей-

ствительности (природа, техника, общение с окружающими, познавательная деятельность, творческая деятельность) позволили определить, как выстраиваются предпочтения детей. Распределение результатов беседы отражено на рисунке 3.

Анализ результатов беседы, направленной на выявление отношения детей к различным сферам окружающей действительности, показал, что опрошенные из пяти предложенных сфер отдают предпочтение двум и более сферам окружающей действительности. Подавляющее большинство (59% респондентов) испытывают интерес к природе. Дети рассказывали о том, как они ходили на дачу с родителями и какие растения там видели. Так же их интересовало, что вырастет из семян, которые они посеяли с воспитательницей в вазоны.

При изучении доминирующего мотива деятельности мы определили процессуальный компонент. Исходя из количества выборов детьми того или иного предмета, нами была определена степень устойчивости мотива. У большинства участников (60 детей – 61%) устойчиво преобладает игровая мотивация. Об этом свидетельствует постоянство в выборе предметов для игры. У 30 детей, что составляет 31% от общего количества детей, следует отме-

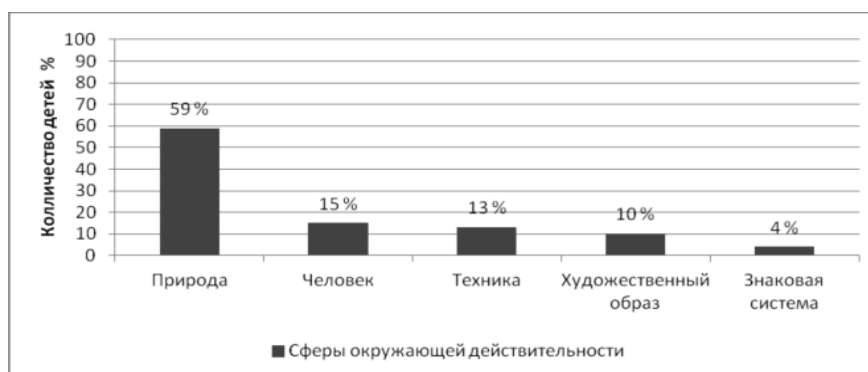


Рисунок 3 – Выявление отношения детей к различным сферам окружающей действительности (эмоционально-волевой компонент)



Рисунок 4 – Мотивация в выборе деятельности (процессуальный компонент)

тить устойчивую познавательную мотивацию, основанием для которой служит неоднократный выбор ими познавательных предметов. Остальные 7 детей (8%) проявили неустойчивую познавательную мотивацию. Выбор ими познавательного предмета осуществлялся однократно. Наличие мотивации отражено на рисунке 4.

Обобщая результаты наблюдений за характером проявлений познавательного интереса, мы пришли к определённой констатации:

- по показателям в интеллектуальном компоненте было выявлено, что детей привлекает новизна предметов и явлений, познавательные вопросы носят предметный характер; представления об окружающем бессистемны; интерес не дифференцирован и широк;
- показатели эмоционально-волевого компонента свидетельствовали, что большая часть детей без инициативы приступали к выполнению заданий, однако вначале проявляли заинтересованность к предстоящей деятельности, но быстро эмоции сменялись безразличием.
- показатели процессуального компонента изучения показали, что дети проявляли неравномерную активность на протяжении занятия, отсутствовало стремление к познавательному общению со сверстниками и педагогом;

у некоторых детей была отмечена полная дезорганизация процесса деятельности.

Среди особенностей проявления познавательного интереса одно из основных мест занимает его содержательная сторона, которая находит прямое отражение в детских вопросах. Однако констатация показала, что количество познавательных вопросов (18 %) значительно уступает остальным. Дети, испытывая интерес к какой-либо сфере окружающей действительности, не проявляют активной позиции в его удовлетворении (данные предпочтения не отражаются в содержании полученных от дошкольников познавательных вопросов). Практически у каждого наблюдаемого ребёнка составляющие познавательного интереса возникают и развиваются неравномерно.

Выводы. Экспериментальные данные показали, что большинство детей находятся на среднем и начальном уровнях познавательного интереса. Полученные результаты позволяют судить о недостаточном внимании со стороны педагогов дошкольных учреждений к формированию познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. Исходя из этого, дальнейшую работу мы видим в разработке индивидуальных коррекционных программ для детей, находящихся на начальном, среднем и достаточном уровнях познавательного интереса.

Список литературы

1. Баранова, Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э. А. Баранова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.
2. Березина, Ю. Ю. Формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста / Ю. Ю. Березина // Теория и методика дошкольного образования : сб. науч. трудов. – М., 2008. – С. 27–29.
3. Выготский, Л. С. Детская психология // Собрание соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
4. Капустина, Н. Г. Социальное познание в старшем дошкольном возрасте / Н. Г. Капустина. – Челябинск : ЧГУ, 2004. – 56 с.
5. Коноваленко, С. В. Коммуникативные способности и социализация детей 5–9 лет: комплекс коррекционно-развивающих занятий и психологических тренингов / С. В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2001. – 48 с.
6. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе : методическое пособие / Н. Г. Морозова. – М., 2011. – 46 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.htm>.
8. Щукина, Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

The Study of the Levels of Cognitive Interest at the Senior Pre-School Children

E.N. Uдина

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Ya.L. Pichaevskaia

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 4.12.2015; received in final form 8.12.2015

Abstract. This article presents the concept and essence of cognitive interest, the main approaches to the definition of cognitive interest. The author presents the results of a study of levels of informative interest at children of the senior pre-school age of three components: intellectual, emotional-strong-willed, procedure. The article highlights the criteria and indicators of informative interest of senior preschool children.

Keywords: senior pre-school age, cognitive interest, intellectual, emotionally-volitional, judicial components, criteria, indexes.

For citation: Uдина E.N., Pichaevskaia Ya.L. The Study of the Levels of Cognitive Interest at the Senior Pre-School Children. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 61–65 (in Russ.).

About authors: E.N. Uдина, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: udina-@mail.ru; Ya.L. Pichaevskaia, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ja_nusik@mail.ru.

References

1. Baranova E. A. *Diagnostika poznavatel'nogo interesa u mladshikh shkol'nikov i doshkol'nikov* [Diagnostics of Cognitive Interest of Junior School Children and Pre-Schoolers]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005. 128 p.
2. Berezina Yu.Yu. Formirovanie poznavatel'nogo interesa u detei doshkol'nogo vozrasta [Formation of Informative Interest at Children of Pre-School Age]. *Sbornik nauchnykh trudov "Teoriya i metodika doshkol'nogo obrazovaniya"* [Proc. of Scientific “Theory and Method of Pre-School Education”]. Moscow, 2008, pp. 27–29.
3. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii. Tom 4: Detskaya psikhologiya* [Works, Vol. 4: Child psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 432 p.
4. Kapustina N.G. *Sotsial'noe poznanie v starshem doshkol'nom vozraste* [Social Cognition in Older Pre-School Age]. Chelyabinsk, ChGU Publ., 2004. 56 p.
5. Konovalenko S.V. *Kommunikativnye sposobnosti i sotsializatsiya detei 5–9 let: kompleks korrektsionno-razvivayushchikh zanyatii i psikhologicheskikh treningov* [Communication Skills and Socialization of Children 5–9 Years: the Complex Correction-Developing Training and Psychological Training]. Moscow, Gnome and D Publ., 2001. 48 p.
6. Morozova N.G. *Uchitel'nyy interes* [Master of Cognitive Interest]. Moscow, 2011. 46 p.
7. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of Pre-School Education]. Available at: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.htm>.
8. Shchukina G.I. *Problemy poznavatel'nogo interesa v pedagogike* [Problems of Cognitive Interest in Pedagogics]. Moscow, Pedagogika Publ., 1971. 352 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Значение портфолио в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников

Ольга Юрьевна Червинская

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Инесса Владимировна Соловей

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 11.12.2015

Аннотация. В статье рассматриваются возможности технологии портфолио как формы работы со старшими дошкольниками в социально-коммуникативной области развития.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, оценка индивидуального развития, содержание портфолио дошкольника.

Для цитирования: Червинская, О. Ю. Значение портфолио в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников / О. Ю. Червинская, И. В. Соловей // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 66–70.

Об авторах: О.Ю. Червинская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: olga-sggu@yandex.ua; И.В. Соловей, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: inessa_solovei@mail.ru.

Постановка проблемы. Социально-коммуникативное развитие детей относится к числу важнейших проблем дошкольной педагогики. Его актуальность возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального окружения ребёнка, в котором часто наблюдаются дефицит воспитанности, доброты, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей [7]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) [1, с. 5] ориентирует педагогов на проведение оценки индивидуального развития детей, в том числе и социально-коммуникативного. Традиционные процедуры оценки достижений, основанные, как правило, на диагностике знаний и опирающиеся на пассивное воспроизведение, вызывают всё большую неудовлетворённость профессионалов. Актуальной задачей организационно-методического сопровождения дошкольного образования становится поиск таких средств, которые с одной стороны, позволят педагогу оценить развитие ребёнка как субъекта образовательного процесса, а с другой – помогут ребёнку в фор-

мировании самооценки и самопрезентации достижений. Таким средством может выступить портфолио.

Цель статьи: обосновать возможности технологии портфолио в решении таких педагогических задач, как оценивание педагогом внутренних и внешних достижений детей, поиск форм самопрезентации достижений старших дошкольников в социально-коммуникативной области развития.

Социально-коммуникативное развитие – процесс, позволяющий ребёнку занять своё место в обществе в качестве полноценного члена этого общества. Данный процесс осуществляется широким набором универсальных средств, содержание которых специфично для определённого общества, социального слоя и возраста. В процессе общения и сотрудничества со взрослым ребёнок не только развивается, но и саморазвивается – это факт, многократно подтверждённый научными исследованиями (С.Ю. Курганов, В.А. Петровский, Е.О. Смирнова, Г.Н. Рошка, А.В. Суворов, Г.А. Цукерман и др.). Осознание растущим человеком своих социальных

возможностей, проявление собственной творческой активности является, по мнению Д.И. Фельдштейна, одним из важнейших моментов целеполагания в социальном развитии [8, с. 2]. Именно позиция «Я» по отношению к обществу максимально полно отражает результаты социального развития в онтогенезе. Позиция «Я в обществе» связана с освоением предметно-практической стороны деятельности – орудий, знаков, способов обращения с предметами и т.д. Позиция «Я и общество» связана с деятельностью, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений. В целом совокупность этих позиций предстают как процесс социализации ребёнка.

В соответствии с ФГОС ДО социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Социально-коммуникативное развитие является одним из базовых элементов в развитии дошкольника.

Конкретное содержание образовательных областей должно реализовываться в различных видах деятельности детей. С позиции деятельностного подхода образовательный процесс строится с включением личности в значимую деятельность. Среди таких подходов в ФГОС ДО выделены три: общение, игра, познавательно-исследовательская деятельность. Они определяются как сквозные механизмы развития ребёнка, которые становятся ведущими видами деятельности на разных возрастных этапах развития; продолжают оставаться значимыми для него на протяжении всего дошкольного детства. Организация этих видов детской деятельности – первоочередная задача работы педагогов по освоению детьми содержания социально-коммуникативной образовательной области. Развёртывание этих видов деятельности как поступательно осуществляемого процесса («от осознания растущим человеком своих социальных возможностей, через становление личностных новообразований, к проявлению, укреплению, качественному изменению социальной позиции в результате собственной творческой активности») является, по мнению Д.И. Фельдштейна, одним из важнейших моментов целеполагания в социальном развитии [8, с. 28].

ФГОС ДО также указывает на необходимость нового подхода к оценке достижений дошкольников: «Специфика дошкольного детства делает неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений, и

обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров» [1, с. 6]. На основе вышесказанного выдвигается практическая задача для педагогов дошкольных учреждений – необходимость создания индивидуальной траектории развития каждого ребёнка в социально-коммуникативной образовательной области.

Индивидуальные образовательные достижения – это своего рода копилка успехов, инструмент в формировании самооценки и самопрезентации достижений ребёнка. Достижения могут быть классифицированы на основе различных признаков. Например, по характеру результатов достижения делятся на внешние (освоение программы, продукты деятельности, участие в мероприятиях) и внутренние (положительная динамика личностного роста дошкольника, развитие коммуникативной культуры, приобретение уверенности в себе, стремление работать творчески). Под личными достижениями, вслед за Г.А. Сикорской [6, с. 16], мы понимаем результат деятельности дошкольника, показывающий положительную динамику и имеющий социально одобряемый характер. При этом ребёнок испытывает эмоциональную удовлетворённость (чувство приподнятости, радости, успешности и т.д.). От того, как и какими технологиями обучения владеет педагог, насколько гибко он может изменить свой методический инструментарий в зависимости от тех или иных особенностей обучающихся зависит качество образования.

Одной из современных технологий выступает портфолио. Портфолио (от фр. *porter* – излагать, формулировать, нести и *folio* – лист, страница) – досье, собрание достижений, в котором отражается всё интересное и достойное из того, что происходит в жизни человека. Существуют различные подходы к определению понятия «портфолио» (В.К. Загвоздкин [2, с. 5], Т.Г. Новикова [3, с. 201–238], А.С. Прутенков [5, с. 12] и др.). Все исследователи сходятся во мнении, что портфолио, в первую очередь, способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений за определённый период. Портфолио как средство фиксации направленности личностных интересов и учебных достижений обучающихся рассматривается в работах Е.С. Полат [4, с. 11], Е.Е. Федотовой и др. Портфолио позволяет решать целый спектр педагогических задач:

- формировать основы навыков рефлексивной деятельности;
- поощрять активность и самостоятельность;
- содействовать индивидуализации дошкольного образования;

Таблица 1 – Перспективный план по социально-коммуникативному развитию детей с использованием портфолио

Задачи социально-коммуникативного развития	Заполнение страничек портфолио		
	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Деятельностный компонент
Тематическая неделя: «Моя семья»			
Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье	Знание имён членов семьи, ближайших родственников. (Опрос детей воспитателями.)	Формирование чувства принадлежности к своей семье. (Подписи родителями имён родственников.)	Развитие умений передавать фигуру человека, его характерные особенности. (Рисование коллективного портрета членов семьи.)
Становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий	Умение рассказать о своих обязанностях по дому. (Заполнение родителями странички портфолио: что мой ребенок умеет делать хорошо.)	Желание рассказать окружающим о своих достижениях. (Обведение ребёнком контура собственных ладошек на страничке портфолио.)	Формирование чувства гордости за свою семью, уважения к членам своей семьи. Задание детям: «Убери лишнее». (Чего нет в моей семье?)
Формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества	Формирование представлений о трудовой деятельности человека. (Заполнение родителями странички: кем мой ребёнок мечтает стать.)	Формирование знаний домашнего адреса. (Заполнение родителями странички с домашним адресом ребёнка.)	Оценивание навыков бытового труда ребёнка. (Заполнение ребёнком матрицы «Мои обязанности в семье».)
Формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе	Знания о нормах и правилах поведения. (Заполнение ребёнком матрицы: «Вежливые слова».)	Соблюдение ребёнком правил безопасности в поиске грибов. (Заполнение ребёнком матрицы: «Мы идём в лес за грибами».)	Формирование основ безопасного поведения дома. (Заполнение матрицы «Правила безопасности».)
	Контрольный срез знаний. Заполнение обобщающей матрицы по теме недели		

- в занимательной форме представлять видение того или иного объекта;
- определять динамику развития в определённой образовательной области.

Работа по формированию портфолио дошкольника основана на признании индивидуальной неповторимости ребёнка, которая проявляется в его характере, в разнообразии интересов, качестве познавательных процессов. Все эти параметры можно проследить, создавая условия для личностно-делового общения с ним, отдавая предпочтение наблюдению как основному методу изучения личности ребёнка.

Портфолио дошкольника во многом отличается от портфолио учащегося. Самое главное отличие в том, что при его составлении дошкольнику требуется постоянная помощь взрослых. Для ребёнка особое значение имеет оформление портфолио. Портфолио должен привлекать, заинтересовывать. Вместе с тем страницы должны быть оформлены так, чтобы ребёнку, который не умеет читать, было понятно их содержание. Этому способствуют ри-

сунки, символы, эмблемы. Чаще всего портфолио представляет собой папку с файлами, это позволяет легко вносить изменения, пополнять её новыми материалами.

Вся работа по оптимизации процесса учебно-воспитательной работы по социально-коммуникативному развитию детей 6-го года жизни с опорой на портфолио может быть организована по следующим направлениям:

- совместная деятельность воспитателя с детьми;
- самостоятельная деятельность детей;
- совместная деятельность ребёнка с родителями;
- взаимодействие педагогов с родителями.

В таблице 1 представлен фрагмент перспективного плана по социально-коммуникативному развитию детей.

По предложенным нами заданиям (страницам портфолио) можно судить о:

- когнитивном компоненте развития (фиксация знаний детей);

- эмоциональном компоненте (уровень побуждения детей);
- деятельностном компоненте (умения детей).

Портфолио дошкольника может быть как формой эффективного оценивания и наглядного представления отдельных творческих достижений ребёнка, так и главным методом развития его способностей, мотивационным рычагом, поскольку учитываются результаты, достигнутые в разнообразных видах деятельности. При этом важно понимать, что из двух главных аспектов: демонстрация достижений окружающим и самооценка у старших дошкольников – первый будет усилен, второй – ослаблен. Следовательно, одна из главных задач внедрения портфолио в детском саду – начало формирования адекватной, не завышенной и не заниженной, самооценки, создание ситуации успеха, приобретение навыков рефлексии – умения анализировать собственные интересы, склонности, потребности и соотносить их с имеющимися возможностями («я реальный» или «я идеальный»).

Таким образом, портфолио дошкольника можно определить как инструмент комплексной оценки уровня развития личностных качеств, возможностей и способностей ребёнка, как способ анализа его индивидуальных достижений для выстраивания дальнейшего вектора развития успешной личности.

Принципиально важно, что разделы портфолио заполняются поступательно, постепенно, в соответ-

ствии с возможностями и достижениями дошкольника. Даже за один год ведения такой папки почти у всех детей накапливается достаточно большой материал, отражающий аспекты их жизни в детском саду. Немаловажно, что наполнение портфолио способствует эмоциональному удовлетворению.

Таким образом, воспитатели и педагоги помогают дошкольникам «расцвести», раскрыться, активно включиться в разные виды деятельности, проявить себя, приобрести веру в свои силы и возможности, новый социальный статус в среде сверстников и во взаимодействии со взрослыми. Общими усилиями педагога и родителей решаются следующие задачи: выявление, поддержание, развитие творческого потенциала ребёнка, оперативное и конкретное оценивание полученных результатов, реальных достижений.

Выводы. В заключении отметим, что педагогические возможности портфолио как формы оценивания достижений старших дошкольников заключаются в следующем: портфолио способствует анализу долговременных образовательных результатов ребёнка в социально-коммуникативной области, компенсируя эффект его случайного успеха или неуспеха. Портфолио может содействовать преимуществом форм работы детского сада и начальной школы, поскольку позволяет проследить индивидуальную образовательную и личностную траекторию обучающегося в определённой образовательной области.

Список литературы

1. Волосовец, Т. В. ФГОС дошкольного образования – это стандарт условий, а не стандарт результата / Т. В. Волосовец // Вести образования. – 2014. – № 6. – С. 5.
2. Загвоздкин, В. К. Роль портфолио в учебном процессе (некоторые психолого-педагогические аспекты) // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4 – С. 5–10.
3. Новикова, Т. Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 201–238.
4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 1999. – С. 107.
5. Прутченков, А. С. Теоретические предпосылки реализации компетентностного подхода в российском и зарубежном образовании / А. С. Прутченков, Т. Г. Новикова // Известия ИГУ. – 2010. – С. 125.
6. Сикорская, Г. А. Педагогические возможности портфолио как формы оценивания учебных достижений школьников в профильном обучении / Г. А. Сикорская // Известия ВГПУ. – 2008. – № 9. – С. 67.
7. Социальное взаимодействие и методы эффективной коммуникации с детьми [Электронный ресурс] // Всероссийский очный семинар и вебинар, 2014. – Режим доступа : <http://ext.spb.ru/webinars/5986-08102014-l-r.html> (дата обращения 19.11.2015).
8. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе : сборник статей / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

The Value of Portfolio on Social and Communicative Development of Senior Pre-School Children

O.Yu. Chervinskaya

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

I.V. Solovey

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 4.12.2015; received in final form 9.12.2015

Abstract. The possibility of the portfolio technology as a form of work with the senior pre-school children in social and communicative development is observed.

Keywords: social and communicative development, portfolio, evaluation of individual development, the contents of the pre-schooler's portfolio.

For citation: Chervinskaya O.Yu., Solovey I.V. The Value of Portfolio on Social and Communicative Development of Senior Pre-School Children. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 66–70 (in Russ.).

About authors: O.Yu. Chervinskaya, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department "Pre-School and Primary Education" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: olga-sgg@yandex.ua; I.V. Solovey, a Second-Year Master's Student of the Department "Pre-School and Primary Education" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: inessa_solovei@mail.ru.

References

1. Volosovets T.V. Federal State Standard of Pre-School Education – is the Standard of Conditions not of the Result. *Vesti obrazovaniya*, 2014, no. 6, p. 5 (in Russ.).
2. Zagvozdkin V.K. The Role of Portfolio in the Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2004, no. 4, pp. 5–10 (in Russ.).
3. Novikova T.G., Pinskaya M.A., Prutchenkov A.S., Fedotova E.E. Portfolio in Foreign Educational Practice. *Voprosy obrazovaniya*, 2004, no. 3, pp. 201–238 (in Russ.).
4. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. P. 17.
5. Prutchenkov A.S., Novikova T.G. Theoretical Preconditions for the Realization of Competent Approach in the Russian and Foreign Education. *Izvestiya IGU*, 2010, p. 125 (in Russ.).
6. Sikorskaya G.A. Pedagogical Possibilities of Portfolio as a Form of Evaluation of Academic Achievements of Pupils in Profile Training. *Izvestiya VGPU*, 2008, no. 9, p. 67 (in Russ.).
7. *Sotsial'noe vzaimodeistvie i metody effektivnoi kommunikatsii s det'mi. Vserossiiskii ochnyi seminar i vebinar, 2014* [Social Interaction and Methods of Effective Communication with Children. Russian Seminar and Webinar, 2014]. Available at: <http://ext.spb.ru/webinars/5986-08102014-l-r.html> (accessed 19.11.2015).
8. Feldshtein D.I. *Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze* [Personality's Development Psychology in Ontogenesis]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 208 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 371

Этапы внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников

Наталья Леонидовна Бежанова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Светлана Андреевна Беляева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 9.12.2015

Аннотация. В статье рассматриваются этапы внедрения технологии «Метод проектов», а также описываются проекты, направленные на развитие читательской самостоятельности младших школьников.

Ключевые слова: этапы читательской самостоятельности, технология «Метод проектов», уровень самостоятельности.

Для цитирования: Бежанова, Н. Л. Этапы внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников / Н. Л. Бежанова, С. А. Беляева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 71–76.

Об авторах: Н.Л. Бежанова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru; С.А. Беляева, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование», Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: svet.0507.lana@gmail.com.

Постановка проблемы. Современный этап модернизирования начального образования в Российской Федерации характеризуется акцентированием внимания на воспитании школьника-читателя, в частности, на проблеме развития у учеников читательской самостоятельности. Данная проблема становится особенно актуальной в наше время, поскольку именно сформированность навыков самостоятельной работы с книгой является одной из предпосылок интеллектуального и духовного развития личности. Проблему читательской самостоятельности рассматривали в своих трудах многие учёные, такие как Р.Н. Бунеев, О.Ю. Богданова, О.В. Джежелей, А.П. Коваль, М.В. Качурин, П.И. Леонова, Е.И. Мороз, Т.С. Пиче-оол, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская, О.В. Чиндилова, а также психологи: Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Н.И. Жинкин, И.П. Подласый, И.И. Тихомирова и другие. Под читательской самостоятельностью Н.Н. Светловская понимает «личностное свойство школьника, которое характеризуется наличием у читателя ком-

плекса значимых для него мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих возможность с наименьшей затратой времени и сил реализовать свои побуждения сообразно общественной и личной необходимости» [6, с. 13]. О.В. Джежелей считает, что читательская самостоятельность – «это умение и желание вкладывать в чтение „труд души“, размышление над книгой ещё до чтения, восприятие содержания, обдумывание прочитанного, когда книга уже закрыта» [3, с. 7].

О.Ю. Богданова [1] выделяет три этапа формирования читательской самостоятельности в начальной школе: подготовительный этап (первый класс); начальный этап (второй класс); основной этап (третий и четвёртый классы). Основной этап, как считает Л.Ф. Климанова [4], – это формирование умений подбирать и читать книги без помощи учителя, развитие читательских интересов и наклонностей, формирование умений думать над книгой, формирование культуры чтения, развитие литературного кру-

гозора, индивидуальных литературных вкусов и предпочтений. На основном этапе развития читательской самостоятельности Н.Н. Светловская [6] рекомендует организовать уроки внеклассного чтения на основе объединения в небольшие (по 4–5 человек) группы по читательским интересам в целях обмена мнениями о текущей домашней работе. Именно технология «Метод проектов», как отмечает Н.Л. Бежанова [2], помогает объединить детей в группы для разработки какого-либо актуального и значимого вопроса.

Следуя трактовке М.В. Кларина [7], педагогическую технологию следует понимать как систему совокупностей, имеющую определённую последовательность работы всех личностных, инструментальных и методологических средств, которые используются для результативности обучения.

По мнению Н.Ю. Пахомовой, «Метод проекта – это технология, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики» [5, с. 30].

Однако несмотря на наличие научных теоретических и практических разработок, направленных на развитие читательской самостоятельности младших школьников, их анализ свидетельствует о недостаточном использовании возможностей технологии «Метод проектов» и определённости этапов внедрения данной технологии для развития читательской самостоятельности младших школьников.

Цель статьи – рассмотреть этапы внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников.

Младшие школьники приобретают навыки участия и организации проектов не одновременно, а постепенно, подчиняясь наиболее общим принципам развития и проходя определённые этапы, поэтому выполняют проекты с различной степенью участия в них взрослого (т.е. проекты с различным уровнем самостоятельности). Открывая для себя необходимые приёмы работы над проектом, учащийся развивает свою самостоятельность, в том числе читательскую.

Рассмотрим характеристику этапов внедрения технологии «Метод проектов» в зависимости от уровня самостоятельности младшего школьника. М.К. Хуснетдинова [9] выделяет следующие этапы внедрения «Метода проектов» в зависимости от степени участия в них взрослого: уровень (этап) полного контроля, усиленного контроля, ослабленного контроля, присутствия, самостоятельного вы-

полнения. Данные уровни самостоятельности позволили определить этапы внедрения технологии «Метод проектов» в процесс развития читательской самостоятельности младших школьников.

Уровень полного контроля. М.К. Хуснетдинова [9] отмечает, что проекты уровня полного контроля подразумевают выполнение учащимися всех этапов задания за учителем, презентация проводится по заранее составленному и заученному плану, рефлексия организуется как совместная проработка по вопросам. После проекта отрабатываются последующие пути развития темы, и проводится работа над ошибками. Г.И. Щукина [10] в своём исследовании называет его «репродуктивно-подражательный уровень», на котором происходит подражание образцам, усвоение и воспроизведение своими словами учебного материала. Н.П. Тарасовой [8] выделяется «уровень репродуктивных действий», который характеризуется репродуктивными действиями, когда цель, а также способы её достижения и контроля, задаются извне. Таким образом, основной целью на данном этапе будет формирование у младших школьников умения поставить цель, удерживать её в процессе деятельности, выбирать лучшую идею для воплощения. В процессе работы с детьми мы реализовали проект «Мои любимые сказки» и «Самые умные книги».

Задачи проекта «Мои любимые сказки» – формирование умения выдвигать требования к проекту, генерирование идеи и выбор одной, наиболее удачной, в соответствии с требованиями, умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов; развитие умения создавать по аналогии собственный текст в жанре сказки, работать в группе, инсценируя прочитанное художественное произведение. Содержание данного проекта: подготовка сообщений о сказке, великих сказочниках, роли числа в сказках; «реклама» (презентация) своей любимой сказки; сочинение сказки и её иллюстрирование; инсценирование сказки; оформление читательского дневника.

Задачами проекта «Самые умные книги» являются развитие умений учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; формулировать собственное мнение и позицию; ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках; использовать формальные элементы текста (например, подзаголовки, сноски); сопоставлять информацию, полученную из нескольких источников; составлять самостоятельно текст для энциклопедического словаря. Содержание проекта: подготовка сообщения «Что

такое словарь», «Энциклопедия», «Какие бывают словари и энциклопедии»; оформление книжной выставки «Книги, которые знают все»; мастер-класс «Как найти информацию в словаре или энциклопедии»; презентация заинтересовавшей статьи; составление текста для энциклопедического словаря; оформление читательского дневника.

Уровень усиленного контроля. Данный этап Н.П. Тарасовой [8] определён как «этап самостоятельного целеобразования», на котором школьники ещё не обладают необходимыми умениями организации проекта, однако уже осознают их отсутствие у себя, стремятся поставить цель своей деятельности. На этом этапе, по мнению М.К. Хуснетдиновой [9], происходит постепенная передача младшему школьнику инициативы в выполнении задания под усиленным (пошаговым) контролем учителя.

Нами был реализован проект «Мама, папа, я – читающая семья». Достижение поставленной цели возможно при решении следующих задач проекта: приобщать родителей к воспитанию грамотного читателя; обучать учащихся планировать работу и контролировать выполнение действий в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе на внутреннем плане. Содержание проекта предполагает проведение конкурса семейной рукописной книги, выставки каталожных карточек по прочитанным произведениям, составление выставки «Наши любимые книги», презентации выбранных семейных книг, оформление читательского дневника.

Этап предполагает также проведение проекта «Писатели о животных», задачами которого являются: обучение восстановлению текста, дополняя его начало или окончание, или пополняя его событиями; оформление плаката, создание аннотации и отзыва о прочитанном произведении; ведение списка прочитанных книг с целью использования в учебной и внеучебной деятельности, в том числе для планирования своего круга чтения (дневник читателя); осуществление итогового и пошагового контроля по результату; внесение необходимых корректив в действие после его завершения на основе рефлексии и учёта характера сделанных ошибок, использование предложений и оценки для создания нового, более совершенного результата.

Содержание проекта «Писатели о животных» реализуется посредством выполнения заданий: оформления плаката к уроку на тему «Писатели о животных»; написания аннотации к прочитанному произведению, выступления с ней перед классом, проведения конкурса на лучший отзыв на книгу «Серая шейка» Д. Мамина-Сибиряка.

Уровень ослабленного контроля Г.И. Щукина [10] называет «поисково-исполнительским этапом», на котором школьники получают знания из различных источников, производят оценку их с точки зрения своего опыта; приобретают необходимые умения самостоятельности, но ещё не осознают их наличие у себя. Н.П. Тарасова [10] отмечает, что на данном этапе ученики могут самостоятельно осуществлять процесс постановки целей проектной деятельности, а также планировать отдельные этапы своей работы. М.К. Хуснетдиновой [9] отмечается, что выполнение заданий учащимися происходит под ослабленным контролем учителя – тема выбирается из нескольких предложенных, этапы планирования проекта необходимо не только поставить в нужный порядок, но и дописать недостающие; презентация составляется самостоятельно по плану; рефлексия проводится как совместная проработка по вопросам. К концу данного этапа у младших школьников должно сформироваться умение распределять роли и адекватно воспринимать предложения и оценку других людей. Для достижения поставленной цели мы реализовали проект «Поэты о зиме», задачами которого выступили: формирование умения составлять рекомендательный список, умение подбирать сборники стихов к выставке книг, распределять роли и осуществлять контроль над ходом выполнения объёма работ; адекватно воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей, родителей и других людей. Содержание проектной деятельности учащихся: составление книжной выставки «В мире поэзии»; рекомендательного списка «Поэты России»; оформление читательского дневника; проведение конкурса «Лучший чтец», конкурса иллюстраций к стихотворению; создание своего текста (в прозе или стихах) о зиме. На данном этапе также предусматривалась организация проекта «Путешествие по стране Фантазии», направленного на обучение составлению по аналогии устных рассказов (повествование, рассуждение, описание), составление аннотации и краткого отзыва на прочитанное произведение по заданному образцу. Содержание проекта включает в себя следующие задания: написание аннотации на прочитанное произведение, оформление книжной выставки, создание отзыва на прочитанное произведение, подготовка сообщений о писателях-фантастах, презентация самостоятельно составленных фантастических рассказов.

Уровень присутствия. М.К. Хуснетдинова [9] указывает, что на данном этапе происходит самостоятельное выполнение задания в присутствии учителя, который вмешивается в случае крайней

необходимости, тема выбирается учащимися самостоятельно, составляется план работы. По мнению Н.П. Тарасовой [8], ученики обладают необходимыми умениями самостоятельности в организации проекта, осознают их наличие у себя, однако, у них ещё не сформирован навык проектной деятельности. На этапе «Уровень присутствия» целью является обучение критически оценивать свою работу. Нами был предложен проект «Сказки зарубежных писателей», имеющий задачи: формирование умения составлять книжную выставку, рекомендательный список, отзыв о прочитанном произведении, инсценировать прочитанное. Задания проекта: подготовка к выставке книг зарубежных писателей, пересказ самых интересных эпизодов из произведений от лица героев, составление рассказа о действующем лице, используя авторский текст, высказывание своего мнения о прочитанном произведении (в виде отзыва), составление списка рекомендованной литературы для выбора книги, инсценировка отрывка из прочитанной сказки, оформление критического отзыва о качестве своего выступления и предложениях об его улучшении. Также на данном этапе мы осуществили проект «Великий баснописец – Иван Андреевич Крылов» с целью развития умения работать в группе, создавая сценарии и инсценируя прочитанное художественное произведение; развития умения составлять на основании текста небольшое монологическое высказывание. При выполнении данного проекта младшие школьники выполнили следующие задания: познакомились с биографией И.А. Крылова, выбрали иллюстративный материал, провели конкурс чтецов басен Крылова, составили альбом «Крылатые выражения из басен Крылова», разгадали кроссворд по басням И.А. Крылова, инсценировали басни в группах, создали критический отзыв о качестве своего выступления и предложениях об его улучшении.

Уровень самостоятельного выполнения. Г.И. Щукина [10] выделяет «этап творческой самостоятельности», на котором ученики проявляют критическое отношение к знаниям, умениям и навыкам, а также продуктивный характер мышления и деятельности. Н.П. Тарасова [8] считает возможным выделить «этапа самостоятельного осуществления целеоб-

разования, планирования, контроля и оценки». На данном этапе, как отмечает Н.П. Тарасова, наблюдается самостоятельное формирование мыслительных действий – целеобразующих, планирующих и контрольно-оценочных. М.К. Хуснетдинова [9] подразумевает, что этап самостоятельности характеризует полная передача выполнения задания учащемуся с итоговым контролем. На этапе, который организуется с целью развития навыков рефлексии и организационных умений, младшим школьникам предлагалось выполнить проект «Писатели о подвигах и доблести». Задачи проекта: научить составлять устный рассказ на основе прочитанных произведений с учётом коммуникативной задачи (для разных адресатов); участвовать в работе проекта; распределять роли; находить нужную информацию; представлять её в соответствии с заданной тематикой; развивать навыки самооценки; рефлексии – получают свою конкретную реализацию в его содержании: составление рассказов о родной стране, передавая свои чувства, своё отношение к Родине, используя прочитанные произведения; оформление книжной выставки «Писатели о героях и доблести», плаката; конкурс на лучший отзыв о прочитанном произведении; презентация прочитанной книги; создание небольшого текста на тему «Мои проекты по чтению»; конкурс на лучший читательский дневник.

Выводы. Таким образом, внедрение технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников имеет определённые этапы, которые определены с учётом постепенного уменьшения степени участия учителя и повышения уровня самостоятельности в деятельности младших школьников, происходит формирование проектных действий – целеобразующих, планирующих и контрольно-оценочных, в результате чего постепенно повышается творческий характер участия в проекте. На каждом этапе, имеющем определённую цель, предполагается выполнение проектов с заданным содержанием.

Дальнейшее направление нашей работы мы видим в оценке результативности внедрения технологии «Метод проектов» для развития читательской самостоятельности младших школьников.

Список литературы

1. Богданова, О. Ю. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, С. А. Леонова, В. Ф. Чертова. – М. : Академия, 2002. – 400с.
2. Бежанова, Н. Л. Педагогические технологии изучения русского языка в начальной школе : учебно-методическое пособие / Наталия Леонидовна Бежанова. – Севастополь : Рибэст, 2013. – 140 с.
3. Джежелей, О. В. Чтение и литература. 1–4 классы. Программа (Обучение грамоте. Литературное чтение).

- Методический комментарий / О. В. Джежелей. – М. : Дрофа, 2005. – 96 с.
4. Климанова, Л. Ф. Уроки литературного чтения / Л. Ф. Климанова. – М. : Просвещение, 2004. – 64 с.
 5. Пахомова, Н. Ю. Учебный проект: его возможности / Н. Ю. Пахомова // Учитель. – 2000. – № 4. – С. 25–29.
 6. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18.
 7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
 8. Тарасова, Н. П. Уровни развития самостоятельности мышления младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Тарасова. – М., 1988. – 27 с.
 9. Хуснетдинова, М. К. Развитие самостоятельности младших школьников на основе «Метода проектов» : дис. ... канд. пед. наук / М. К. Хуснетдинова. – М., 2009, 243 с.
 10. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 143 с.

Stages of Technology Implementation “Project Method” for the Development of the Younger School Students’ Reader’s Independence

N.L. Bezhanova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

S.A. Belyaeva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015, received in final form 9.12.2015

Abstract. The article deals with aspects of the concept of “reader’s independence”, its stages, the essence of technology “Method of Projects”. Particularly relevant issues raised in the article, is the stage of implementation of the technology, “Method of Projects” for the development of reader’s independence of younger schoolboys because at this stage the use of the technology becomes widespread, but not all teachers understand and properly organize project activities younger students. The effective implementation of this technology are encouraged to apply the following steps: the level (step) of full control, enhanced control, reduced inspection, presence, self-fulfillment. At each stage having a specific purpose, the authors suggest the implementation of projects with a given content aimed at developing readers independence of younger schoolboys.

Keywords: the younger school students’ reader’s independence, the technology “Project Method”, the level of independence.

For citation: Bezhanova N.L., Belyaeva S.A. Stages of Technology Implementation “Project Method” for the Development of the Younger School Students’ Reader’s Independence. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 71–76 (in Russ.).

About authors: N.L. Bezhanova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru; S.A. Belyaeva, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: svet.0507.lana@gmail.com.

References

1. Bogdanova O.Ju. *Metodika prepodavanija literatury* [Methods of Teaching Literature]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 400 p.

2. Bezhanova N.L. *Pedagogicheskie tehnologii izuchenija russkogo jazyka v nachal'noj shkole: uchebno-metodicheskoe posobie* [Pedagogical Technology of Studying the Russian Language in Elementary School: a Teaching Aid]. Sevastopol, Ribest Publ., 2013. 140 p.
3. Dzhhezhelej O.V. *Chtenie i literatura. 1–4 klassy. Programma (Obuchenie gramote. Literaturnoe chtenie). Metodicheskij kommentarij* [Reading and Literature. Grades 1–4. The Program (Literacy. Literary Reading). Methodical Comments]. Moscow, Drofa Publ., 2005. 96 p.
4. Klimanova L.F. *Uroki literaturnogo chtenija* [The Lessons of Literary Reading]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2004. 64 p.
5. Pahomova N.Ju. Training Project: Its Possibilities. *Uchitel'*, 2000, no. 4, pp. 25–29 (in Russ.).
6. Svetlovskaja N.N. Learning to Read and Laws of Formation of the Reader. *Nachal'naja shkola*, 2003, no. 1, pp. 11–18 (in Russ.).
7. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii* [Modern Educational Technology]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 1998. 256 p.
8. Tarasova N.P. *Urovni razvitija samostojatel'nosti myshlenija mladshego shkol'nika* [Levels of Autonomy Thinking of Younger Schoolboys. Cand. Diss. (Ped.)]. Moscow, 1998. 27 p.
9. Husnetdinova M.K. *Razvitie samostojatel'nosti mladshego shkol'nika na osnove metoda proektov* [Development of Independence of Younger Schoolchildren on the Basis of Method of Projects. Cand. Diss. (Ped.)]. Moscow, 2009. 243 p.
10. Shhukina G.I. *Rol' dejatel'nosti v uchebnom processe* [The Role of The Activities in the Learning Process]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 1986. 143 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 372.8:811.161.1

Этапы использования опорных сигналов при изучении имени существительного в начальной школе

Наталья Леонидовна Бежанова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Татьяна Витовна Богуш

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 12.12.2015

Аннотация. В статье представлены этапы использования опорных сигналов на уроках русского языка при изучении имени существительного в начальной школе.

Ключевые слова: этапы, опорные сигналы, части речи, имя существительное.

Для цитирования: Бежанова, Н. Л. Этапы использования опорных сигналов при изучении имени существительного в начальной школе / Н. Л. Бежанова, Т. В. Богуш // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 77–83.

Об авторах: Н.Л. Бежанова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru; Т.В. Богуш, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование», Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: talsi888@gmail.com.

Постановка проблемы. Период обучения в начальных классах характеризуется усвоением младшими школьниками большого количества грамматического материала, в котором ведущее место занимает изучение морфологии, что ведёт к языковому и речевому развитию школьников. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения [6] в разделе «Филология. Русский язык» при перечислении предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования отмечается, что ученики должны овладеть первоначальными грамматическими нормами русского языка, т.е. совокупностью грамматических правил, по которым строится наша речь. В состав грамматических норм входят синтаксические (образование синтаксических единиц) и морфологические (образование форм различных частей речи, в том числе имени существительного).

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования [11] указывается на то, что морфологический материал, изучаемый учениками начальной школы, должен быть

связан с формированием двух основных, наиболее общих морфологических понятий, – «части речи» и «морфологические признаки частей речи».

Имя существительное как часть речи занимает весомое место в лингвистической системе, потому что обозначает предмет, а почти любое высказывание содержит информацию о предмете или об объекте какого-либо действия. М.Р. Львов [12] отмечает, что система работы над темой «Имя существительное» (как и над другой грамматической темой) представляет собой целенаправленный процесс, предполагающий строго определённую последовательность изучения грамматических признаков и обобщённого лексического значения данной части речи.

По мнению многих исследователей в области психологии, дидактики, методики, одним из условий, обеспечивающих успешное усвоение частей речи, является использование обобщающей, систематизирующей наглядности, обозначающей существенные признаки понятия в графической форме (Л.И. Айдарова, П.С. Жедек, Н.И. Жинкин, Л.М. Зельманова, Н.В. Нечаева и др.).

Идеи о тесной связи использования особой наглядности в процессе формирования понятий и развитием внутренних идеальных психических процессов обобщения, абстрагирования, систематизации и т.п. рассматривались такими известными психологами, как Б.Г. Ананьев и А.Н. Леонтьев [9]. Связь между применением наглядности и формированием обобщений изучалась С.Ф. Жуйковым и Д.Н. Богоявленским [4] на материале грамматики русского языка. По мнению Л.В. Петленко, «краткая, легко читаемая запись, по существу, задаёт схему, алгоритм анализа слова как части речи, открывая перед учащимися перспективу предстоящих действий, содержание каждого из его звеньев, их последовательность и взаимосвязь» [2, с. 132].

Г.М. Коджаспирова [5] утверждает, что одним из средств наглядности являются опорные сигналы. «Опорный сигнал – средство наглядности (схема, рисунок, чертёж, криптограмма), содержащее необходимую для длительного запоминания учебную информацию, оформленную по правилам мнемоники (искусства запоминания)» [5, с. 63].

Термин «опорные сигналы» трактуется учёными по-разному. «Опорный сигнал – ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение» (В.Ф. Шаталов). «Опорный сигнал представляет собой образец (схему, модель) грамматической структуры, в которой наглядно представлен минимум признаков, необходимых и достаточных для целей её распознавания и запоминания» (Э.А. Орещенко). «Опорные сигналы представляют собой знаки, соответствующие специфике языкового материала и отражающие содержательные связи между единицами излагаемой информации» (А.В. Ваяхина). «Опорный сигнал – это набор ключевых слов, знаков и других опор для мысли, особым образом расположенные на листе» (А.И. Адамский). Таким образом, можно сделать вывод, что опорный сигнал – это символ, который заменяет смысловое значение и вызывает определённую ассоциацию; это «опора для мысли» [13, с. 242].

В.Ф. Шаталов уверял, что «компактные, необычные опорные сигналы, вызывая живой интерес учащихся, побуждают их к активному труду, к поиску, обостряют внимание ко всем проблемам, которые оказываются в поле их активного восприятия» [13, с. 245].

С.Н. Лысенкова отмечала, что «опоры – это оформленные в виде таблиц, комплекта карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка выводы, которые рождаются в момент объяснения по теме» [4, с. 29], а также активно использовала в своей учительской практике опорные схемы.

Н.Л. Бежановой разработаны опорные конспекты по всем темам курса «Русский язык» для обучения младших школьников, которые «позволяют каждому ребёнку тратить (во временном соотношении) ровно столько усилий, сколько необходимо» [1, с. 24].

Для формирования языковых понятий Ю.С. Меженко [7] на уроках русского языка использовались опорные конспекты по всем темам, включая имя существительное. Он определил главную задачу опорных сигналов, которая заключается в «облегчении понимания новой информации, закреплении её благодаря тесному взаимодействию различных видов памяти: зрительной, образной, словесно-логической, ассоциативной, мнемонической, моторной (двигательной)» [7, с. 47]. Практика Ю.С. Меженко показала, что использование данного средства для изучения теоретического материала по русскому языку даёт возможность запомнить и осознать целый блок информации за значительно короткий срок, чем при её разделении, сохраняя при этом целостность самого материала и его восприятия, а также логическую взаимосвязь отдельных опорных сигналов. Такой подход соответствует психологическим особенностям, которые нашли подтверждение в многочисленных экспериментах В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.О. Менчинской [4] и других исследователей. Они доказали эффективность движения от абстрактного к конкретному, раннего сопоставления мелких понятий, а не изолированного изучения каждого из них.

Необходимость внесения элементов образности в абстрактный материал подтверждается данными психологии: обучение следует строить в зависимости от варианта состава детского мышления (некоторые лучше усваивают логическую структуру материала, а хуже – его конкретную, образную сторону, другие – наоборот). По данным психологов (С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.О. Концева и др.), дети, у которых доминируют образные компоненты мышления, воспринимают рисунок или схему лучше, чем словесное объяснение.

Анализ работ перечисленных педагогов показал, что применение опорных сигналов обуславливается предоставлением ученикам возможности не только усвоить изучаемый материал, но и осознать сам процесс овладения знаниями, используя при этом минимальное количество времени с максимальной заинтересованностью. Однако применение опорных сигналов требует систематичной, поэтапной работы.

Цель статьи – выделить этапы использования опорных сигналов на уроках русского языка при

изучении имени существительного.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «этап» трактуется как «отдельный момент, стадия какого-либо процесса» [8, с. 1015]. Согласно Большой психологической энциклопедии, «этапы – это стадии в развитии некоего явления, процесса» [3, с. 378]. Практически не отличается от этих определений мнение И.П. Подласова: «Этапы – это последовательности развития процесса» [2, с. 156].

Созданная П.Я. Гальпериным [9] концепция планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий получила подтверждение и нашла эффективное применение в практике школьного обучения, а также других форм образования. В свете данной теории мы и рассмотрим этапы процесса усвоения учениками начальной школы понятий по теме «Имя существительное» с использованием опорных сигналов.

1 этап. Ориентационный. Н.Ф. Талызина [4] утверждает, что на этом этапе учащиеся знакомятся с новой деятельностью и входящими в неё знаниями. Здесь важно не только рассказать ученикам, как надо решать соответствующие задачи, а показать сам процесс решения. На данном этапе учитель раскрывает содержание деятельности совместно с обучаемыми, что создаёт у последних иллюзию как бы самостоятельного открытия действий и имеет положительное значение для мотивации учения. Следующий важный момент этого этапа – фиксация выделенного содержания. Дело в том, что ученики должны не только его понять, но и научиться правильно выполнять данную деятельность.

П.И. Пидкасистый [10] отмечает, что на ориентационном этапе осуществляется подготовка учащихся к закреплению и восприятию, изучению нового учебного материала.

По мнению М.Н. Ермоленко [2], этот этап описывается на механизмы эмоционального опережения результатов деятельности.

Согласно Т.В. Меркуловой [4], ориентационный этап включает в себя предмет, цель, систему соответствующих данной деятельности содержательных и операционных знаний о её предмете, на основе осознания которых составляется план выполнения действий по преобразованию предмета предстоящей деятельности. Его функция состоит в выборе такой системы действий, выполнение которой позволило бы преобразовать объект в соответствии с поставленной целью.

Г. В. Чекмарев [2] утверждает, что ориентационный этап представляет собой адаптационный процесс, в котором ученики погружаются в содержание, организацию деятельности.

П.Я. Гальперин [9] определяет задачу данного этапа – формирование у обучаемого представлений о целях, планах и средствах реализации формируемой деятельности. Т.е. возникает соотношение текущей изучаемой задачи с другими задачами, краткий словесный (вербальный) обзор изучаемого материала по теме «Имя существительное». Благодаря этому формируется система ориентиров и указаний, учёт которых необходим для выполнения осваиваемого действия. На данном этапе обучаемый стремится понять, что его ждёт. Он вспоминает, что ему известно по данной теме, сталкивался ли он с ней раньше; оценивает её объём, сложность.

Данный этап включает в себя ориентировочную основу действий (термин введён П.Я. Гальпериным), т.е. ученикам предлагаются знания, некая система представлений о средстве изучения имени существительного, демонстрируются предстоящие действия, которые будут выполняться с опорными сигналами. Педагог знакомит детей с предстоящей работой, уточняет, как они будут действовать, к чему стремиться, чего достигнут. Необходимость включения данного этапа в экспериментальную работу обусловлена тем, что учащиеся не встречались с предлагаемым средством обучения, они могут испытывать затруднения при ориентировке в опорных сигналах.

Содержание работы с опорными сигналами начинается с объяснения учителем морфологического материала. Сначала воспроизводится материал уже известный ученикам. Например, лексическое значение имени существительного, его морфологические признаки, известные младшим школьникам (род, число, падеж). Затем учителем озвучиваются новые знания (склонение имён существительных). По мнению В.Ф. Шаталова [13], первичное объяснение материала должно быть развёрнутым, эмоционально-образным. З.И. Калмыкова [9] уверяет, что понимание нового материала – многоаспектная познавательная деятельность, направленная на проникновение в суть изучаемой действительности, абстрагирование и обобщение её значимых признаков и закономерностей. Оно всегда предполагает актуализацию ранее приобретённых знаний, установление содержательных связей между ними.

После первичного объяснения на экране появляется таблица опорных сигналов. Затем следует сжатое изложение учебного материала учителем с обращением к опорным сигналам, озвучивание, расшифровка закодированных с помощью разнообразных символов, схем, моделей морфологических категорий и логических взаимосвязей между ними. Чтобы опорные сигналы служили опорой для глу-

бокого понимания отражаемого ими предметного содержания, по мнению Н.П. Гресс [4], их демонстрация должна сопровождаться развёрнутой словесной интерпретацией с последующим закреплением связи между словом и образом. А.Н. Новиков [2] утверждает, что пониманию содержания излагаемого материала способствует выделение и наглядная фиксация ключевых слов, по которым возможно судить о его сущности. Запоминание в данном случае не является механическим заучиванием, а основывается на установлении смыслового понимания сигналов. По В.Ф. Шаталову [13], цель вторичного воспроизведения изучаемого материала – сконцентрировать внимание учащихся на самом существенном, главном, подчеркнуть важнейшие связи между его компонентами, сходство и различие между близкими понятиями.

После этого ученики читают опорные сигналы про себя. Согласно П. Я. Гальперину [9], устное проговаривание символов – необходимый этап внешне-речевой деятельности при усвоении понятий. Если возникают вопросы с декодированием сигналов, учащиеся задают их учителю.

Затем следует взаимное чтение опорных сигналов учащимися с последующим выполнением практических заданий из учебника с их помощью. По мнению В.К. Дьяченко [4], чтение одной информации друг другу увеличивает число ассоциативных связей, а значит, обеспечивает более прочное усвоение. Также работа в парах способствует успешному формированию коммуникативных навыков. З.И. Калмыкова [2] отмечает, что облегчение понимания новой информации и закрепление её в долговременной памяти – одна из важнейших задач опорных сигналов. Это позволит ученикам на следующем этапе использовать опорные сигналы в собственной учебной деятельности.

II этап. Исполнительный. Н.Ф. Талызина [4] утверждает, что на данном этапе происходит процесс активного выполнения новых действий.

Согласно П.И. Пидкасистому [10], этот этап включает предъявление и восприятие нового фрагмента содержания учебного материала с помощью изложения учителем (информативного или проблемного) или в процессе решения проблемных задач.

По мнению Т.В. Меркуловой [4], функция исполнительного этапа состоит в преобразовании предмета деятельности в соответствии с составленным планом.

В.М. Чайка [2] отмечает, что исполнительный этап предполагает организацию действий самого учителя и деятельности учащихся.

И.И. Логинов [9] в структуре продуктивного ва-

рианта учебной деятельности выделяет исполнительный этап с такими составляющими частями:

- решение задачи на основе известных способов;
- переконструирование плана решения, нахождение нового способа;
- решение задачи новыми способами;
- проверка решения.

А.М. Новиков [2] называет исполнительный этап как фазу осмысления содержания. Обучающиеся осуществляют контакт с новой информацией, пытаются сопоставить её с уже имеющимися знаниями и опытом, акцентируют внимание на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения, стремятся отследить процесс знакомства с новой информацией.

Полученные учениками знания применяются на практике, т.е. формируются умения использовать опорные сигналы в собственной учебной деятельности. Сначала ученики самостоятельно изучают опорные сигналы. По мнению Ж.В. Григорьевой [4], учащимся в этот момент необходимо вспомнить объяснение учителя по опорным сигналам и раскрасить их цветными карандашами или фломастерами (при этом каждый ученик имеет свою таблицу опорных сигналов).

После самостоятельного изучения следует письменное воспроизведение опорных сигналов учениками по памяти с последующей взаимопроверкой. Несколько учеников выполняют данное задание на доске. Описанные виды работы подготавливают учащихся к контрольному письменному воспроизведению опорных сигналов по времени и на оценку. В.Ф. Шаталов [13] отмечает, что при безупречной подготовке ученика к уроку скорость воспроизведения опорных сигналов на чистом листе по памяти – 100 печатных знаков за одну минуту. Таким образом, для этой деятельности на уроке необходимо выделить всего 5 минут.

Дальше учащимся предлагается найти ошибки в «деформированных» опорных сигналах, а также сравнить опорные сигналы сходных морфологических категорий (род и число, имя собственное и одушевлённое, нарицательное и неодушевлённое). На необходимость использования «деформированных» текстов указывает М.Р. Львов [12]. В данном случае тексты представлены в знаково-символической форме.

Затем для закрепления изученного материала младшие школьники работают с учебником и таблицей опорных сигналов в домашних условиях. Ю.С. Меженко [7] предлагает следующий алгоритм для учеников: 1) вспомнить всё, что сохранилось в памяти

после работы в классе; 2) рассказать вслух теоретический материал по опорным сигналам; 3) воспроизвести их по памяти письменно; 4) сравнить с образцом; 5) поработать над ошибками. Описанная домашняя работа позволяет учащимся в дальнейшем справиться с анализом и оцениванием полученных результатов по теме «Имя существительное».

III этап. Контрольно-корректировочный. По мнению П.И. Пидкасистого [10], на данном этапе происходит контроль и самоконтроль успешности восприятия и понимания учащимися учебного материала.

Евсеев А.И. [2] отмечает, что контрольно-корректировочный этап связан с установлением того, достигнута ли цель учения. Осуществляется анализ и оценка результатов, полученных обучаемыми. Контроль правильности для учащегося означает направленность его сознания на собственную деятельность, на абстракцию и обобщение осуществляемых действий. В случае обнаружения ошибки, отклонения от правильного хода действия возникает необходимость исправления, коррекции деятельности.

Согласно Т.В. Меркуловой [4], функция контрольно-корректировочного этапа в процессе выполнения деятельности заключается в соотношении выполняемых операций с образцом (планом), после выполнения деятельности – в установлении соответствия полученного результата поставленной цели.

На данном этапе учащиеся контролируют свои действия с опорными сигналами и при необходи-

мости корректируют её. Младшие школьники учатся проводить морфологический разбор имён существительных при помощи опорных сигналов, а также оценивать правильность проведения морфологического разбора.

Сначала учащиеся применяют опорные сигналы для проведения морфологического разбора части речи. М.Р. Львов [12] указывает, что сущность морфологического разбора выражается в указании, какой частью речи является слово, в каких грамматических формах оно употреблено в предложении. При проведении полного разбора ученик характеризует в предложении каждое слово, указывая все известные ему особенности данного слова как части речи. Затем происходит взаимопроверка правильности морфологического разбора имени существительного посредством опорных сигналов. Для закрепления деятельности ребята находят ошибки в «деформированных» морфологических разборах посредством опорных сигналов.

С целью обобщения этапы и содержание работы на каждом из них представлены в таблице 1.

Выводы. Одним из приоритетных направлений в обучении младших школьников русскому языку является изучение морфологии, а в частности части речи имя существительное. Многими исследователями-психологами, методистами, педагогами доказано, что понятия частей речи лучше усваиваются при использовании обобщающей, систематизирующей наглядности в процессе обучения. Одним из

Таблица 1 – Этапы использования опорных сигналов при изучении имени существительного

Этап	Содержание работы
Ориентационный	1. Объяснение учителем морфологического материала. 2. Сжатое изложение учебного материала учителем с обращением к опорным сигналам, озвучивание, расшифровка закодированных с помощью разнообразных символов, схем, моделей морфологических понятий и логических взаимосвязей между ними. 3. Чтение опорных сигналов учениками про себя. 4. Взаимное чтение опорных сигналов учащимися.
Исполнительный	1. Самостоятельное изучение опорных сигналов учениками. 2. Письменное воспроизведение опорных сигналов учащимися по памяти с последующей взаимопроверкой. 3. Воспроизведение несколькими учениками опорных сигналов на доске. 4. Контрольное письменное воспроизведение опорных сигналов по времени. 5. Нахождение ошибок в «деформированных» опорных сигналах. 6. Сравнение учениками опорных сигналов сходных морфологических категорий. 7. Работа младших школьников с учебником и таблицей опорных сигналов в домашних условиях. 8. Повторение учениками ранее изученного материала.
Контрольно-корректировочный	1. Применение учениками опорных сигналов для проведения морфологического разбора имени существительного. 2. Взаимопроверка правильности морфологического разбора имени существительного посредством опорных сигналов. 3. Нахождение ошибок в «деформированных» морфологических разборах посредством опорных сигналов.

таких средств наглядности является опорный сигнал, который представляет собой символ, заменяющий некое смысловое значение и вызывающий определённую ассоциацию. Анализ работ учёных позволил выделить этапы использования опорных сигналов на уроках русского языка при изучении имени существительного: ориентационный, исполнительный, контрольно-корректировочный. Каждый

этап включает определённое содержание работы, что необходимо для повышения эффективности изучения имени существительного младшими школьниками посредством опорных сигналов. Дальнейшее направление исследования будет осуществляться в описании аналогичной поэтапной работы с опорными сигналами, но для изучения уже других частей речи.

Список литературы

1. Бежанова, Н. Л. Педагогические технологии изучения русского языка в начальной школе : учебно-методическое пособие / Н. Л. Бежанова. – Севастополь : Рибэст, 2013. – 140 с.
2. Вульф, Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учебное пособие / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
3. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М. : АСТ : Харвест, 1998. – 438 с.
4. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия / под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова ; ПИ РАО. – М. : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – 432 с.
5. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. – М. : Дом педагогики, 2005. – 100 с.
6. Министерство образования и науки Российской Федерации : Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение. – 2010.
7. Меженко, Ю. С. Быстрое и эффективное развитие памяти, внимания и умственных способностей / Ю. С. Меженко. – Донецк : БАО, 2005. – 224 с.
8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс : Мир : Образование, 2007. – 1200 с.
9. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. – СПб. : Питер, 2006. – 412 с.
10. Пидкасистый, П. И. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
11. Примерная основная образовательная программа начального общего образования : Федеральный закон от 8 апреля 2015 г. № 1/15 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.orkce.org/sites/default/files/file/roor_po-1.pdf (дата обращения 23.10.2015).
12. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
13. Шаталов, В. Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

The Phases of the Reference Signals in the Study of the Noun in Elementary School

N.L. Bezhanova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

T.V. Bogush

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 12.12.2015

Abstract. The article describes the need to study the younger students noun. Ideas about the close connection use a special presentation in the course of studying this part of the speech was seen by many scientists (D.N. Bogoyavlenskii, S.F. Zhuikov, Yu.S. Mezhenko, L. V. Petlenko etc.). According to G.M. Kodzhaspriova one of the means of presentation is the reference signals. V.F. Shatalov determines the reference signal as an associative character that replaces certain meaning.

The use of a reference signal is caused by providing students opportunities not only to learn the material under study, but also to understand the process of assimilation. However, the use of visual aids requires systematic, phased work. On the basis of established V.J. Gal'perin concept of planned stage formation of mental actions and concepts of the stages of the process of mastering the concepts of primary school pupils on the theme "The noun" with a reference signal. Three stages: orientation, executive, control and correction. For each stage we analyzed different approaches to the content and objectives. Also presented the activities of students with reference signals at these stages.

Keywords: phases, reference signals, parts of speech, noun.

For citation: Bezhanova N.L., Bogush T.V. The Phases of the Reference Signals in the Study of the Noun in Elementary School. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 77–83 (in Russ.).

About authors: N.L. Bezhanova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department "Pre-School and Primary Education" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru; T.V. Bogush, a Second-Year Master's Student of the Department "Pre-School and Primary Education" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: talsi888@gmail.com.

References

1. Bezhanova N.L. *Pedagogicheskie tekhnologii izucheniya russkogo yazyka v nachal'noi shkole* [Pedagogical Technology of Studying the Russian Language in Elementary School]. Sevastopol, Ribest Publ., 2013. 140 p.
2. Vul'fov B.Z., Ivanov V.D. *Osnovy pedagogiki v lektsiyakh, situatsiyakh, pervoistochnikakh* [Basics of Pedagogy Lectures, Cases, Primary Sources]. Moscow, URAO Publ., 1997. 288 p.
3. Golovin S.Ju. *Slovar' prakticheskogo psikhologa* [Dictionary of Practical Psychology]. Moscow, AST Publ.; Harvest Publ., 1998. 438 p.
4. Karpovoj N.L., Granik G.G., Kabardova M.K., eds. *Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psikhologicheskom institute za 100 let* [Studies of Reading and Literacy in the Psychological Institute in 100 Years]. Moscow, Russkaja shkol'naja bibliotekhnaja asociacija Publ., 2013. 432 p.
5. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogicheskii slovar'* [Pedagogical Dictionary]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 2005. 100 p.
6. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii : Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [The Ministry of Education and Science. Russian Federation Federal State Educational Standard Primary Education]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 2010.
7. Mezhenko Ju.S. *Bystroe i effektivnoe razvitie pamyati, vnimaniya i umstvennykh sposobnostei* [Quick and Efficient Development of Memory, Attention and Mental Abilities]. Donetsk, BAO Publ., 2005. 224 p.
8. Ozhegov S.I., Skvorcova L.I., ed. *Slovar' russkogo yazyka: Ok. 53 000 slov*. [Russian Dictionary: About 53 000 Words]. 24th ed. Moscow, Oniks Publ.; Mir Publ.; Obrazovanie Publ., 2007. 1200 p.
9. Karandashev V.N., Nosova N.V., Shhepelina O.N. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 412 p.
10. Pidkasisty P.I. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 1998. 640 p.
11. *Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Exemplary Basic Educational Program of Primary Education]. Available at: http://www.orkce.org/sites/default/files/file/poop_noo-1.pdf (accessed 23.10.2015).
12. Ramzaeva T.G., L'vov M.R. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh* [Methods of Teaching the Russian Language in the Primary Grades]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 1979. 431 p.
13. Shatalov V.F. *Uchit' vsekh, uchit' kazhdogo* [Learn All Teach Each]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 560 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 372.8:811.161.1

Учебно-практические задачи обучения младших школьников написанию сочинения-описания на репродуктивном этапе (на основе действий редактирования текста)

Наталия Леонидовна Бежанова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Александра Сергеевна Деева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 9.12.2015

Аннотация. В статье представлены учебно-практические задачи обучения младших школьников писать сочинение-описание на основе действий редактирования текста, реализация которых предполагает репродуктивный, частично-поисковый и творческий этапы. Более подробно рассмотрен репродуктивный этап развития умения младших школьников писать сочинение-описание на уроках развития речи.

Ключевые слова: учебно-практические задачи, сочинение-описание, младшие школьники, действия редактирования текста, репродуктивный этап.

Для цитирования: Бежанова, Н. Л. Учебно-практические задачи обучения младших школьников в написании сочинения-описания на репродуктивном этапе (на основе действий редактирования текста) / Н. Л. Бежанова, А. С. Деева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 84–88.

Об авторах: Н. Л. Бежанова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru; А. С. Деева, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование», Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: deeva1992@list.ru.

Постановка проблемы. Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения в результате освоения основной образовательной программы начальной школы на уроках развития речи учащиеся должны «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [11, с. 8].

В методике начального обучения русскому языку составление текстов в письменной форме относится к области связной речи, направленной на умение учащихся писать сочинение. Одним из основных типов сочинения, над которым работают в начальной школе, является сочинение-описание. Однако, как показывает широкая практика обучения русскому языку, на уроках развития речи при написании сочинения-описания у младших школьников

возникают трудности, связанные с неумением раскрывать тему и основную мысль сочинения-описания, правильно структурировать текст и предложение.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования (2015 г.) [9] указано, что овладение умением создавать текст в письменной форме необходимо достигать путём решения учебно-практических задач.

Согласно данному документу, *учебно-практическая задача* представляет собой задачу, ориентированную на применение (отработку) уже освоенных способов действий (знаний, умений) в известной школьникам ситуации, как правило, внутри конкретного учебного предмета. Целью учебно-практической задачи является правильное использование знаний, умений, навыков или выявление границ применения освоенного способа действия.

Анализ работ учёных П.Ф. Ивченкова [4], А.Н. Кохичко [5], М.Р. Львова [10], Т.Г. Рамзаевой [10], Р.В. Сабодахи [13], Н.А. Шапиро [12], А.А. Штеца [13] и др. показал, что успешное решение вопросов развития умения младших школьников писать сочинение-описание может быть достигнуто благодаря использованию на уроках развития речи полной системы действий редактирования текста, а именно: восполнение недостающих элементов, оптимизация структуры (определение лишнего), исправление речевых ошибок в тексте.

Однако в методике развития речи младших школьников учебно-практические задачи обучения писать сочинение-описание на основе действий редактирования текста не были достаточно отражены.

Цель статьи – выделить учебно-практические задачи обучения младших школьников писать сочинение-описание на репродуктивном этапе (на основе действий редактирования текста).

На основе предметных действий редактирования текста появилась возможность выделить группы учебно-практических задач обучения младших школьников писать сочинение-описание на:

- восполнение недостающих элементов текста;
- оптимизацию структуры текста;
- исправление речевых ошибок в тексте.

Однако для того, чтобы учебно-практические задачи обучения были реализованы в системе, необходимо использование определённых этапов, которые в данном случае будут являться этапами развития умения младших школьников писать сочинение-описание.

Учёные Ю.К. Бабанский [1], Н.Л. Бежанова [2], Д.Б. Богоявленская [3], И.Я. Лернер [7], В.А. Кулько [6], Н.А. Половникова [8], Т.Д. Цехмистрова [6] и др. рассматривали различные подходы к выделению уровней развития у учащихся общеучебных умений, уровней учебной деятельности, которые соотносили их с соответствующими этапами усвоения. Анализ работ исследователей показал, что центральным положением в развитии того или иного умения является принцип постепенного повышения уровня самостоятельности учащихся.

Так, при подходе Ю.К. Бабанского [1], И.Я. Лернера [7] и др., базирующемся на определении характера учебной деятельности и степени самостоятельности учащихся, были выделены следующие уровни, соотносимые с соответствующими этапами: репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, проблемный, частично-поисковый, поисковый.

Д.Б. Богоявленская [3] выделяла репродуктив-

ный, частично-поисковый и творческий уровни развития умений, соотносимые с этапами их усвоения.

В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова [6] выделили четыре уровня развития у учащихся общеучебных умений, соотносимые с этапами их усвоения: репродуктивный, репродуктивный в изменённых условиях, частично-поисковый и творческий. Определение действий учителя и ученика на данных этапах формирования общеучебных умений, а также их сравнение были представлены Н.Л. Бежановой [2].

Н.А. Половникова [8] отнесла к наиболее основным копирующий, воспроизводяще-творческий и конструктивно-творческий этапы развития умений.

Обобщая различные подходы учёных к выделению этапов развития умений, в том числе умения младших школьников писать сочинение-описание, можно выделить следующие этапы. *Репродуктивный этап* – характеризуется узнаванием, запоминанием и воспроизведением деятельности по образцу, данным учителем, или подведении нового факта под уже известное понятие, к которому он систематически прибегает в процессе своей деятельности, что объясняется ещё недостаточным объёмом знаний учащихся и малой степенью их усвоенности. *Частично-поисковый этап* – характеризуется достаточным объёмом знаний учащихся, позволяющим им вносить элемент творчества в деятельность, которая осуществляется по самостоятельно выбранному варианту алгоритма, наиболее соответствующему заданию и условиям. *Творческий этап* – характеризуется самостоятельным выполнением деятельности, использованием продуктивных действий в новых, нестандартных условиях.

Более подробно рассмотрим выделенные учебно-практические задачи обучения на репродуктивном этапе развития умения младших школьников писать сочинение-описание на основе действий редактирования текста.

Репродуктивный этап обучения (Ю.К. Бабанский, Д.Б. Богоявленская, В.А. Кулько, И.Я. Лернер, Н.А. Половникова, Т.Д. Цехмистрова и др.), целью которого является усвоение и воспроизведение учащимися действий редактирования текста на основе образца учителя, предполагает следующие учебно-практические задачи, направленные на освоение определённых действий.

Учебно-практические задачи на восполнение недостающих элементов, на оптимизацию структуры и на исправление речевых ошибок можно использовать для определения темы и основной мысли текста-описания, для его структурирования и использования художественных средств выразительности.

Для определения темы и основной мысли текста-описания младшим школьникам предлагаются следующие учебно-практические задачи.

Задачи на восполнение недостающих слов (словосочетаний, предложений) в тексте-описании *по образцу*, которые помогают раскрыть тему и основную мысль.

Пример. Учитель предлагает учащимся два текста-описания: первый – образец, второй – деформированный текст, с пропущенным заголовком, который необходимо определить на основе образца.

Задачи на определение лишнего предложения, которое не соответствует теме текста-описания и его основной мысли, *на основе предложенного образца*.

Пример. Учащимся необходимо прочитать два текста-описания: правильный (образец) и деформированный. Во втором тексте одно из предложений не соответствует теме. Нужно найти лишнее предложение по образцу и зачеркнуть.

Задачи на исправление речевых ошибок в тексте-описании, связанных с раскрытием темы и основной мысли (замена неверно употребленного слова другим; устранение повторов; изменение порядка слов, предложений) *по образцу*.

Пример. Ученикам предложен правильный текст-описание (образец) и деформированный, в котором необходимо найти по образцу неверно употребленные слова и заменить на наиболее подходящие по смыслу.

Для структурирования текста-описания младшим школьникам предлагаются следующие учебно-практические задачи.

Задачи на восполнение недостающих предложений в структуре текста-описания и структурных частей *по образцу*.

Пример. Учащимся представлен текст-описание, в котором пропущена структурная часть, описывающая признаки формы, качества и условия объекта. Рядом предложен текст-образец, по которому необходимо в деформированном тексте вставить недостающую структурную часть.

Задачи на определение лишних предложений в структуре текста-описания и структурных частей *на основе предложенного образца*.

Пример. Ученикам необходимо прочитать деформированный текст-описание и рядом предложенный образец. В деформированном тексте нужно найти лишнее предложение, где объект описания не относится к теме, и зачеркнуть его, ориентируясь на образец.

Задачи на исправление речевых ошибок в структуре текста-описания (устранение повторов; изме-

нение порядка слов, предложений) *по образцу*.

Пример. Учащимся даны два текста-описания: образец и деформированный. В деформированном тексте необходимо найти предложение, опираясь на образец, в котором слова стоят в неправильной последовательности, и исправить так, чтобы наиболее ясно было выражено авторское отношение к объекту описания.

Для определения художественных средств выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения) в тексте-описании младшим школьникам предлагаются следующие учебно-практические задачи.

Задачи на восполнение недостающих художественных средств выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения) в тексте-описании *по образцу*.

Пример. Ученикам нужно прочитать деформированный текст-описание и рядом представленный образец. В деформированном тексте пропущены метафоры, которые необходимо вставить, ориентируясь на образец.

Задачи на определение лишних художественных средств выразительности в тексте-описании (эпитеты, метафоры, сравнения), не относящихся к теме, *на основе предложенного образца*.

Пример. Учитель предлагает учащимся прочитать деформированный текст-описание и рядом представленный образец. В деформированном тексте необходимо найти лишние эпитеты, искажающие смысл имён существительных, и зачеркнуть их, ориентируясь на образец.

Задачи на исправление речевых ошибок в тексте-описании, связанных с заменой неверно употребленных художественных средств выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения) другими *по образцу*.

Пример. Учащимся даны два текста-описания: правильный (образец) и деформированный, в котором необходимо заменить некоторые слова другими, чтобы получились сравнения, опираясь на образец.

Решение младшими школьниками учебно-практических задач обучения писать сочинение-описание на данном репродуктивном этапе позволит постепенно перейти к более высокой воспроизводящей деятельности, которая осуществляется на частично-поисковом этапе, и в итоге подведёт к самостоятельному составлению младшими школьниками текста-описания.

Выводы. Таким образом, обучение младших школьников писать сочинение-описание может быть эффективным благодаря использованию на уроках развития речи следующих учебно-практических задач: на восполнение недостающих элементов текста, на оптимизацию структуры текста и на ис-

правление речевых ошибок. Данные учебно-практические задачи основаны на предметных действиях редактирования текста и могут быть реализованы на репродуктивном, частично-поисковом и творческом этапах. Представленный более подробно репродуктивный этап является начальным звеном в развитии умения младших школьников писать сочинение-описание.

Внедрение учебно-практических задач обуче-

ния младших школьников писать сочинение-описание на репродуктивном этапе может обеспечить реализацию системно-деятельностного подхода на уроках развития речи. Дальнейшее направление работы заключается в разработке частично-поискового и творческого этапов развития умения младших школьников писать сочинение-описание, а также в апробации всех этапов на практике.

Список литературы

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1977. – 190 с.
2. Бежанова, Н. Л. Развитие готовности учителей начальных классов к формированию оценочных умений у младших школьников в последипломном образовании / Н. Л. Бежанова. – Севастополь : Рибэст, 2008. – 116 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971. – № 1 – С. 144–146.
4. Ивченков, П. Ф. Учимся редактировать: обучение основам редактирования на уроках русского языка / П. Ф. Ивченков // Русский язык в школе – 1995. – № 6. – С. 40–42.
5. Кохичко, А. Н. Мастерская письменной речи: развитие речи младших школьников. 1–2 классы. Методические рекомендации / А. Н. Кохичко, Р. В. Сабодях. – Мурманск : МОИПКРОиК, 2010. – 102 с.
6. Кулько, В. А. Формирование у учащихся умений учиться / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
7. Лернер, И. Я. Учебные умения и их функции в процессе обучения: роль учебной литературы в формировании учебных умений и навыков школьников / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1984. – 332 с.
8. Половникова, Н. А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении / Н. А. Половникова. – Казань : Изд-во Тат. кн., 1977. – 202 с.
9. Примерная основная образовательная программа начального общего образования: протокол от 8 апреля 2015 г. – № 1/15. – 338 с.
10. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 35 с.
12. Шапиро, Н. А. Принципы и приёмы редактирования текста в процессе работы над сочинением : учебно-методическое пособие / Н. А. Шапиро. – М. : Первое сентября, 2005. – 72 с.
13. Штец, А. А. Мастерская письменной речи: развитие речи младших школьников. 3 класс : методические рекомендации. Часть первая / А. А. Штец, Р. В. Сабодях. – Мурманск : МОИПКРОиК, 2013. – 92 с.

Educational and Practical Tasks of Training of Younger Schoolchilds to Write Essay-Description in the Reproductive Stage (Based on the Action Text Editing)

N.L. Bezhanova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

A.S. Deeva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 9.12.2015

Abstract. The article presents the educational and practical tasks of teaching younger schoolchildren to write an essay-description-based text editing operations, the implementation of which involves reproductive, partially-search and creative stages. Discussed in more detail the reproductive stage of development of skills of younger schoolchildren to write an essay-description on the lessons of development of speech.

Keywords: educational and practical tasks, essay-description, younger schoolchildren, text editing actions, reproductive stage.

For citation: Bezhanova N.L., Deeva A.S. Educational and Practical Tasks of Training of Younger Schoolchildren to Write Essay-Description in the Reproductive Stage (Based on the Action Text Editing). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 84–88 (in Russ.).

About authors: N.L. Bezhanova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: feofaniyaalfa@mail.ru; A.S. Deeva, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: deeva1992@list.ru.

References

1. Babanskiy Yu.K. *Optimizatsiya protsessa obucheniya* [Optimizing the Learning Process]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1977. 190 p.
2. Bezhanova N.L. *Razvitie gotovnosti uchiteley nachal'nykh klassov k formirovaniyu ozenochnykh umeniy u mladshikh shkol'nikov v poslediplomnom obrazovanii* [Development of Readiness of Primary School Teachers in the Formation of Evaluative Abilities at Younger Schoolboys in Postgraduate Education]. Sevastopol, Ribest Publ., 2008. 116 p.
3. Bogoyavlenskaya D.B. The Method of Investigation Levels of Intellectual Activity. *Voprosy psikhologii*, 1971, no. 1, pp. 144–146 (in Russ.).
4. Ivchenkov P.F. Learn How to Edit: Learning the Basics of Editing at Russian Lessons. *Russkii yazyk v shkole*, 1995, no. 6, pp. 40–42 (in Russ.).
5. Kokhichko A.N., Sabodakh R.V. *Masterskaya pis'mennoy rechi: razvitie rechi mladshikh shkol'nikov. 1–2 klassy* [Workshop Writing: Development of Speech of Younger Schoolboys. Grades 1–2]. Murmansk, MOIPKROiK Publ., 2010. 102 p.
6. Kulko V.A., Tsekhmistrova T.D. *Formirovanie u uchashchikhsya umeniy uchit'sya* [Formation of Students' Ability to Learn]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. 80 p.
7. Lerner I.Ya. *Uchebnye umeniya i ikh funktsii v protsesse obucheniya: Rol' uchebnoy literatury v formirovanii uchebnykh umeniy i navykov shkol'nikov* [Teaching Skills and Their Function in the Process of Learning: The Role of Textbooks in Shaping the Training and Skills of Schoolboys]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 332 p.
8. Polovnikova N.A. *Issledovanie protsessa formirovaniya poznavatel'noy samostoyatel'nosti shkol'nikov v obuchenii* [Investigation of the Process of Formation of Informative Independence of Schoolboys in Training]. Kazan, Tat. kn. Publ., 1977. 202 p.
9. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Exemplary Basic Educational Program of Primary Education, Protocol of 8 April 2015, no. 1/15.]. Moscow, 2015. 338 p.
10. Ramzaeva T.G., Lvov M.R. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh* [Methods of Teaching Russian Language in Primary School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1979. 431 p.
11. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of Primary Education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2010. 35 p.
12. Shapiro N.A. *Printsipy i priemy redaktirovaniya teksta v protsesse raboty nad sochineniem* [The Principles and Techniques of Text Editing in the Process of Writing]. Moscow, Pervoe sentyabrya Publ., 2005. 72 p.
13. Shtets A.A., Sabodakh R.V. *Masterskaya pis'mennoy rechi: razvitie rechi mladshikh shkol'nikov. 3 klass* [Workshop Writing: Development of Speech of Younger Schoolboys. Grade 3]. Murmansk, MOIPKROiK Publ., 2013. 92 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 159.3:37.015.3

Изучение негативных личностных свойств младших школьников методом комплексного применения рисуночных тестов

Ольга Николаевна Кажарская

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015

Аннотация. В статье анализируются социально-психологические исследования, характеризующие влияние различных факторов и причин на возникновение негативных эмоционально-личностных свойств у детей младшего школьного возраста. Описывается процедура исследования тревожности и агрессивности методом комплексного применения рисуночных тестов, интерпретируются результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, тревожность, агрессивность, комплексное использование рисуночных тестов, ребёнок младшего школьного возраста.

Для цитирования: Кажарская, О. Н. Изучение негативных личностных свойств младших школьников методом комплексного применения рисуночных тестов / О. Н. Кажарская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 89–94.

Об авторе: О.Н. Кажарская, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: sevkon@mail.ru.

Постановка проблемы. Младший школьный возраст является особым этапом в развитии личности ребёнка. Многие исследователи этого возраста утверждают, что в данный период происходит перестройка всей системы отношений ребёнка с действительностью: смена ведущего вида деятельности, расширение круга значимых лиц, развитие мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуальной сфер личности. Данные социальные факторы и личностные новообразования напрямую влияют на формирование индивидуальных свойств детей младшего школьного возраста.

Преобладающее жизнерадостное настроение – это возрастная норма эмоциональной жизни ребёнка данного возраста. Однако, как показали исследования учёных (С. Блюменфельд, И. Александренко, Г. Героргиц, А. Захарова, Т. Андрущенко, Л. Славина, Г.М. Бреслав и др), у некоторых учащихся в этот период начинает проявляться склонность к острым аффективным состояниям, агрессивность, тревожность, обусловленные неудовлетворённой потребностью в благоприятных взаимоотношениях с окружающими, расхождением между завышенным уровнем притязаний и уровнем собственных возможностей.

Определить данные эмоциональные проблемы на начальном этапе школьной жизни – первосте-

пенная задача практического психолога и педагога.

В практике психологических исследований применяется широкий спектр методик, направленных на выявление этих особенностей. Большинство из них принадлежат так называемым проективным методикам исследования личности ребёнка, которые достаточно полно описывают методические приёмы и процедуры их применения (А.Л. Венгер, Р.С. Бернс, С.А. Болдырев, Д.Я. Райгородский, Е.С. Романова, О.Ф. Потёмкина и др). Между тем, остаются до конца не изученными и описанными процедуры комплексного применения рисуночных методик для определения эмоционально-личностных свойств ребёнка младшего школьного возраста во взаимосвязи со сферой общения и межличностными взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми.

Целью статьи является изучение негативных эмоционально-личностных свойств у детей младшего школьного возраста методом комплексного применения рисуночных тестов.

Личностная характеристика детей младшего школьного возраста глубоко и содержательно представлена в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Элькони-на, В.В. Давыдова, Л.И. Божович, В.С. Мухиной, И.В. Дубровиной, Я.Л. Коломинского, А.В. Захаровой, Т.Ю. Андрущенко, И.В. Шаповаленко и др.

Большое влияние на формирование эмоциональ-

но-личностной сферы младших школьников оказывают учебная деятельность, складывающиеся отношения с учителем и коллективом класса, взаимоотношения с родителями.

В.С. Мухина отмечает, что новая социальная ситуация развития младшего школьника ужесточает условия жизни ребёнка и сопряжена с трудностями, которые он должен преодолеть: освоение нового школьного пространства; выработка нового режима дня; вхождение в первый коллектив сверстников (школьный класс); принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение; установление взаимоотношений с учителем; построение новой гармонии отношений в домашней, семейной ситуации [5].

С.А. Лобина в методических рекомендациях «Особенности работы педагога с детьми младшего школьного возраста» выделяет три основных источника, которые могут негативно влиять на формирования основных эмоционально-личностных свойств ребёнка:

- чувство страха, недоверия к окружающему миру, угрожающие безопасности ребёнка;
- столкновение ребёнка с невыполнением его желаний, запретами на удовлетворение определённых потребностей;
- отстаивание своей личности, территории, обретение независимости и самостоятельности [4].

Диана Хорсанд в статье «Возрастная и ситуативная агрессия у детей» рассматривает наиболее распространённые причины, провоцирующие формирование негативных личностных свойств младших школьников: семейные, личные, ситуативные, социально-биологические, половые, психологические и социальные.

В данном перечне особое место определяется семейно-родительским отношениям. То, что семья оказывает огромное влияние на формирование личности ребёнка, не вызывает сомнения. Именно семья определяет нравственные нормы, ценностные ориентации, стандарты поведения. Опыт взаимоотношений ребёнка с родителями в значительной степени определяет характер его дальнейшей жизни.

Наиболее распространёнными «семейными» причинами, влияющими на формирование негативных эмоционально-личностных свойств младшего школьника, являются: неприятие детей родителями, эмоциональное отвержение, безразличие или враждебность с их стороны, разрушение эмоциональных связей в семье, неуважение к личности ребёнка, ужесточение контроля или полное отсутствие его, жестокосердие одного из родителей, избыток или

недостаток внимания со стороны родителей, запрет на физическую активность, отказ в праве на личную свободу.

В связи с этим у ребёнка формируются такие личностные особенности, как подсознательное ожидание опасности, неуверенность в собственной безопасности, личный отрицательный опыт, эмоциональная нестабильность, недовольство собой, повышенная раздражительность; чувство вины. Ситуативными причинами могут являться плохое самочувствие, переутомление, влияние продуктов питания, влияние шума, вибрации, тесноты, температуры воздуха и т.п. [3].

Социальная роль учителя связана с предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. По мнению В.С. Мухиной, учитель, неукоснительно предъявляющий требования к ребёнку, оценивающий его поведение, создаёт условия для социализации поведения младшего школьника в пространстве обязанностей и прав [5].

Г.М. Бреслав утверждает, что именно эмоциональное отношение к учителю является своеобразным «маяком» в эмоциональной сфере учащегося, при этом особенно важной для ребёнка является функция учителя как арбитра: эмоциональная окраска, возникающая в результате оценки учителя, усиливает или ослабляет мотивы учения, меняет самооценку и уровень притязаний младшего школьника, поэтому равнодушие к учению и, прежде всего, к оценкам учителя в этом возрасте можно считать показателем отклонения [1].

Применение рисуночных тестов для выявления личностных особенностей ребёнка основано на принципе проекции, т.е. на вынесении вовне своих переживаний, представлений, стремлений и т.п. Рисуя тот или иной объект, ребёнок вольно, а иногда и сознательно, передаёт свое отношение к нему. Вряд ли он забудет нарисовать то, что кажется ему наиболее важным и значительным, а вот тому, что он считает второстепенным, будет уделено гораздо меньше внимания. Если какая-то тема его особенно волнует, то при её изображении проявятся признаки тревоги. Рисунок – это всегда какое-то сообщение, зашифрованное в образах. Задача психолога состоит в том, чтобы расшифровать его, понять, что говорит ему обследуемый [2].

Как и прочие проективные методики, рисуночные тесты очень информативны, т.е. позволяют выявить множество психологических особенностей личности. При этом они просты в проведении, занимают немного времени и не требуют никаких специальных материалов, кроме карандаша и бумаги.

Таблица 1 – Комплексный протокол определения уровня тревожности по результатам рисуночных методик «Рисунок человека», «Несуществующее животное»

№ испытуемого п/п	Показатели тревожности							
	Сила нажима карандаша	Размашистые линии рисунка, продавленный контур	Особая прорисовка глаз (тщательность, зачернение), увеличение их количества	Частое использование	Преувеличенное количество деталей	Избыточное количество органов чувств	Наличие деталей защиты	Особое содержание ответов, отображающих признаки тревожности
1		++			+	+	+	
2	++		+			++	+	
								5
								7

Дополнительным достоинством рисуночных методов является их естественность, близость к обычным видам человеческой деятельности. Тот или иной опыт рисования есть практически у каждого человека. Наиболее близко это занятие детям, поэтому при обследовании детей рисуночные методы применяются особенно часто. Ребёнку легко понять тестовую инструкцию, для выполнения методик не нужен высокий уровень развития речи. Вместе с тем, рисунки – удобный повод для того, чтобы непринужденно завязать беседу.

Между тем, рисуночные методы не лишены недостатков: главный из них – относительно низкая надёжность получаемых результатов, связанная с субъективностью интерпретации. В отличие от более формализованных тестов, таких как тесты интеллекта или личностные опросники, рисуночные тесты, как правило, не позволяют количественно измерить оцениваемые психические свойства. Окончательное заключение может быть вынесено лишь при сопоставлении особенностей рисунков с другими данными (с результатами наблюдений, дополнительных тестов, данными беседы и т.п.) [2].

По нашему мнению, рисуночные методики следует применять для определения эмоциональной проблемы на начальном этапе её изучения.

Эмпирическое исследование эмоционально-личностных свойств у детей младшего школьного возраста проходило на базе общеобразовательной школы г. Севастополя. Группу испытуемых составили дети первого класса в количестве 26 человек: 15 девочек и 11 мальчиков в возрасте от 6 до 7,4 лет.

Для изучения негативных эмоционально-личностных свойств (тревожности, агрессивности) использовались проективные рисуночные методики «Рисунок человека» и рисунок «Несуществующее животное». Для комплексного анализа полученных ре-

зультатов были выделены общие показатели эмоциональных явлений (пример общего протокола изучения уровня тревожности представлен в таблице 1).

Если в рисунках ребёнка «Несуществующее животное» и «Рисунок человека» наличествовал один и тот же показатель тревожности (каждый показатель оценивался в 1 балл), мы удваивали его в протоколе, в связи с этим, ребёнок мог набрать от 0 до 18 баллов. Результаты исследования были распределены по уровням: низкий, средний, высокий. Аналогично был разработан протокол для определения агрессивности (его содержание представлено в таблице 2).

Таблица 2 – Определение уровня агрессивности по результатам рисуночных тестов «Рисунок человека», «Несуществующее животное»

№ испытуемого п/п	Общая угрожающая поза	Увеличенное по размеру изображение рук, лап, наличие растопыренных пальцев, ногтей, когтей	Особая прорисовка рта, пасти с зубами, клыками	Наличие острых выступов в рисунке	Наличие режущих, колющих предметов	Наличие слюны, крови (в рис. животного)	Наличие военной тематики (в рис. человека)	Агрессивный характер ответов	Общее кол-во баллов
1	++		++		++			++	8
2	+	+		+		++	++		7

Для определения агрессивности у детей в комплексном протоколе было выделено 8 показателей, соответственно ребёнок мог набрать от 0 до 16 бал-

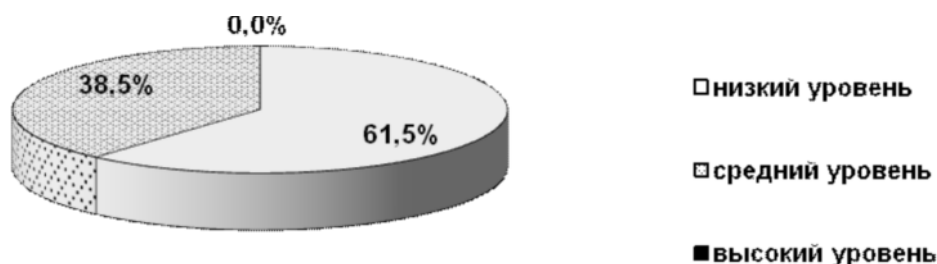


Рисунок 1 – Особенности проявления уровня тревожности в группе испытуемых

лов. В анализе результатов дополнительно использовались речевые реакции детей.

По результатам исследования тревожности высокий уровень в группе испытуемых не выявлен, средний – у 10 детей (38,5%), низкий уровень у 16, что соответствует 61,5% от общего количества испытуемых младших школьников (рисунок 1).

Так как эмпирическое исследование детей младшего школьного возраста проходило в период первого семестра обучения в школе, общая тенденция проявления тревожности у детей объясняется периодом адаптации ребенка: вхождением в новый детский коллектив; сменой ведущего вида деятельности, социальной роли, особенностями протекания возрастного кризиса и т.п.

Анализировались рисунки детей, у которых наличествовали 9–10 показателей тревожности. Формальные признаки данного свойства были отражены в изображении размашистых штриховых линий, преувеличенном количестве деталей защиты, органов чувств и т.п.

Штриховая линия выглядела составленной из коротких кусочков, это происходило из-за опасения ребёнка попасть не туда, куда требуется. Тревожный ребёнок многократно прерывал свои действия, чтобы проверить, скорректировать результат. Детали защиты на рисунке данных испытуемых были выражены в виде шипов-выростов, дополнительных голов и органов чувств.

Качественный анализ ответов показал, что дети существующие страхи, желания проектировали в созданные образы: так, на вопрос «Что не любит животное?» Лиза отвечала: «Радоваться», «Что любит делать больше всего?» – «Говорить, что он самый главный». У девочки отмечалась, судя по размеру и расположению рисунка, заниженная самооценка в сочетании с тревожностью. Все её желания были связаны с налаживанием позитивных дружеских отношений в социуме. На вопросы «Что он не любит?», «Есть ли у него друзья?» поясняла: «Не любит „влезать“ в драку», «Да, лошади они добрые».

Кирилл описывал нарисованного человека как строгого. У изображённого животного не было дру-

зей, враги – акулы, оно боится темноты, не любит купаться. В сочетании с проявлением в поведении мальчика интровертированности, тревоги желания ребёнка были связаны с необходимостью быть замеченным в группе сверстников, утвердиться как личность.

Нарисованная Настей девочка (рисунок человека) была изображена с длинными заштрихованными волосами, детали лица аккуратно прорисованы. Животное «Слизняк», имело множество глаз, щупальцев. Мы предположили, что тенденция к проявлению тревожности имеет ситуативно-возрастной характер: девочка может тревожиться по поводу того, как она воспринимается одноклассниками и учителем; существующее желание казаться и восприниматься положительной ученицей дополнительно прослеживалось в ответах ребёнка: «Девочка добрая, любит ходить в парк, играть в бадминтон, заниматься спортом, хорошо учиться».

Определение агрессивности в группе испытуемых основывалось на семи показателях и ответах детей. Высокий и средний уровень данной эмоциональной проблемы не выявлен, низкий уровень определён у семи детей, что соответствует 26,9 % от общего числа детей.

Тенденция к проявлению данной негативной личностной особенности отмечалась лишь в некоторых рисунках: так, в рисунке Димы был нарисован человек с широко расставленными руками и длинными пальцами; несуществующее животное имело угловатые выступы, похожие на вертолёт. Особое внимание привлекали ответы мальчика. Человека он характеризовал как бандита, злого, любящего грабить банки, любящего драться с милиционерами, мечтающего купить новое оружие. Животное – «Волк-бетмен», друзья – «Медведь-бетмен», «Кошка-супермен», враги – «Человек-паук», «Медведь-супермен». Предположительно, агрессивные тенденции ребёнка формируются под воздействием просмотра особого содержания мультфильмов. Происходит проекция увиденного в мультфильмах содержания в жизненные перспективы и приорите-

ты. Такой ребёнок должен дополнительно исследоваться психологом для подтверждения или опровержения данного предположения.

В целом в рисунках детей нет сцен насилия, угрозы, выявленные признаки чаще характеризуются как защитная реакция.

Выводы.

1. Проведённый теоретический анализ научных работ (Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.И. Божович, В.С. Мухиной, И.В. Дубровиной, Я.Л. Коломинского, С.А. Лобина, Г.М. Бреслава, И.В. Шаповаленко и др.) позволил определить, что важными объективными факторами в формировании личности младшего школьника являются учитель как эталон для образца и подражания, родители, сверстники. К субъективным факторам относятся личностные особенности младшего школьника (повышенная внушаемость, высокая подражательность, повышенная эмоциональность и реактивность).
2. Наиболее распространёнными причинами, влияющими на формирование негативных эмоционально-личностных свойств младшего школьника, являются: неприятие детей родителями, сверстниками, их эмоциональное отвержение, безраз-

личие или враждебность, разрушение эмоциональных связей в семье, неуважение к личности ребёнка, ужесточение контроля или полное отсутствие его, избыток или недостаток внимания со стороны родителей.

3. Своевременное определение возникающих эмоциональных проблем у детей младшего школьного возраста – первостепенная задача практического психолога и педагога. Определение эмоциональной проблемы на начальном этапе её изучения может основываться на результатах комплексного применения рисуночных тестов во взаимосвязи их со сферой общения и межличностными взаимоотношениями.
4. В результате эмпирического исследования в группе испытуемых сложных эмоционально-личностных проблем не выявлено. Проявление тревожности у некоторых детей может объясняться сложным жизненным периодом: вхождением в новый детский коллектив; сменой ведущего вида деятельности, социальной роли и т.п. Некоторые признаки агрессивности имеются у небольшого количества детей и характеризуются как защитная агрессия. Отмечается формирование агрессивности под воздействием просмотра особого содержания мультфильмов.

Список литературы

1. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : Владос-Пресс, 2007. – 159 с.
3. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 1999. – 320 с.
4. Лобина, С. А. Особенности работы педагога с детьми, имеющими нарушения в поведении : методические рекомендации для специалистов образовательных учреждений / С. А. Лобина. – Новокуйбышевск, 2008. – 104 с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 1998. – 456 с.

The Study of Primary School Pupils' Negative Personal Properties with the Method of Drawing Tests Complex Use

O.N. Kazharskaya

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015

Abstract. There are social-psychological studies which characterize the influence of different factors and causes on negative emotional properties arising in personalities of primary school pupils analyzed in the paper. The procedure of investigating anxiety and aggressiveness with the method of drawing tests complex use is described; the results of empirical investigation are interpreted.

Keywords: social situation of development, anxiety, aggressiveness, the complex use of drawing tests, a primary school pupil.

For citation: Kazharskaya O.N. The Study of Primary School Pupils' Negative Personal Properties with the Method of Drawing Tests Complex Use. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 89–94 (in Russ.).

About author: O.N. Kazharskaya, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department “The department of General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: sevkon@mail.ru.

References

1. Breslav G.M. *Emocionalniye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve: norma i otkloneniya* [Emotional Features of Forming Personality at Childhood: Norm and Deviations]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 144 p.
2. Vegner A.L. *Psichologicheskiye risunochkiye testi: illustrirovannoye rukovodstvo* [Psychological Drawing Tests: Illustrated Guidance]. Moscow, Vldos-Press Publ., 2007. 159 p.
3. Dubrovina I.V., Prihozhan A.M., Zatsepin V.V., eds. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya* [Age and Pedagogical Psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 320 p.
4. Lobina S.A. *Osobennosti raboti pedagoga s detmi, imeyuschim narusheniya v povedenii* [The Peculiarities of a Pedagogue's Work with Deviant Behaviour Children]. Novokuibyshevsk, 2008. 104 p.
5. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologia: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Age Psychology: Phenomenology of Development, Childhood, Adolescence]. Moscow, Akademiya Publ., 1998. 456 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Развитие критического мышления младших школьников посредством изучения слова в семантическом аспекте

Тамара Валентиновна Калайджян

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Светлана Сергеевна Лазарева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 9.12.2015

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития критического мышления младших школьников на уроках русского языка. Проанализирована возможность использования элементов критического мышления в процессе изучения слова. Рассмотрен опыт изучения слова в семантическом аспекте на основе базовой модели развития критического мышления школьников: вызов – смысловая стадия – рефлексия с учётом психологии учащегося и возрастных особенностей процесса познания.

Приёмы развития критического мышления в процессе работы над словом ориентированы на формирование навыков замечать новые слова и объяснять их значение, соотносить созвучные слова по значению, искать орфографическую подсказку в исходном значении слова.

Показаны фрагменты создания педагогических условий комплексной работы над значением слова, обеспечения дискуссионности учебного процесса, демократичных взаимоотношений. Анализируется, как посредством изучения слова в семантическом аспекте развивается критическое мышление школьников, совершенствуется строй речи, воспитывается интерес к изучению языка.

Ключевые слова: критическое мышление, младшие школьники, семантический аспект слова.

Для цитирования: Калайджян, Т. В. Развитие критического мышления младших школьников посредством изучения слова в семантическом аспекте / Т. В. Калайджян, С. С. Лазарева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 95–102.

Об авторах: Т.В. Калайджян, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: tamaradek57@mail.ru; С.С. Лазарева, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование», Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: svetlana-lazare@rambler.ru.

Постановка проблемы. Специфика современной российской педагогической науки заключается в активном поиске адекватных средств достижения образовательных целей, рассматриваемых как продукт деятельности обучаемого. Развитие личности школьника определено ФГОС НОО в качестве основной стратегической задачи [6]. Деятельность учащегося, выступая системообразующим фактором всех уровней системы обучения, должна являться объектом направленного формирования личных качеств в учебном процессе. Эффективным способом организации такой деятельности является тех-

нология развития критического мышления.

Современные представления о критическом мышлении базируются на исследованиях в разных областях науки: философии (Платон, К. Поппер), психологии (Б.В. Зейгарник, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), педагогики (Ш.А. Амонашвили, И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская [5], Ч. Темпл и др.). Особое значение имеют идеи развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, положения Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, когда обучение базируется не только на завершённых фазах развития, а на тех психических функциях, кото-

рые ещё не созрели и продвигают вперёд их формирование [3, 4].

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития критического мышления (Л.В. Занков, А.В. Запорожец, З.И. Калмыкова, Г.А. Цукерман). В ряде исследований, связанных с проблемой критического мышления, рассматривались сущностные характеристики критичности мышления (А.С. Байрамов, С.И. Векслер, О.Ф. Керимов, В.С. Конева, А.И. Липкина и др.), выявлены особенности критичности мышления в различных возрастных периодах (Т.Ю. Копылова, Е.А. Мухина и др.).

Проведённый анализ литературных источников помог выделить круг невыясненных вопросов развития критического мышления учащихся этой возрастной категории. Специальных педагогических исследований, направленных на решение проблем развития критического мышления младших школьников при изучении отдельных школьных предметов, относительно немного.

Цель статьи: выявление возможностей развития критического мышления младших школьников в процессе работы над семантикой слова.

Русский язык считается одним из трудных школьных предметов в начальной школе. Лексическая работа на уроках русского языка рассматривается как средство развития речи ребёнка и средство формирования его жизненной позиции, а критерием сформированности речи детей выступает умение правильно понимать лексическое значение слова, знать его грамматические свойства, сознательно употреблять слово в своей речи. Словарный запас учеников начальных классов отличается от лексикона старших школьников.

Исследование знаний, умений и навыков младших школьников позволило выявить следующие особенности словаря: недостаточное знание глагольных синонимов, сравнительно небольшой словарный запас, неточность употребления слов в речи, трудности в усвоении абстрактной лексики. Словарный запас учащихся продолжает оставаться ограниченным, что приводит к нарушению таких требований к речи, как богатство и точность. Вследствие неправильного словоупотребления нарушается логичность речи. Кроме того, в связной речи допускаются многочисленные лексико-семантические и лексико-стилистические ошибки. Зачастую в начальной школе не уделяется должного внимания лексическому анализу слова, способствующему пониманию роли слова в передаче содержания. Дети не сразу усваивают лексическое значение многих слов.

Предполагаем, что одной из причин существования противоречий между важностью задач обучения родному языку и бедностью словарного запаса младших школьников является недостаточное внимание к вопросам развития лексической грамотности, изучения слова в его семантическом аспекте с использованием интеллектуальных умений критического мышления как основы системы универсальных учебных действий, определяющих развитие теоретического мышления и перспективу познавательного развития учащихся.

Это определило цель статьи – проанализировать возможности использования элементов критического мышления в процессе изучения семантического аспекта слова на уроках русского языка в начальной школе.

Для организации эффективной работы по изучению семантического компонента слова учитель должен опираться на отдельные положения лингвистики, психологии, педагогики: закономерности усвоения родной речи (Л.П. Федоренко), подходы к проблеме словотолкования (Д.И. Арбатский, Ф.И. Буслаев, В.А. Добромислов, А.Я. Острогорский, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский и др.), теории и практики обучения русскому языку, разработанные в трудах Е.В. Архиповой, М.Т. Баранова, Е.А. Бариновой, Т.М. Воителевой, А.П. Еремеевой, Н.И. Демидовой, М.Л. Закожурниковой, П.И. Колосова, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Г.Н. Приступы, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик, Г.А. Фомичевой, Л.А. Ходяковой, Т.И. Чижовой.

Слово – одна из основных структурных единиц языка, которая служит для именования предметов, их качеств и характеристик, их взаимодействий, а также именования мнимых и отвлечённых понятий, создаваемых человеческим воображением.

Благодаря анализу семантического компонента рассматривается отношение слова к обозначаемому им предмету, то есть к его денотату. Слово представляется в этом аспекте как отражение какого-либо предмета, явления или понятия в языке, как языковой коррелят, им сопоставленный.

Содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нём представление о предмете, свойстве, процессе, явлении – продукт мыслительной деятельности человека, оно носит обобщённый характер. Поскольку лексическое значение слова представляет сложную структуру, определяемую общими семиотическими отношениями словесного знака, в собственно семантическом аспекте выделяются две стороны: сигнификативное значение – отношение слова к понятию, обобщённому мысленному отображению классов объектов, и денотатив-

ное – отношение слова к конкретному обозначаемому объекту в речи. Центральным компонентом значения слова является его семантический аспект.

В процессе функционирования языка лексическое значение слова может подвергаться изменениям и приводить к полисемии. Многозначность слова ставит проблему семантической структуры слова. В.В. Виноградов выделил в слове основное номинативное значение, минимально зависимое от лексико-грамматического окружения, и производное номинативное значение, образуемое в результате переноса или специализации основного, а также экспрессивно-стилистическое. На основании синтаксической обусловленности различаются значения свободные, фразеологически связанные и функционально (конструктивно) обусловленные [1, с. 162–189].

Различают семантическую структуру слова и структуру отдельного значения слова. Первая включает совокупность отдельных значений (лексико-семантических вариантов), среди которых выделяются основное и производные. Каждое значение слова представляет собой совокупность элементарных смыслов (сем). Потенциальные семы играют важную роль при формировании переносных значений слова [2, с. 72].

При создании отдельных педагогических условий для повышения уровня лексической грамотности младших школьников важно учесть их возможность коррелировать слово с реалиями окружающего мира, последовательно выстраивать умственные действия учащихся в работе со словом, предполагающие способность детей применять интеллектуальные умения, совершать самооценку. Речь идёт о таком качестве ума, как критичность мышления, проявлении детской любознательности, выработке собственной точки зрения по определённому вопросу, способности отстоять её логическими доводами, использовании элементов исследовательских методов.

Рассмотрим опыт изучения слова в семантическом аспекте на основе базовой модели развития критического мышления школьников: вызов – смысловая стадия – рефлексия, учитывающей психологию учащегося и возрастные особенности процесса познания.

Деятельность учителя направлена на вызов у учащихся уже имеющихся знаний по изучаемой теме, активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе. В свою очередь, дети актуализируют собственные знания, задают вопросы. Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведётся индивидуально, в парах или группах.

При изучении семантического компонента слова важно, чтобы новая информация накладывалась на имеющиеся у учащихся знания. Тогда будут задействованы не только ресурсы памяти. На стадии вызова предполагается вызвать «на поверхность» то, что дети знают или, если этих знаний слишком мало, помочь сформулировать вопросы и предложения. Мотивом может стать обмен противоречивой и неполной информацией во время парной или групповой работы. Важно на этом этапе не допускать критики. Никто (ни учитель, ни ученики) не отвергает и не поправляет любые высказанные точки зрения, даже если они кажутся неправильными. Используется приём «Знаю – хочу узнать – узнал», представленный в таблице 1.

Таблица 1 – Приём «Знаю – хочу узнать – узнал»

Знаю (вызов)	Хочу узнать (вызов)	Узнал (реализация смысла или рефлексия)
Что я думаю о содержании этого слова?	Что я ещё хочу узнать об этом слове?	Соотношение старой и новой информации.

Фрагмент урока.

Учитель: «Ребята, посмотрите, как на доске разбросаны слоги. Они почему-то разной величины! А можно ли из них составить целое предложение? попробуем? Мне кажется, что здесь есть подсказка и её надо использовать».

После расположения слогов «по росту» учащиеся записывают предложение «*А там сидят сорок русских богатырей*» и на основе приёма «Знаю – хочу узнать – узнал» проводится работа со словом «богатырь». При этом используется толковый словарь.

Как видим, на стадии вызова можно осуществлять важнейшую функцию обучения: школьники с помощью вопросов и предположений сами формулируют для себя значимые знания о конкретном слове. Грамотно организованная работа класса на стадии вызова (рассказ-предположение, заполнение таблицы известной информацией и т.д.) побуждает учащихся развивать умения изучать информацию, учиться прогнозировать, активно формулировать свои вопросы, предположения, идеи, у них возникает естественное желание узнать новое.

На стадии осмысления содержания учитель осознанно уменьшает долю своего участия во время знакомства учеников с новым материалом. Его деятельность направлена на сохранение интереса

к теме при непосредственной работе с новой информацией и постепенное продвижение от знания старого к новому. Объединив словарно-семантическое и словарно-орфографическое направления в работе со словом, на уроке лексическая единица рассматривается одновременно в четырёх аспектах: орфоэпическом, лексико-семантическом, орфографическом и синтаксическом.

1 шаг – написанное на доске слово должно прозвучать (дети должны услышать и запомнить, как оно произносится); 2 шаг – выяснение смысла слова, толкование его лексического значения (предположения, ассоциации детей); 3 шаг – информация из толкового словаря. Например, слово медь: «1) *Металл красноватого цвета, вязкий и ковкий*; 2) *изделия из этого металла: На пароходе было много красной меди: поручни, компас, приборы*; 3) *медные музыкальные инструменты: Сверкала медь оркестра*; 4) *медные деньги: Две копейки медью*; 5) *красновато-жёлтый цвет чего-нибудь: Поле гречихи отливало медью*».

Работа над смыслом слова начинается с его лексического значения, то есть с его семантизации. Для этого используются два основных приёма: указание на род и видовой признак, обращение к лексическому значению исходного слова и значению словообразовательной морфемы.

Выбор основного приёма семантизации определяется структурой слова. Если слово непроизводное (например, «сосна», «таять», «короткий»), то используется первый приём, если же слово производное (например, «футболист», «ржаной», «зеленеть»), то уместно обращение ко второму приёму. Элементы этих двух приёмов могут сочетаться.

Например, в определении «проталина – место, где протаял снег, и открылась земля» с помощью первого приёма комментируется следующее: «*место, где от снега открылась земля*», а с помощью второго приёма указано на связь с исходным словом (*проталина – протаять*). Кроме основных приёмов семантизации применяется ряд дополнительных.

Один из них – сопоставление неизвестного слова с известным – синонимом (*оранжевый – апельсиновый*) или антонимом (*затейливый – простой*).

На этапе осмысления часто используется наглядность и контекст. Наглядность – показываются рисунки, схемы или сам предмет. Контекст даёт либо общее представление о лексическом значении слова, либо уточняет значение. Подбор однокоренных слов и подбор слов на смысловую тему тоже используется для уточнения лексического значения

толкуемого слова. Выбор дополнительного приёма семантизации незнакомого слова определяется типом его лексического значения. Так, для слов с конкретным значением целесообразно использовать наглядность, а для слов с абстрактным значением – контекст. И в том, и в другом случае полезен подбор однокоренных слов на одну и ту же смысловую тему.

Продуктивным является приём нахождения в толковом словаре многозначных слов. Учащимся можно порекомендовать выбрать по одному слову определённой части речи на ту или иную букву, например, на «ч» – «чуткий», на «щ» – «щеголять». Работа над каждым из этих слов проводится в такой последовательности:

- а) выявляется сходство между разными предметами (признаками, действиями);
- б) подбираются подходящие по смыслу слова к данным словам;
- в) записываются словосочетания по образцу (чуткий: 1) *чуткая лошадь*; 2) *чуткий к слову*; 3) *чуткий мальчик*; *чуткая девочка*).

В записанных словосочетаниях обозначаются главные слова и орфограммы в словах.

Сопоставление неизвестного слова с известным возможно, если есть синонимы и антоним. Выяснив семантику слова, необходимо отметить его однозначность или многозначность, подобрать близкие по значению слова и только после знакомства с произношением и семантикой переходить к усвоению орфографии данного слова. Ведь практически всегда звучание таких слов не совпадает с написанием. Как известно, знакомство с новым видом орфограмм начинается с организации восприятия новых знаний. Восприятие орфограммы должно быть трёхкомпонентным: на основе повторения видов орфограмм, имеющих черты сходства с изучаемой на уроке орфограммой; зрительное; понятийное.

Далее с целью осознания и запоминания орфограммы организовывается работа с подключением контекста – словосочетания и предложения. Работа над освоением слова продолжается подбором синонимов, антонимов, выбором для выражения своей мысли более точного слова, соответствующего стилю высказывания, выполнением творческих заданий, словарных диктантов и т.д.

Лексическая работа в начальных классах связана с изучением грамматики, поскольку лексические значения не существуют независимо от грамматической характеристики слова. Звуковая форма слова, его словообразовательные связи во многих случаях также далеко не безразличны для его значения. Приведём образец задания: «Определите слово по его лексическому значению, слово запишите,

объясните орфограммы: сигнальный электрофонарь с красным, жёлтым, зелёным стеклом для регулирования движения на улицах (светофор), сооружение в виде ступеней для подъёма и спуска (лестница), намеренное искажение чего-либо, неправда (ложь), часть суши, окружённая со всех сторон водой (остров), сладкое кушанье из сливок и сока ягод (йогурт)».

Помимо этого, детям предлагается для анализа слов контексты: «*На припёке хорошо греть и нежить спинку, вырыть сладкий корешок, поглотить осинку*» (Е. Трутнева); «*Вышли книжки из больницы, починили им страницы, переплёт, корешки, налепили ярлыки*» (С. Маршак). Ученики одновременно работают над правописанием безударной гласной в слове «корешок» и устанавливают разницу в его семантическом значении. При изучении антонимов хорошо в качестве примеров приводить пословицы и поговорки, например: «*Ученье – свет, а неученье – тьма. Утро вечера мудренее. Сытый голодного не разумеет*».

Анализируя состав слова, внимание детей обращается и на смысловую сторону его корня и аффиксов. Предлагается составить словообразовательные гнезда с вершиной. Например, учитель даёт задание вспомнить слова с корнем «лес». Учащиеся записывают: *лесник, лесной, лесок*, отыскивают и выделяют корень, составляют словосочетания: *пришёл лесник, лесная школа, подросший лесок* и т.д.

Обобщая, дети находят общий смысл во всех словах с корнем «лес» (всё, что имеет отношение к лесу).

Возможность обучить детей объяснять значения производных слов дают имена прилагательные. Например, выбрать из предложенных мотивирующих слов корень и вставить его в определённую модель (приставка «без» – суффикс «н», «бес» – «н»): *без сна – бессонный, без забот – беззаботный*. Далее идёт выделение удвоенных согласных, составление словосочетаний с этими прилагательными. Подобные орфографические задания создают у школьников потенциальный словарно-семантический запас.

Для семантического анализа берутся слова со значениями, основанными на разных признаках, отвлечённые понятия, глаголы в переносном смысле. Для развития критического мышления необходимо подбирать примеры с широким контекстом. Особенно в тех случаях, когда учащиеся знакомятся с синонимами или новыми значениями известных слов. Например: «*По воде плыла лодка с яркими парусами*». Что значит в этом предложении слово

«*плыла*», каким словом его можно заменить? Далее составляются предложения с глаголом «плыть» в разных значениях: «*Российский спортсмен на соревнованиях плыл лучше всех. Пётр плыл на корабле домой. Воздушный шар плыл по воздуху. Походка девушки была лёгкой, она не шла, а плыла по улице. Всё плывёт перед глазами*». Что ближе по значению к словосочетанию «шар плыл»? Какие ещё словосочетания подходят к словосочетанию «плыла лодка»? А что можно сказать про выражение «плыть перед глазами»? Что это означает? Таким образом, дети учатся выявлять сходство в метафорических и функциональных переносах, их основы по разным значениям: плавность, движение, неспешность и выполняемая функция.

Продуктивным для освоения детьми новой лексики с использованием элементов критического мышления является демонстрация зависимости грамматических форм слов от их семантики. Такие слова, как «слон», «звезда», «линейка», могут в зависимости от смысла обозначать одушевлённый или неодушевлённый предмет. Углублённое изучение лексического состава языка помогает в орфографии и наоборот. Доказано, что затруднения в определении лексических значений слов влияют на грамотность школьника.

Работая над лексической сочетаемостью слов, связями значений, опирающихся на предметно-логический смысл, учитель рекомендует составить предложения, выбирая из предлагаемых слов наиболее точные: «*Неслышно (подходят, подбегают, подкрадываются) волки*». Какое слово в этом контексте больше подходит? О ком можно сказать, что он подходит? Почему эти глаголы – синонимы? Какое значение у слов «*подкрасться*» и «*подбежать*»?

Помимо этого, для лучшего усвоения семантики и орфографии незнакомого слова используется этимологическая справка. Как правило, этимологические справки даёт учитель. К примеру, иногда в текстах встречаются названия профессий, неизвестные детям: «*дровосек, ткачиха, плотник, конюх*» и др. Объяснить их значение помогает небольшой экскурс в историю. Такая работа, проводимая на уроке, поможет школьникам не только понять значение неизвестных ранее слов, но и взглянуть в истоки номинации, познакомиться со своей историей. Приём этимологической справки формирует интерес к слову, к языку, к его истории.

Комплексная работа над словом на этапе осмысления содержания ориентирована на то, чтобы в отдельно взятом слове найти его фонетические, лексические, грамматические, стилистические и

иные свойства и признаки, а затем установить его связи с другими единицами языка, указав на имеющиеся однокоренные слова, синонимы, антонимы, возможные словосочетания и т.д. Всесторонний анализ слова – качественно новый вид разбора. Обращение к такому комплексному заданию, естественно, воспитывает у учащихся более широкий взгляд на слово как живую речевую единицу, обладающую многообразными закономерностями.

Подобная работа уже посильна учащимся 4-го класса в пределах изученного ими материала. Постепенно, по мере расширения у школьников представлений, объём заданий увеличивается.

Особое значение при этом имеет постановка вопросов и заданий учителем. Обратим внимание на некоторые из них.

1. Фактические вопросы. Цель знаниевая: ориентирована на знание учеником конкретных слов, основных понятий.
2. Вопросы на перевод. Целью является перевод информации о значении слова на графический язык – рисунок.
3. Интерпретационные вопросы. Целью является интерпретация учеником своего понимания значения слова. Такие вопросы обычно начинаются со слова «почему...».
4. Вопросы на применение (творческие). В этих вопросах есть частица «бы» (на умение применять изученный материал в новых условиях, жизненных ситуациях).
5. Вопросы на анализ предполагают умение учащегося разбирать материал на составляющие, понимать внутреннюю структуру материала (например, анализ семантической стороны слова) и т.п.
6. Вопросы на синтез обозначают умение создавать нечто новое на основе комбинирования отдельных элементов старого знания. Эти вопросы вводят учащихся в более широкое пространство.
7. Вопросы на оценку основываются на умении младшего школьника высказывать свою точку зрения в соответствии с личными ценностями.

Важно, что при осмыслении содержания у учащихся осуществляется непосредственный контакт с новой информацией.

Приведём пример некоторых заданий.

1. Объясните значение слов «красный» и «красно-та». В чем сходство и разница? Сопоставьте своё объяснение с толкованием в словаре.
2. Составьте словарную статью по схеме: 1) Слово. 2) Грамматические пометы (для сущ. оконч., род., пад). 3) Толкование лексического значения.

4) Пример употребления в речи.

3. Составьте один из несуществующих толковых словарей из 15–20 слов (тематика словарей: космический словарь; словарь самых важных слов; словарь моих любимых слов; словарь добрых слов; школьный словарь).

На стадии рефлексии учитель возвращает учащихся к первоначальным знаниям, вносит изменения, дополняет, даёт творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации. Учащиеся соотносят новую информацию со старой, используя знания, полученные на стадии осмысления содержания, систематизируют новую информацию по отношению к уже имеющимся у них представлениям, а также в соответствии с категориями знания.

Быстрым инструментом для осуществления анализа, творческой переработки, интерпретации изученной информации является написание синквейна. Например, после семантического анализа слова «вода» учащиеся, имея своё собственное мнение, умея его высказывать и делать выводы, создают синквейны. Некоторые образцы:

<u>Вода</u>	<u>Вода</u>
Чистая, необходимая	Голубая, прохладная
Оживляет, питает,	Защищает, поит,
лечит	поддерживает
Берегите воду	Моя вода – море
Жизнь	Удовольствие

Написание синквейна является формой свободного творчества, требующей от учащегося умения находить в лексическом запасе наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Сам процесс написания синквейна позволяет учителю гармонично сочетать элементы всех образовательных систем: информационной, деятельностной, личностно ориентированной, и развивать открытое, рациональное, рефлексивное мышление.

Выводы. Таким образом, изучение слова в семантическом аспекте с использованием приёмов развития критического мышления позволит количественно и качественно обогатить словарный запас младших школьников, создать условия для усвоения учащимися новых значений (в том числе и переносных) уже известных им слов, приобрести опыт раскрытия семантических взаимосвязей в языке. Использование приёмов развития критического мышления в процессе работы над словом позволяет сформировать навыки замечать новые слова и объяснять их значение, соотносить созвучные слова прежде всего по значению, искать орфографи-

ческую подсказку в исходном значении слова, что в свою очередь способствует совершенствованию синтаксического строя речи учащихся, воспитанию их интереса к изучению языка.

Формирование критического мышления требует

от учителя высокой педагогической культуры, обеспечения дискуссионности учебного процесса, демократичных взаимоотношений, поощрения и поддержки оригинальных, нестандартных мыслей и идей, предложений учащихся.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – М., 1977. – 320 с.
2. Виноградов, В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове : учеб. пособие для вузов / В. В. Виноградов ; отв. ред. Г. А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 1986. – 640 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 9.
5. Загашев, И. О. Учим детей критически мыслить / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – СПб. : Дельта, 2003. – 192 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/922/.html> (дата обращения: 5.11.2015).

Development of Critical Thinking of Younger School Students by Means of Studying of the Word in Semantic Aspect

T.V. Kalaydzhyan

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

S.S. Lazareva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 9.12.2015

Abstract. Article is devoted to a problem of development of critical thinking of younger school students at Russian lessons. Possibility of use of elements of critical thinking in the course of studying of the word is analysed. Experience of studying of the word in semantic aspect on the basis of basic model of development of critical thinking of school students is considered: a call – a semantic stage – a reflection taking into account psychology of the pupil and age features of process of knowledge.

Methods of development of critical thinking in the course of work on the word are focused on formation of skills to notice new words and to explain their value, to correlate conformable words on value, to look for the spelling help in a reference value of the word.

Fragments of creation of pedagogical conditions of complex work on a word meaning, ensuring debatability of educational process, democratic relationship are shown. It is analyzed as by means of studying of the word in semantic aspect the critical thinking of school students develops, the speech system is improved, interest in studying of language is cultivated.

Keywords: critical thinking, younger school students, semantic aspect of the word.

For citation: Kalaydzhyan T.V., Lazareva S.S. Development of Critical Thinking of Younger School Students by Means of Studying of the Word in Semantic Aspect. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 95–102 (in Russ.).

About authors: T.V. Kalaydzhyan, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher

Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: tamaradek57@mail.ru; S.S. Lazareva, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: svetlana-lazare@rambler.ru.

References

1. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Leksikologija i leksikografija* [Selected Works. Lexicology and Lexicography]. Moscow, 1977. 320 p.
2. Vinogradov V.V. *Russkij jazyk: grammaticheskoe uchenie o slove* [Russian Language: Grammatical Teaching About the Word]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1986. 640 p.
3. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow, Labyrinth Publ., 1999. 352 p.
4. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Junior Schoolchild as a Subject of Educational Activity. *Voprosy psihologii*, 1992, no. 3–4, p. 9 (in Russ.).
5. Zagashev I.O., Zair-Bek S.I., Mushtavinskaja I.V. *Uchim detej kriticheski myslit'* [Teach Children to Think Critically]. St. Petersburg, Del'ta Publ., 2003. 192 p.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija* [The Federal State Educational Standard of the Primary General Education, September 22, 2011, no. 2357]. Available at: <http://minobrnauki.rf/922/html> (accessed 5.11.2015).

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Роль и место проектных задач в развитии выразительности речи младших школьников

Тамара Валентиновна Калайджян

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Анастасия Валерьевна Шевцова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 9.12.2015

Аннотация. Статья посвящена методике использования проектных задач на уроках литературного чтения в начальной школе. Рассмотрено понятие «проектная задача» в контексте проектной деятельности. Определены педагогические эффекты данного вида задач. Выдвинуты требования к учителю по работе над проектными задачами. Показана взаимосвязь проектных задач с развитием выразительности речи. Представлены этапы хода исследовательской работы. Приведены примеры проектных задач, которые могут быть использованы на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: проектные задачи, младшие школьники, средство развития речи, выразительность речи.

Для цитирования: Калайджян, Т. В. Роль и место проектных задач в развитии выразительности речи младших школьников / Т. В. Калайджян, А. В. Шевцова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 103–109.

Об авторах: Т.В. Калайджян, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: tamaradek57@mail.ru; А.В. Шевцова, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: niushe4ka@inbox.ru.

Постановка проблемы. Активные инновационные процессы в различных сферах общества в значительной мере повлияли на изменение ориентиров в системе образования и пересмотр традиционных подходов к обучению и воспитанию школьников.

Анализ научных разработок последних десятилетий (А.В. Горячев, Н.И. Иглина, А.И. Савенков и др.) показывает, что в современных условиях гуманизации и гуманитаризации образования актуальным становится переосмысление содержания, методов и форм работы педагога с младшими школьниками, которые способствуют возрастанию степени познавательной самостоятельности, произвольности поведения и творческой деятельности школьников и направлены на становление субъектов педагогического взаимодействия.

Федеральный государственный стандарт второго поколения начального общего образования [1] ставит задачи развития личности, способной к самообразованию, самосовершенствованию, готовой самостоятельно принимать решения, ориентировать-

ся в мире информации. Их реализация напрямую связана с организацией проектной деятельности.

На сегодняшний день в начальной школе реализация проектной деятельности на предметном уровне в рамках урока не представляется возможной. Это подтверждается одним из основоположников ФГОС второго поколения начального общего образования А.Б. Воронцовым, другими исследователями (В.М. Заславский, С.В. Егоркина, М.В. Енжеская, С.В. Клевцова и др.) [3]. Вместе с тем, прообразом проектной деятельности в начальной школе могут стать проектные задачи, поскольку они направлены на получение «продукта» деятельности и создание предпосылок для выполнения требований стандарта.

Самой востребованной на сегодняшний день остаётся проблема развития выразительной речи, которая, с одной стороны, давно и плодотворно разрабатывается (А.Н. Гвоздев, М.Р. Львов, В.В. Горецкий, О.В. Сосновская, М.П. Воюшина, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик и др.), а с другой – недо-

статочно изучены все потенциальные возможности проектной задачи, её роль в развитии интонационной и лексической сторон выразительности речи младших школьников. Не выявлены критерии, принципы отбора и условия применения таких задач на уроках литературного чтения.

Цель статьи. Определение роли и места проектных задач в развитии выразительности речи младших школьников на уроках литературного чтения.

На сегодняшний день общепринятым в методике считается положение о том, что усвоение младшими школьниками выразительных средств языка происходит в процессе работы над художественным произведением. Этому способствуют литературные тексты различных жанров. Также текст является основой развития выразительности речи младших школьников (Н. Земская, И.Ю. Качесова, Л.М. Комиссарова, Н.В. Панченко, А.А. Чувакин, Н.С. Валгина и др.). Именно поэтому следует в полной мере использовать потенциал уроков литературного чтения для организации работы по развитию выразительной стороны речи младших школьников.

Продуктом речевой деятельности на уроке литературного чтения выступает текст, а всякая предметная деятельность отвечает потребности, определенной в мотиве. Поэтому логично предположить, что необходимым средством, способным ориентировать младших школьников на получение продукта речевой деятельности, является проектная задача.

Рассмотрим понятие «проектная задача» в контексте проектной деятельности.

Между учёными ведутся активные споры по использованию проектной деятельности в обучении младших школьников. Существуют две диаметрально противоположные позиции.

Согласно первой из них (А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина, М.В. Енжевская, К.Н. Поливанова, С.В. Клевцова и др.), «проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников», в начальной школе «должна происходить пропедевтика проектной деятельности подростка» [3, с. 172].

По мнению А.Б. Воронцова, «более тщательный анализ того, что в современной школе называют проектной деятельностью выявил две крайности. Либо это механический перенос метода проектов в начальную школу из основной или старшей школы, либо простое присвоение названия „проект“ всему, что только не делается...» [3, с. 5].

Другими авторами (Е.Н. Бичерова, М.В. Дубова, Е.Н. Землянская, И.А. Колесникова, Н.В. Ма-

тяш, П.А. Маслов, М.К. Хуснетдинова и др.) утверждается, что «возрастной диапазон применения проектов в системе школьного образования практически ничем не ограничен» [2, с. 102], «младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность, закладывающим фундамент дальнейшего овладения ею» [5, с. 171].

Согласимся с мнением А.Б. Воронцова, что проектная деятельность – это сложный трудоёмкий процесс, требующий определённой подготовки. Её использование на уроках практически невозможно. Как показала практика в начальной школе, на сегодняшний день проектная деятельность является внеурочной. Как отмечает К.Н. Поливанова, «попытки навязать проект в подростковой школе извне, как правило, нерезультативны, так как проектирование является таковым только при условии, что оно имеет внутреннюю мотивацию. Проект возникает только как форма удовлетворения интереса самого ученика» [7, с. 115].

В то же время проектная задача заключается в том, что для её решения школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора заданий и требуемых для их выполнения данных. Вслед за А.Б. Воронцовым мы понимаем задачу как деятельность, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение ещё никогда не существовавшего в практике ребёнка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей [3].

Проектные задачи в значительной степени отличаются друг от друга: 1) по составу участников – индивидуальные, групповые, коллективные; 2) по продолжительности реализации – краткосрочные (в течение нескольких занятий), долгосрочные (месяц, четверть); 3) по целевой установке – исследовательские, творческие, игровые (приключенческие), информационные (когнитивные), практические (созидательные), общественно полезные. Реализация проектной задачи, таким образом, предполагает специальную подготовку как педагогов, так и школьников.

Учащийся в перспективе получает возможность обладать знаниями основных исследовательских методов и умением их использовать на практике, коммуникативными навыками; умением интегрировать ранее полученные знания для решения познавательных задач.

Проектная задача носит принципиально групповой характер и её эффективность доказана многими авторами (А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина, М.В. Енжевская, К.Н. Поливанова,

С.В. Клевцова и др.). Более того, проектная задача создаёт следующие педагогические эффекты:

- обеспечивает сотрудничество детей между собой, определяет место и время для наблюдения за деятельностью учащихся в группе и её экспертных оценок;
- учит способу проектирования через специально разработанные задания.

В этом смысле, в ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы следующие способности:

- рефлексировать (видеть проблему, ошибки, анализировать сделанное – почему получилось, почему не получилось);
- целеполагать (ставить и удерживать цели);
- планировать (составлять план своей деятельности);
- моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели, выделяя существенное и главное);
- проявлять инициативу при поиске способов решения задачи;
- вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или аргументировано отклонять точки зрения других).

Исследователи также отмечают творческую составляющую проектных задач. Решая их, дети не ограничиваются рамками обычного учебного задания. Такие задачи поддерживают детскую индивидуальность, фантазию, помогают сложиться учебному сообществу, поскольку учат детей видеть и слышать друг друга, управлять собственным поведением в групповой работе.

Проектная задача ориентирована на применение учащимися способов действий, средств и приёмов в ситуациях, по форме и содержанию приближённых к реальным. Результатом такой задачи, во-первых, может быть текст. Во-вторых, это нематериальный «продукт» – качественное изменение самого ребёнка (группы детей).

На уроке литературного чтения проблема усложняется непосредственно процессом чтения как сложным рецептивным видом речевой деятельности. Суть процесса чтения состоит в декодировании (расшифровке) графических символов и переводе их в мыслительные образы.

Следовательно, от учителя требуется: умение отобрать наиболее интересные и практически значимые задачи; владение достаточным арсеналом исследовательских, поисковых методов; умение организовать самостоятельную исследовательскую работу детей; переориентация учебно-воспитатель-

ной работы по предмету на приоритет разнообразных видов самостоятельной деятельности учащихся, в том числе индивидуальной, парной, групповой исследовательского, поискового и творческого характера (учитель как режиссёр-консультант); владение искусством коммуникации (дискуссионные формы, способность генерировать идеи, создание устойчивого положительного настроения) и информационной грамотностью; умение интегрировать знания из различных областей.

Для решения вопросов развития выразительной стороны речи посредством проектных задач был проведён научный эксперимент, цель которого состояла в определении уровней развития выразительности речи у учащихся на уроках литературного чтения для определения состояния выразительности речи у третьеклассников и предусматривала: 1) отбор и адаптацию диагностических средств изучения сформированности выразительной стороны речи младших школьников; 2) выявление уровня сформированности выразительности речи у учащихся 3-х классов; 4) проведение обработки и анализа полученных экспериментальных данных. В эксперименте независимыми переменными являлись педагогические условия эффективного развития выразительной речи младшего школьника; зависимыми – уровни развития выразительности речи третьеклассников. Исследование осуществлялось с 9.02.2015 г. по 21.03.2015 г. на базе начальных классов государственных общеобразовательных учреждений «Специализированная школа № 45 с углублённым изучением испанского языка» и «СОШ № 33». На этапе констатирующего эксперимента был определён исходный уровень развития интонационной и лексической выразительности речи младшего школьника с помощью диагностической программы, разработанной на подготовительном этапе. Это позволило разработать модель экспериментальной деятельности по развитию выразительной стороны речи посредством проектных задач в 4-ом классе.

Программа исследования включает в себя несколько этапов, построенных с учётом концепции структуры деятельности, а также повышением самостоятельности освоения деятельности:

1. Ориентировочный (октябрь-ноябрь).

Цель: ознакомить младших школьников со средствами выразительности, вызвать к ним интерес, подготовить детей к выполнению более сложных дальнейших этапов работы.

2. Внедрение интонационных средств (декабрь-январь).

Цель: освоение младшими школьниками представлений о средствах интонационной выразитель-

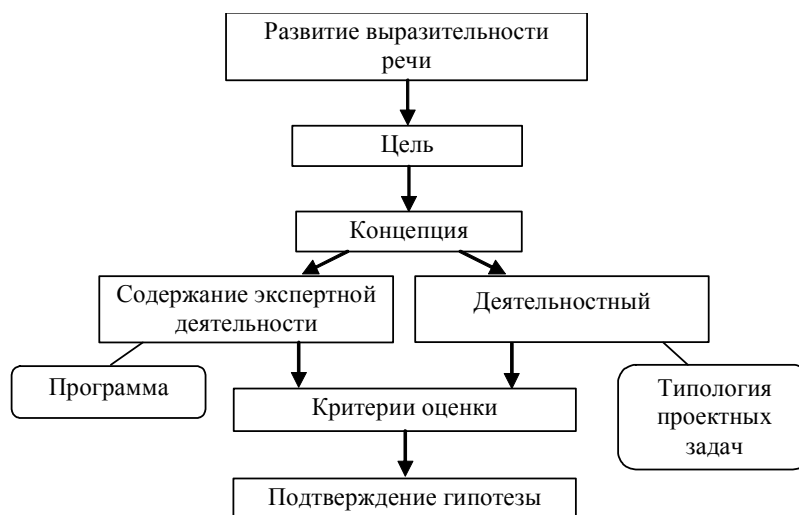


Рисунок 1 – Исследование по развитию выразительности речи младших школьников

ности – научить использовать логическое ударение, паузы и другие средства интонационной выразительности в собственной речи, выделять их в художественной речи.

3. Внедрение лексических средств (февраль-март).

Цель: дать представление о средствах языковой выразительности, пополнить словарный запас детей, научить видеть их в художественных текстах, использовать в собственной речи.

4. Творческий этап (апрель-май).

Цель: свободное использование детьми интонационных и лексических средств выразительности в собственной устной и письменной речи.

Каждый из этапов предполагает чётко определённую периодичность проведения проектных задач. Выделяется 4 этапа по 4 проектных задачи на каждый из них. Всего – 16 проектных задач. Для решения каждой из них было дано определённое количество уроков (от 2 до 10) в зависимости от поставленной цели.

Наглядно результаты исследования по развитию выразительности речи младших школьников представлены на рисунке 1.

Данная схема свидетельствует о том, что развитие выразительности речи должно быть целесообразным. Цель исследования: повышение качества развития выразительной стороны речи учащихся 3–4-х классов посредством проектных задач. Цель опирается на концепцию, комплекс ключевых положений методологического характера, определяющих подход к исследованию и организации его проведения. На основе концепции выдвигается гипотеза исследования, то есть предположение. Из неё вытекают содержание деятельности (программа эксперимента) и собственно сама деятельность. Они подчинены определённым критериям оценки

результатов деятельности. Результатами деятельности можно подтвердить реализацию гипотезы или же опровергнуть её.

На основе схемы предполагается реализация модели экспериментального обучения, в основу которой положена следующая типология проектных задач:

1. Задачи на внедрение открытия – самостоятельное применение решения проблемы, проектирование целостной структуры объекта или объектов (по К.Н. Поливановой).
2. Задачи самоконтроля – контрольные работы, защита проектов (по А.Н. Савенкову).
3. Задачи рефлексии – работа над ошибками и совершенствование проекта (по А.В. Воронцову).

Представим фрагмент реализации одной из проектных задач исследования на примере задачи на внедрение открытия. Она относится к реализации первого этапа экспериментальной работы.

Проектная задача на тему «Что за прелесть эти сказки!..».

Данная проектная задача реализуется в течение 5 уроков. Все задания первоначально выполняются под руководством учителя. На уроках должны быть использованы презентации *Power Point* и наглядные пособия по лексической и интонационной выразительности.

Первый урок на тему «Русские народные сказки. Обобщение» должен быть проведён с целью выявления фактических знаний детей о выразительности речи, а также знакомства с работой в группах, с понятием «проектная задача».

На данном уроке детям предлагались задания, которые способствовали выявлению знаний и умений детей о выразительной речи на лексическом уровне, например: «Найди устаревшие слова в сказ-

ке, которые делают её выразительной», «Найти и назвать устойчивые выражения из сказок».

На уровне интонации детям было предложено послушать аудиофрагмент сказки «Пётр I и мужик» и назвать средства, делающие речь актёра яркой и выразительной. Учитель-экспериментатор при этом разъяснил средства интонационной выразительности (логическое ударение, пауза, мелодика). В конце урока была проведена рефлексия «Я смог...» и «Я попробую в следующий раз...».

Продemonстрируем работу детей в группах. Пример.

Задание 1. Учитель: *«Сейчас я прочту выражения, которые живут в уже вам знакомых сказках. Будьте внимательны. Если услышали – хлопните в ладоши. Если вы услышите неверное выражение, то необходимо сидеть молча»*.

1. А я деньги на три части кладу: во-первых – долг плачу, во-вторых – в долг даю, в-третьих – в воду мечу.

1. Я деньги на три части делю: во-первых – долги отдаю, во-вторых – в долг занимаю, в-третьих – трачу.

2. Мне, сударь, водить некогда, нам в крестьянстве день дорого стоит.

2. Мне, государь, вести вас некогда, у нас крестьян времени очень мало.

3. Мужик пялит глаза, а не видит царя.

3. Крестьянин очень внимательно смотрит и не видит царя.

4. Двенадцать лет жил он в супружестве и прижил только одну дочь, Василису Прекрасную.

4. Двенадцать лет он был женат и родился у него только один ребёнок – Василиса Прекрасная.

5. На, куколка, покушай, моего горя послушай!

5. Поешь кукла, я расскажу тебе о том, что у меня произошло».

На втором уроке на тему «А.А.Э. Линдгрэн „Крошка Нильс Карлсон“» дети работали в парах и выполняли задания на лексическом уровне, например: «Найдите в тексте и назовите слова, которые употребляются в переносном значении, а также слова сравнения».

На интонационном уровне выполняли задание «Прослушайте аудиозапись диалога встречи Крошки Нильса и Бертиля». Карандашом (под руководством учителя) выделяли паузы, логическое ударение, мелодику, т.е. создавали партитуру текста:

– Привет! ↑

– Привет! ↓

– Привет! ↑ Привет! ↑

– Ты кто такой? ↑ И что ты ↑ делаешь под моей кроватью? ↓

– Меня зовут Крошка Нильс Карлсон ↑, я живу здесь ↓. Ну, конечно, не прямо под твоей кроватью ↑, а чуть пониже ↓. Вход ко мне вон в том углу! ↑

Целью следующего урока «Книги Джанни Родари. Дж. Родари „Эти бедные привидения“» было продолжение знакомства с интонационными характеристиками, составление интонационного рисунка стихотворения, а также пояснение незнакомых слов и выражений (фразеологизмов). Дети продолжали слаженно работать в группе и выполняли задания на лексическом уровне: «Поясни слова и выражения из сказки („владеть жалкое существование“, „сводить концы с концами“»)», на интонационном – «Составь интонационный рисунок строфы стихотворения „Письмо фее“ Дж. Родари».

На уроке по теме «К.В. Драгунская „Лекарство от послушности“» дети продолжили поверхностное знакомство со средствами лексической и интонационной выразительности. Были даны следующие задания: «Словесно нарисуй гномика», «Составь интонационный рисунок фрагмента сказки», «Разыграй диалог детей и учительницы из сказки».

– Дети, идите есть клубнику с молоком! – позвала воспитательница Алла Потаповна и вышла на крыльцо.

Но никаких детей не было.

– Куда же они подевались? – удивилась Алла Потаповна. – И откуда вдруг столько лягушат?

– Это мы! Это мы! – закричали лягушата и стали подпрыгивать, чтобы Алла Потаповна их получше разглядела.

– Что за шутки? – строго спросила Алла Потаповна и прибавила жалобно: – Дети, перестаньте безобразничать.

– Мы не можем! – завопили дети. – Нас заколдовали!

– Не выдумывайте! – рассердилась Алла Потаповна. – Превращайтесь обратно! Считаю до трёх! Раз! Два! Два с половиной! Два и три четверти! Три! Но никто не превратился».

Последним уроком в этом цикле стал урок – решение проектной задачи «Путешествие в мир сказок». По результатам предыдущей работы по решению задач была составлена дорожная карта «Путешествие в мир сказок» с аналогичными заданиями. Всё путешествие по миру сказок разделено на станции «Русские народные сказки», «Авторские сказки», а также станция «Театральная». В путешествии детей сопровождал Сказочник, который придумывал для них разнообразные задания. Задания должны выполняться по времени не более 3 мин. на первые 2 станции и 5 мин. на станции «Театральная».

Приведём примеры некоторых заданий для со-

Таблица 1

Герой	Фраза
1. Мужик из сказки «Пётр первый и мужик»	1. Нет, – говорит он, – красавица моя! Не расстанусь я с тобою, ты будешь моей женою.
2. Марья из сказки «Марья и ведьмы»	2. На, куколка, покушай, моего горя послушай! Живу я в доме у бабушки, не вижу себе никакой радости, злая мачеха гонит меня с белого света.
3. Василиса из сказки «Василиса Прекрасная»	3. Нет, дитячко! Такого полотна, кроме царя, носить некому, понесу во дворец.
4. Царь из сказки «Василиса Прекрасная»	4. А я деньги на три части кладу: во-первых – долг плачу, во-вторых – в долг даю, в-третьих – в воду мечу.
5. Старуха из сказки «Василиса Прекрасная»	5. Моё гулянье, в ночь Купалу, и была я за рекой в чистом поле.

ставления дорожной карты.

Задание 5. Сказочник: *«Ребята, пожалуйста, помогите мне восстановить фразы из сказок. Соедините фразу и героя сказки при помощи стрелок. И да, чуть было не забыл, нужно заставить героев заговорить, но помните, герои из сказок разговаривают выразительно»* (таблица 1).

Задание 6. Сказочник: *«Есть такое выражение: „Сказка – ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок“. Каждая сказка учит нас чему-то. Какие пословицы и поговорки подойдут к этим сказкам? Соедини сказку с пословицей»* (таблица 2).

Задание 7. Сказочник: *«Ой-ой-ой! Я опять всё напутал! Сколько ошибок! Так не пойдёт. Сделайте фразу из сказки «Марья и ведьмы» более выразительной». (Жила в одной дальней деревне Марья. Была она сообразительной и всё умела делать.)*

Выводы. Развитие выразительной стороны речи как сложного личностного образования должно происходить постепенно в деятельности, имеющей практическую направленность, позволяющей войти ребёнку в проблемную ситуацию. По мнению авторов статьи, такой деятельностью, обеспечивающей возможность получать, синтезировать, комбинировать, активно использовать знания, является проектная задача. Именно проектная задача должна занимать ключевое место в процессе обучения школьника самостоятельно выполнять действия, создавать продукт речи при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого. Учащимся 4-го класса присущи познавательная и творческая активность и такой уровень устойчивости интересов и внимания, что делает возможным применение проектной задачи как элемента проектной деятельности и в качестве средства развития выразительной стороны речи младших школьников.

Таблица 2

Сказки	Пословицы
Марья и ведьмы	Сам погибай, но товарища выручай.
Василиса Прекрасная	Мир не без добрых людей.
Морозко	Волков бояться – в лес не ходить.
Сивка-бурка	Не рой другому яму – сам туда попадёшь.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/922/html> (дата обращения 5.11.2015).
2. Бичерова, Е. Н. Развитие исследовательской инициативности младших школьников в условиях проектной деятельности : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Николаевна Бичерова. – Брянск, 2009. – 242 с.
3. Воронцов, А. Б. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина ; под ред. А. Б. Воронцова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 176 с.
4. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. уч. завед. / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – 2-е изд. – М. : Академия, 2007. – 288 с.
5. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Наталья Викторовна Матяш. – Брянск, 2000. – 385 с.
6. Маслов, П. А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Павел Анатольевич Маслов. – Волгоград, 2008. – 218 с.
7. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 192 с.

8. Хуснетдинова, М. К. Развитие самостоятельности младшего школьника на основе метода проектов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мария Константиновна Хуснетдинова. – М., 2009. – 243 с.

Role and Place of Design Tasks in Development of Expressiveness of the Speech of Younger School Students

T.V. Kalaydzhyan

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

A.V. Shevtsova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 4.12.2015; received in final form 9.12.2015

Abstract. Article is devoted to a technique of use of design tasks at lessons of literary reading at elementary school. The concept “design task” in the context of design activity is considered. Pedagogical effects of this type of tasks are defined. Demands to the teacher of work on design tasks are made. The interrelation of design tasks with development of expressiveness of the speech is shown. Stages of the course of research work are presented. Examples of design tasks which can be used at lessons of literary reading at elementary school are given.

Keywords: design tasks, younger school students, speech development tool, expressiveness of the speech.

For citation: Kalaydzhyan T.V., Shevtsova A.V. Role and Place of Design Tasks in Development of Expressiveness of the Speech of Younger School Students. *Gumanitarno-pedagogicheskoye obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 103 –109 (in Russ.).

About authors: T.V. Kalaydzhyan, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: tamaradek57@mail.ru; A.V. Shevtsova, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: niushe4ka@inbox.ru.

References

1. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* (ot 22 sentyabrya 2011 g. № 2357) [The Federal State Educational Standard of the Primary General Education (of September 22, 2011, no. 2357)]. Available at: <http://minobrnauki.rf/922/html> (accessed 5.11.2015).
2. Bicheroва E.N. *Razvitie issledovatel'skoi initsiativnosti mladshikh shkol'nikov v usloviyakh proektnoi deyatel'nosti. Diss. kand. psiol. nauk* [Development of Research Initiative of Younger School Students in the Conditions of Design Activity. Cand. Diss. (Psych.)]. Bryansk, 2009. 242 p.
3. Vorontsov A.B., Zaslavskii V.M., Egorkina S.V. *Proektnye zadachi v nachal'noi shkole* [Design Tasks at Elementary School]. 3^d ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 176 p.
4. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. *Pedagogicheskoe proektirovanie* [Pedagogical Design]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 288 p.
5. Matjash N.V. *Psikhologiya proektnoi deyatel'nosti shkol'nikov. Diss. dok. psiol. nauk* [Psychology of Design Activity of School Students. Dr. Sci. Diss. (Psych.)]. Bryansk, 2000. 385 p.
6. Maslov P.A. *Tvorcheskaya samorealizatsiya mladshikh shkol'nikov v proektnoi deyatel'nosti. Dis. kand. ped. nauk* [Creative Self-Realization of Primary School Children in Project Activities. Cand. Diss. (Ped.)]. Volgograd, 2008. 218 p.
7. Polivanova K.N. *Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov* [The Project Activity of Schoolchildren]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011. 192 p.
8. Husnetdinova M.K. *Razvitie samostoyatel'nosti mladshago shkol'nika na osnove metoda proektov. Dis. kand. ped. nauk* [Development of Independence of Younger Schoolchildren on the Basis of Method of Projects. Cand. Diss. (Ped.)]. Moscow, 2009. 243 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 37.091.3-057.874

Формы и методы организации обучения, способствующие формированию межличностных отношений младших школьников

Валерия Николаевна Раскалинос

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Мария Викторовна Щербатая

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 8.12.2015

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме нахождения эффективных форм и методов организации обучения, способствующих формированию межличностных отношений младших школьников. На современном этапе развития образования в Российской Федерации наблюдается значительный рост психолого-педагогических исследований, посвящённых проблеме межличностных отношений младших школьников, т.к. их формирование становится необходимым условием образования и основой повседневной жизни.

Ключевые слова: межличностные отношения, формы организации обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная, методы организации обучения, малая группа.

Для цитирования: Раскалинос, В. Н. Формы и методы организации обучения, способствующие формированию межличностных отношений младших школьников / В. Н. Раскалинос, М. В. Щербатая // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 110–116.

Об авторах: В.Н. Раскалинос, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Социальная педагогика и психология» Евпаторийского института социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», ул. Просмушкиных 6, Евпатория, 297408, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: raskalinos-2014@yandex.ru; М.В. Щербатая, студентка группы 41-ЕН кафедры «Методика начального и дошкольного образования» Евпаторийского института социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», ул. Просмушкиных 6, Евпатория, 297408, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: sherbataya.masha@mail.ru.

Постановка проблемы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает определённые требования к развитию у младших школьников навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций, что обуславливает необходимость накопления опыта коммуникативной деятельности, соблюдения правил толерантного поведения, сопереживания и солидарности с другими людьми.

Ребёнок является личностью, которая вступает в межличностные отношения. После поступления в школу он начинает интенсивно приобретать навыки общения. От становления его взаимоотношений с ровесниками, от положения ребёнка либо от его статуса в группе зависит формирование его личности. В начале школьного обучения у детей ещё

не сформировались собственные отношения и оценки как себя, так и одноклассников, они неоспоримо принимают и усваивают оценки учителя, являющиеся для них высочайшим авторитетом.

Развитие личности младшего школьника происходит под влиянием взаимоотношений со взрослыми (учителями, воспитателями) и ровесниками (одноклассниками), новых видов деятельности (учения и общения), включения в систему коллективов (общешкольного, классного).

Актуальность проблемы обусловлена тем, что младший школьный возраст предоставляет большие возможности учителю в формировании отношений. Этому содействуют податливость и известная внушаемость, доверчивость, предрасположенность к подражанию детей младшего школьного возраста, а главное – авторитет, которым пользуется учитель у детей. В решении данной проблемы, в связи

с этим, важная роль отводится формам и методам, которые будут способствовать становлению межличностных отношений.

Анализ публикаций. Влияние межличностных отношений на развитие ребёнка, на формирование его личности в целом рассматривали В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, А.А. Рояк.

В настоящее время актуальной проблемой является изучение влияния учителя на становление межличностных отношений в детском коллективе. Особое внимание данной теме уделяли такие авторы, как Б.С. Волков, А.А. Реан, Н.А. Шкуричева, Д.Б. Эльконин.

Исследования по формированию межличностных отношений младших школьников проводили такие учёные, как Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, Я.Л. Коломинский, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман.

Цель статьи: рассмотреть формы и методы организации обучения, способствующие формированию межличностных отношений младших школьников.

Межличностные отношения относят к одним из важнейших аспектов жизнедеятельности людей. Человек живёт, развивается и взаимодействует с другими людьми, отношения влияют на становление личности.

Понятие «межличностные отношения» имеет различные определения. По мнению А.А. Карпенко, межличностные отношения – система установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности, и ценностями, на которых основывается общение людей [7, с. 176].

Н.Н. Обозов утверждает, что межличностные отношения представляют собой обоюдную готовность личностей к конкретному виду взаимодействия, сопровождаемую чувственными переживаниями. Межличностные отношения считаются составной частью взаимодействия и рассматриваются в его контексте [9].

По определению В.Н. Дружинина, межличностные отношения – это объективно переживаемые, в различной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат различные эмоциональные состояния взаимодействующих людей, а также их психологические особенности [4, с. 361].

По мнению Н.А. Шкуричевой, межличностные отношения детей младшего школьного возраста – это совокупность конкретных ориентаций и ожиданий учащегося, которые опосредуются целями, содержанием и организацией его общей деятельности, в первую очередь со сверстниками. Межлич-

ностные отношения, которые складываются в коллективе младших школьников, влияют на формирование личности каждого его члена [11].

Младший школьник – это человек, интенсивно приобретающий навыки общения. В данный период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Овладение навыками общественного взаимодействия с группой ровесников и умение находить друзей являются одной из принципиальных задач развития на данном возрастном этапе.

При поступлении ребёнка в школу он включается в процесс приобретения социального опыта, складывающегося из межличностных отношений в коллективе. Умение общаться со сверстниками и способность исполнять роль учащегося помогут младшему школьнику быстро адаптироваться к процессу обучения. Класс оказывает на развитие школьника чрезвычайно большое внимание. Это связано, по мнению Н.В. Ключевой, с возможностями, которые предоставляет класс для удовлетворения базисных социальных потребностей школьника в общении, самоактуализации, в общем признании [8].

С первых дней пребывания в школе ребёнок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и преподавателем. Взаимодействие имеет некую динамику и закономерности становления. Дети, впервые переступившие порог школы, попадают в совершенно новую для них ситуацию социального развития. Специфика жизни первоклассника состоит в том, что у него появляется социально важная деятельность – учёба, содействующая формированию системы деловых отношений. Одновременно складывается система официальных отношений, регулируемая педагогом, и система личных отношений, складывающаяся спонтанно, изнутри.

В формировании образующихся у младших школьников межличностных взаимоотношений большая роль отводится преподавателю. В связи с тем, что в начале школьного обучения пока ещё у детей не сложились собственные отношения и оценки себя и одноклассников, они неоспоримо принимают и усваивают оценки преподавателя, который является для детей высочайшим авторитетом.

Одним из главных качеств педагога, считал В.В. Давыдов, является его умение общаться с детьми и управлять их деятельностью [3].

Взаимоотношения младших школьников, по мнению Б.С. Волкова, во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности. Педагог использует определённые методы и формы

обучения, организует взаимодействие детей. Учитель оценивает успехи, неудачи в обучении школьников, их нравственные качества в разных жизненных ситуациях, а ровесники воспринимают это как основные характеристики личных качеств одноклассников. Появляется стремление подражать хорошему поведению и порицать плохое. Эмоциональные взаимосвязи и отношения начинают подкрепляться нравственными оценками поведения каждого ребёнка [1].

Большое значение в становлении межличностных отношений имеет сочетание разных форм организации взаимодействия младших школьников в обучении.

Форма организации обучения, по определению М.А. Галагузовой, – это структура деятельности в ходе обучения младших школьников, которая предполагает налаживание, упорядочивание, организацию системы взаимодействия преподавателя с учащимися при работе над определённым содержанием учебной деятельности [2, с. 87].

Учитель должен использовать такие формы и методы работы, при которых все дети были бы вовлечены в деятельность. Важно, чтобы каждый ребёнок чувствовал свою ценность и неповторимость. Вовлечение членов коллектива в разнообразные виды совместной деятельности, постановка перед коллективом интересных и усложняющихся целей, задач, установление дружеских отношений, ответственной зависимости между детьми – всё это способствует укреплению и развитию коллектива.

В.К. Дьяченко выделял основные организационные формы обучения: индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Основная – коллективная организационная форма [5].

Индивидуальная форма организации работы учеников на уроке подразумевает, что каждый ученик получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него отобранное согласно его подготовке и учебным способностям.

Групповая форма организации – это способ работы учащихся на уроке, который характеризуется конкретным взаимодействием ровесников внутри группы и прямым сотрудничеством между преподавателем и его учащимися. Она содействует эффективности усвоения учебного материала, упорядочивает учебный процесс и оказывает благотворное влияние на взаимоотношения учеников внутри группы.

Учащийся, работая в группе и находясь в тесном общении с другими учениками, понимает, какую ценность и заинтересованность у товарищей представляет его работа. Он лично осознаёт её зна-

чимость, начинает понимать, что учебная деятельность может представлять ценность сама по себе. А это способствует вовлечению учащегося в активную учебную работу, которая постепенно станет его потребностью, и приобретёт для него важнейшую ценность и появление мотивации обучения.

Групповая форма учебной деятельности предполагает воплощение дифференцированных либо схожих заданий для малых групп учащихся (2–6 человек) при их совместной работе – сотрудничестве внутри групп и при непосредственном руководстве учителя.

Малая группа – это практически не изменяющаяся по составу группа обучающихся, которая находится в неизменном взаимодействии друг с другом, приводит к эмоционально-личностному ориентированию и специфичным межличностным связям. Эта группа в условиях образовательного процесса считается незаменимой и очень продуктивной формой взаимодействия младших школьников, при всём этом, выполняя коммуникативные, познавательные, развивающие и нравственно-воспитательные задачи.

В групповой форме организации В.К. Дьяченко определил следующие признаки:

- класс на данном уроке разделяется на группы для решения определённых учебных задач;
- каждая группа получает конкретное задание и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе распределяются способом, который позволяет учесть и оценить личный вклад каждого члена группы;
- присутствие общей цели у каждого участника группы;
- разделение трудовых обязательств, функций труда и приобщение учащихся к учёту, контролю, управлению;
- организованная совместная деятельность, доверие и взаимопомощь в коллективе;
- одобрение внимания и заботы друг о друге;
- создание равных положительных условий для удачной деятельности любого ученика [5, с. 102].

Включение младших школьников в разные виды совместной работы на уроке способствует увеличению её продуктивности как в отношении результата, так и со стороны развития любого учащегося и самой группы; формирует условия для действенного и благоприятного развития всех учащихся начальных классов. Меняется характер взаимоотношений между ровесниками: понижается агрессия, равнодушие, враждебность друг к другу. Младшие

школьники активно помогают в обучении своим сверстникам, а также с большим уважением относятся к работе преподавателя.

Коллективное обучение, по определению В.К. Дьяченко, – это исключительно такое обучение, при котором коллектив учит каждого своего члена и каждый член коллектива активно принимает участие в обучении своих товарищей по совместной учебной работе. Таким образом, коллективная форма организации учебной работы – это обучение обучающихся и обучаемых в динамических парах, либо парах сменного состава [6, с. 156].

Применение коллективной формы организации на уроках, по мнению И.П. Подласого, позволяет продвигаться каждому учащемуся в личном темпе, содействует проявлению и развитию возможностей каждого ребёнка. Это подтверждает тесную взаимосвязь развивающего обучения с коллективной формой организации учебно-воспитательного процесса. Когда дети попадают в новые условия, оказывается, что они не умеют общаться со сверстниками. Задача учителя – научить детей работать совместно [10, с. 125].

Важным фактором в учебной деятельности младших школьников является взаимодействие самих детей. Поэтому рекомендуется применять коллективную форму организации учебно-воспитательного процесса, т.к. она построена на сотрудничестве и взаимопомощи, обеспечивает участие в учебном процессе учеников, хорошо раскрывает их индивидуальные особенности, обеспечивает развитие индивидуальных свойств личности.

Также большое влияние на становление межличностных отношений оказывает применение педагогом различных методов обучения (приёмов, способов действия), способствующих взаимодействию детей. И.П. Подласый выделяет следующие методы организации учебной деятельности, которые ориентируются на достижение определённых задач в обучении:

- приобретение новых знаний;
- выработка практических умений и накопления опыта учебной деятельности;
- закрепление пройденного материала;
- организация взаимодействия учащихся [10].

Всё чаще в жизнь школы входят методы организации взаимодействия учащихся друг с другом. Внедрение данных методов содействует, в первую очередь, накоплению у учеников социального опыта общения, а также освоению детьми социальных методов организации учебной деятельности. Формирующим элементом в данных методах выступает диалогическое общение обучающихся. С позиций

теории деятельности диалогическое общение считается значимым компонентом современного обучения. Диалог образует и поддерживает совместную учебную деятельность, в которой и происходит развитие его участников. Он содействует переходу индивидуальных видов деятельности в деятельность совместную, которая имеет единую цель.

Главным для осознания значения диалогического общения в социальном развитии считается тезис о том, что развивается не ребёнок, а единство ребёнка с ближайшим микросоциумом, в который включены сверстники и преподаватели. Диалогический способ получения знаний характеризует представления о современном характере знания как динамичного, эволюционирующего результата совместной деятельности людей. Важным ориентиром современной теории образования является представление об исследовательском сообществе учащихся – сообществе, которым руководит учитель.

Можно выделить следующие чаще всего используемые методы организации взаимодействия учащихся: освоение элементарных норм ведения разговора, метод взаимной проверки, метод взаимных заданий, совместного нахождения лучшего решения, временная работа в группах, создание ситуаций совместных переживаний, организация работы учащихся-консультантов, дискуссия.

Освоение элементарных норм ведения разговора. Знакомство и активное применение учащимися выработанных обществом правил общения – это, скорее, первое, что необходимо усвоить в начальной школе для успешной организации предстоящего взаимодействия. Сюда входят следующие правила: обращение друг к другу по имени, взгляд на говорящего или на того, к кому направлена речь, внимательное слушание ответа собеседника до конца. Организовать эффективное взаимодействие младших школьников невозможно за один день. Для того, чтобы учащиеся включились во взаимодействие, необходимо обладать определённым минимальным опытом взаимодействия. Данный опыт накапливается постепенно, на протяжении длительного периода времени, по мере освоения детьми новых приёмов общения. Поэтому создавать условия для накопления ребёнком опыта элементарного взаимодействия со сверстниками желательно с первого дня присутствия в школе.

Метод взаимной проверки лучше всего помогает организовать взаимодействие. Проверка учащимися друг у друга правильности выполненных ими заданий вызывает высокий интерес. В процессе взаимопроверки школьники обмениваются своими тетрадями с соседом по парте. Взаимопроверка ра-

бот начинается со сравнения списанных с доски и решённых заданий с представленными преподавателем образцами. Ошибки дети подчёркивают и помечают галочкой на полях. Затем переходят к дифференцированной оценке.

Приём взаимных заданий, по мнению И.П. Подласого [10], содействует быстрому развитию взаимодействия. Его суть состоит в том, что на уроке учащиеся выполняют задания, которые придумывают одноклассники. Задания, полученные от соседа, могут подготавливаться как на уроке, так и дома и входят в часть домашнего задания. Данный приём помогает учителю добиться одновременно несколько целей. В первую очередь, учащиеся осваивают технику совместной деятельности; включаются в творческую деятельность; проверяют домашнее задание, интерес к которому повышается.

Дальнейшим развитием приёма взаимных заданий выступает приём их обсуждения. Данный приём готовит учащихся к работе в парах сменного состава. Начинается с того, что один учащийся придумывает свою задачу либо вопрос к тексту, а другой решает эту задачу либо отвечает на вопрос.

К обычным действиям прибавляется новый элемент – проведение совместного парного обсуждения придуманной задачи и его решения. Передавая друг другу задания, учащиеся выполняют их, а после переходят к поочередному обсуждению придуманных заданий и полученных решений. Целью обсуждения считается нахождение лучших или других вариантов решения.

Временная работа в группах считается одним из более перспективных методов обучения. Данный метод представляет собой работу учащихся в составе малых групп по выполнению небольших учебных заданий. Обычное количество членов группы 3–6 человек. Разбивка класса производится оперативно на ограниченное время. Перед группами ставятся задания, которые готовят основу для дальнейшего этапа учебного процесса.

Таковыми заданиями могут быть: высказывание собственных идей, опыта; определение правил; обмен знаниями и быстрое обсуждение найденного из разных источников; определение выбора варианта продолжения урока; постановка вопросов для последующего обсуждения; обсуждение разногласий и расхождений во мнениях; подготовка дискуссии в классе; выход чувств и переживаний, которые возникают как реакция на то, что происходит в классе. Временный характер этих групп не требует от учителя определённого особого подбора участников: группы можно формировать по рассадке обучающихся, по алфавиту, по жребию и т.д. Время работы

обычно выбирается непродолжительное (при необходимости время работы группы можно продлить).

Создание ситуаций совместных переживаний содействуют становлению доверительных отношений между учащимися и представляет собой совместную деятельность, которая включает в себя элементы позитивного эмоционального переживания. Наиболее сильные переживания проявляются у младших школьников при ответе перед всем классом у доски. Необходимо помогать таким детям. Для помощи или подготовки к ответу могут участвовать не один, а два или более учащихся, т.е. пара или малая группа. Каждый ребёнок вносит свою частичку труда, чувств, радости предстоящего успеха в общую копилку, это объединяет учащихся. Преподаватель может помочь младшим школьникам распределить ответ и предварительно договориться, кто какую роль будет выполнять.

Организация работы учащихся-консультантов, хотя и представляет известную трудность, является очень эффективным методом организации взаимодействия учащихся и повышения их успеваемости. По мнению И.П. Подласого, главными достоинствами данного метода выступают два аспекта: повышение предоставляемого учащимся времени на устные объяснения учебного материала и формирование в классе системы взаимопомощи. Применяют несколько вариантов метода организации деятельности консультантов: консультантом назначается один из участников созданной или постоянно действующей группы на один урок (фрагмент урока), по какой-то определённой теме на несколько уроков или постоянно; организовывается помощь после уроков (например, в группе продлённого дня) [10] слабоуспевающим учащимся в подготовке их к ответу учителю, во время урока после выполнения консультантом своей собственной работы.

Выводы. Таким образом, в становлении межличностных отношений, возникающих у младших школьников, значимая роль принадлежит педагогу. Одним из главнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью, умение использовать формы и методы организации обучения, способствующие становлению межличностных отношений.

Формы и методы организации обучения, направленные на совместную деятельность, повышают уровень межличностных отношений детей младшего школьного возраста, они понимают, что занимаются общей деятельностью, идут к единой цели, помогают друг другу. Вовлечение участников коллектива в разнообразные виды совместной дея-

тельности, постановка перед ними интересных и сложных целей, задач, установление ответственной зависимости между детьми – всё это способствует укреплению и развитию коллектива.

Список литературы

1. Волков, Б. С. Психология младшего школьника : учебное пособие / Б. С. Волков. – 3-е изд. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
2. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: курс лекций : учеб. пособие / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 380 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 2001. – 245 с.
4. Дружинин, В. Н. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – Москва : Питер, 2001. – 656 с.
5. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – Москва : Народное образование, 2001. – 496 с.
6. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие / В. К. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 1989. – 156 с.
7. Карпенко, А. А. Краткий психологический словарь / А. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.
8. Клюева, Н. В. Педагогическая психология : учеб. для студ. высших учебных заведений / под ред. Н. В. Клюевой. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
9. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Ленинград [Санкт-Петербург] : ЛГУ, 1979. – 160 с.
10. Подласый, И. П. Педагогика : в 2 ч. / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2000. – 125 с.
11. Шкуричева, Н. А. Изучение причин трудностей в межличностных отношениях школьников / Н. А. Шкуричева // Начальная школа. – 2009. – № 12. – С. 7–11.

The Forms and Methods of Training, Promoting Formation of Interpersonal Relations of Younger Schoolboys

V.N. Raskalinos

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

M.V. Shcherbataya

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 8.12.2015

Abstract. The article is devoted to the actual problem of finding effective forms and methods of training, contributing to the formation of interpersonal relations of younger schoolboys. Since at the present stage of development of education in the Russian Federation there is a significant increase in psychological and educational research, dedicated to the problem of interpersonal relations of younger schoolboys in connection with the fact that the formation of interpersonal relations of younger schoolboys becomes necessary condition for the formation and basis of everyday life.

Keywords: interpersonal relationships, forms of organization, individual, pair, group, collective, organization methods, small group.

For citation: Shcherbataya M.V., Raskalinos V.N. The Forms and Methods of Training, Promoting Formation of Interpersonal Relations of Younger Schoolboys. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 110–116 (in Russ.).

About author: V.N. Raskalinos, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department “Social Pedagogics and Psychology” of Yevpatoria Institute of Social Sciences of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: raskalinos-2014@yandex.ru; M.V. Shcherbataya, Fourth-Year Student of the Department “Methods

of Primary and Pre-School Education” of Yevpatoria Institute of Social Sciences of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: sherbataya.masha@mail.ru.

References

1. Volkov B.S. *Psikhologiya mladshego shkol'nika* [Psychology Junior Student]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2002. 128 p.
2. Galaguzova M.A. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogics]. Moscow, VLADOS Publ., 2001. 380 p.
3. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The Theory of Developmental Education]. Moscow, INTOR Publ., 2001. 245 p.
4. Druzhinin V.N. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Piter Publ., 2001. 656 p.
5. D'yachenko V.K. *Novaya didaktika* [New Didactics]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2001. 496 p.
6. D'yachenko V.K. *Organizatsionnaya struktura uchebnogo protsessa i ee razvitie* [The Organizational Structure of the Educational Process and Its Development]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1989. 156 p.
7. Karpenko A.A., Petrovski A.V., Jaroshevskij M.G. *Kratkii psikhologicheskii slovar'* [Brief Psychological Dictionary]. Moscow, Politizdat Publ., 1985. 431 p.
8. Kljueva N.V. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. Moscow, VLADOS-PRESS Publ., 2003. 400 p.
9. Obozov N.N. *Mezhlichnostnye otnosheniya* [Interpersonal Relationships]. Leningrad [St. Petersburg], Leningrad State University Publ., 1979. 160 p.
10. Podlasyi I.P. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Vlado Publ., 2000. 125 p.
11. Shkuricheva N.A. The Study of the Causes of Difficulties in Interpersonal Relationships Students. *Nachal'naya shkola*, 2009, no. 12, pp. 7–11 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 37.013.42:008

Диагностическая компетентность социального педагога как составляющая профессионально-педагогической культуры

Валерия Николаевна Раскалинос

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Анастасия Викторовна Фурлетова

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 18.12.2015

Аннотация. В статье рассмотрено понятие профессионально-педагогической культуры, понятие профессиональной компетентности социального педагога. Определено место диагностической компетентности среди других профессиональных компетентностей. Отмечено, что диагностическая компетентность является составной и неотъемлемой частью профессионально-педагогической культуры.

Ключевые слова: социальный педагог, культура, профессиональная культура, компетентность, диагностическая компетентность.

Для цитирования: Раскалинос, В. Н. Диагностическая компетентность социального педагога как составляющая профессионально-педагогической культуры / В. Н. Раскалинос, А. В. Фурлетова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2 – С. 117–121.

Об авторах: В.Н. Раскалинос, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Социальная педагогика и психология» Евпаторийского института социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», ул. Просмушкиных 6, Евпатория, 297408, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: raskalinos-2014@yandex.ru; А.В. Фурлетова, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Социальная педагогика и психология» Евпаторийского института социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», ул. Просмушкиных 6, Евпатория, 297408, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: semenovanastia777@mail.ru.

Постановка проблемы. Сфера образования должна стать стратегической точкой роста для России XXI века. В условиях нового информационного общества роль социального педагога заключается в том, чтобы помочь обучающимся в поисках и освоении знаний, в освоении культурных ценностей и информационных ресурсов, управлять их учебной деятельностью, организовывать обсуждение и оценку достигнутых успехов, создавать особую социально-психологическую атмосферу и среду для продуктивного общения, способствующие осознанному выбору каждым обучающимся своего дальнейшего профессионального пути. Эти задачи может решить только социальный педагог-профессионал, обладающий высоким уровнем культуры как общей, так и профессионально-педагогической. Приоритетной задачей высшего образования по подготовке педагогических кадров на современном этапе становится повышение профессионального

уровня педагога и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни.

Цель статьи. Рассмотреть понятие диагностической компетентности социального педагога в призмах понятия профессионально-педагогической культуры, доказать, что диагностическая компетентность является неотъемлемой частью профессионально-педагогической культуры.

Изложение материала. Анализ социально-педагогической и психолого-педагогической литературы показал, что в научных работах встречаются множество трактовок, связанных с профессией социального педагога. Более подробно рассмотрим понятия «профессионально-педагогическая культура» и «профессиональная компетентность».

Понятие культуры требует конкретизации. Так, например, понятие культуры трактуется как практическая реализация общечеловеческих и духовных

ценностей [3]. По другой версии культура – это исторически определённый уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [11]. Несмотря на множество трактовок данного понятия, общим для них является понимание культуры как целостного явления, центром которого является человек как субъект культурного развития.

Выделение понятия профессиональной культуры обусловлено свойствами определённой группы профессий и является результатом разделения труда, а так же обособлением определённых видов деятельности. Высокий уровень профессиональной культуры социального педагога характеризуется развитой способностью решения профессиональных задач. Для того чтобы стать действительно культурным, социальный педагог должен быть эрудированным в области философии, психологии, антропологии, искусства, религии [5].

Профессиональная культура формируется в процессе профессиональной подготовки и осуществления профессиональной деятельности как совокупность усвоенных субъектом социально-педагогических знаний, умений, навыков, ценностей, норм и представляет отражение и закрепление непосредственно значимого для личности опыта: с одной стороны – набор автоматизмов, а с другой – выработанных моделей поведения [6].

Педагогическая культура – это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье [8].

Понятия «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическая культура» длительное время описывались в педагогике в категориях обыденного сознания и не претендовали на строгое научное объяснение. Профессионально-педагогическая культура как социально-педагогическое явление возникает вместе с осознанием общественной природы воспитания вследствие необходимости поиска эффективных способов передачи опыта от одного поколения к другому. По мнению И.Ф. Исаева, профессионально-педагогическая культура раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций.

Под диагностической культурой В.А. Слостёнин понимает компонент профессионально-педагогической культуры [13], диагностическая культура рассматривается как универсальная характеристика диагностической деятельности [1] и определяется как свободное владение системой диагностических знаний, умений и навыков [9].

Для рассмотрения понятия профессиональной компетентности обратимся к словарям и научным исследованиям, которые обосновывают интегральную характеристику, выделяют современные подходы к определению компетентности.

В словаре С.И. Ожегова понятие «компетентный» имеет следующие трактовки: 1) знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-либо области; 2) обладающий компетенцией. Понятие «компетенция» трактуется как: 1) круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён; 2) круг чьих-нибудь полномочий, прав [10, с. 288].

Проблема определения профессиональной компетентности социального педагога стала объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками. Нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность». Рассмотрим его с позиции педагогики.

Под профессиональной компетентностью педагога понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. Способности – индивидуально-психологические особенности, свойства, качества личности, которые являются условием успешного выполнения определённого вида деятельности [12].

Рассмотрев природу понятий «профессионально-педагогическая культура» и «профессиональная компетентность педагога», постараемся разобраться, как соотносятся эти понятия между собой.

Профессионально-педагогическая культура – часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности [2]; сочетание компетентности и профессионализма в определённой области знаний с собственно педагогической культурой личности, готовой не только к трансляции знаний, но и к созданию гуманной развивающей среды в образовательном процессе [4].

Профессиональная компетентность педагога – условие становления и развития педагогического мастерства – составляет содержание педагогической культуры [2]. Единство теоретической и практиче-

ской готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности выражено в умениях [13].

Таким образом, мы видим смысловую зависимость этих двух понятий. Так, Е.В. Бондаревская предлагает рассматривать профессиональную компетентность социального педагога как содержание профессионально-педагогической культуры, направленное на развитие мастерства. Многие исследователи (В.А. Адольф, А.П. Акимов, В.С. Безруков, В.А. Сластёнин [13]) сходятся во мнении, что содержанием компетентности является совокупность профессиональных знаний и умений, необходимая педагогу-профессионалу высокой культуры для успешного выполнения педагогических задач. Профессиональная компетентность входит в содержание педагогической культуры, отражает её уровень формирования и развития. Профессионально-педагогическая культура является более широким понятием, а профессиональная компетентность – её составной частью.

В соответствии с содержанием профессиональной педагогической деятельности Н.В. Кузьмина [7] выделяет следующие профессионально-педагогические компетентности:

- специальная компетентность – глубокие знания, квалификация и опыт деятельности в области преподаваемого предмета;
- методическая компетентность в области формирования знаний, умений и навыков учащихся, владение различными методами обучения, знание психологических механизмов усвоения;
- психолого-педагогическая компетентность – владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения;

- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых, умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять и учитывать эмоциональное состояние людей, грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами, учащимися;
- аутопсихологическая компетентность – умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знание способов профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желание самосовершенствоваться.

Следовательно, модель, предложенная Н.В. Кузьминой, включает педагогическую диагностику в состав психолого-педагогической компетентности. Необходимо отметить, что содержание других элементов определяется на основе владения педагогической диагностикой [7].

Таким образом, диагностическая компетентность нами определяется как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению диагностической деятельности для решения профессиональных проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности. Диагностическая деятельность педагога понимается как «неотъемлемая составляющая его профессиональной деятельности, направленная на выявление фактического состояния, специфических особенностей, происходящих изменений в участниках и в самом процессе педагогического взаимодействия, а также на прогнозирование перспектив этих изменений» [1, с. 13].

Выводы. Таким образом, диагностическая компетентность педагога является составляющей профессионально-педагогической культуры, содержательной характеристикой, влияющей на её уровень.

Список литературы

1. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко ; под ред. В. А. Сластёнина, А. И. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
2. Бондаревская, Е. В. Введение в педагогическую культуру / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : РПУ, 2006. – С. 224.
3. Выжлецов, Г. П. Аксиология культуры в системе культур философского знания / Г. П. Выжлецов // Вестник Новгородского университета им. Ярослава Мудрого. – 2000. – № 16.
4. Зарецкая, И. И. Профессиональная культура педагога : учеб. пособие / И. И. Зарецкая. – М. : АПКИППРО, 2007. – 116 с.
5. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
6. Красношлыкова, О. Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования / О. Г. Красношлыкова ; под ред. Н. Э. Касаткиной. – Кемерово : Кузбассвуиздат ; М. : АСТШ, 2005. – 281 с.

7. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Ленинград [Санкт-Петербург] : Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
8. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т. А. Куликова. – М. : Академия, 1999. – 232 с.
9. Макарова, Т. Е. Содержание и методы обучения будущих учителей культуре педагогического диагностирования : дис. ... канд. пед. наук / Т. Е. Макарова. – Самара, 1998. – 214 с.
10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук ; Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – М. : АТАМПИ, 2004. – 944 с.
11. Пелипенко, А. А. Культура как система / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. – М. : Языки русской культуры, 1998.
12. Радионова, Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступа : <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf>.
13. Слостенин, В. А. Интеллектуальный потенциал педагога в социокультуре / В. А. Слостенин, Т. Б. Соломатина // Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование : материалы Всерос. науч. конф., 13–15 сентября 1995 г. – М. : МОСУ, 1996. – С. 128–129.

Diagnostic Competence of the Social Teacher as Component of Professional and Pedagogical Culture

V.N. Raskalinos

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

A.V. Furletova

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 18.12.2015

Abstract. The article deals with the concept of professional and pedagogical culture, the concept of professional competence of the social teacher. The place of diagnostic competence among other professional competencies. It is noted that the diagnostic competence is an integral and inalienable part of professional and pedagogical culture.

Keywords. Social teacher, culture, professional culture, competence, diagnostic competence.

For citation: Raskalinos V.N., Furletova A.V. Diagnostic Competence of the Social Teacher as Component of Professional and Pedagogical Culture. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 117–121 (in Russ.).

About authors: V.N. Raskalinos, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department “Social Pedagogics and Psychology” of Yevpatoria Institute of Social Sciences of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: raskalinos-2014@yandex.ru; A.V. Furletova, a Second-Year Master’s Student of the Department “Social Pedagogics and Psychology” of Yevpatoria Institute of Social Sciences of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: semenovanastia777@mail.ru.

References

1. Borytko N.M. *Diagnosticheskaya deyatel'nost' pedagoga* [Diagnostic Activity of the Teacher]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 288 p.
2. Bondarevskaya E.V. *Vvedenie v pedagogicheskuyu kul'turu* [Introduction to the Culture of Teaching]. Rostov-on-Don, RPU Publ., 2006. 224 p.
3. Vyzhletsov G.P. Axiology Culture in the System of Knowledge Kulturfilosofskij. *Vestnik Novgorodskogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*, 2000, no. 16 (in Russ.).
4. Zaretskaya I.I. *Professional'naya kul'tura pedagoga* [The Professional Culture of the Teacher]. Moscow, APKiPPRO Publ., 2007. 116 p.

5. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya* [Professional-Pedagogical Culture of the Teacher]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 208 p.
6. Krasnoshlykova O.G. *Metodologiya i metodika razvitiya professionalizma pedagogov v munitsipal'noi sisteme obrazovaniya* [Methodology and Methods of Professional Development of Teachers in the Municipal Education System]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ. ; Moscow, ASTSh Publ., 2005. 281 p.
7. Kuzmina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatelnosti* [Research Methods of Pedagogical Activity]. Leningrad [St. Petersburg], LGU Publ., 1970. 114 p.
8. Kulikova T.A. *Semeinaya pedagogika i domashnee vospitanie* [Family Pedagogy and Education at Home]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 232 p.
9. Makarova T.E. *Soderzhanie i metody obucheniya budushchikh uchitelei kul'ture pedagogicheskogo diagnostirovaniya. Diss. kand. ped. nauk* [The Content and Methods of Training Future Teachers of Culture of Pedagogical Diagnosis. Cand. Diss. (Ped.)]. Samara, 1998. 214 p.
10. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. *Tolkovy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Dictionary of Russian Language: 80 000 Words and Idiomatic Expressions]. Moscow, ATAMP Publ., 2004. 944 p.
11. Pelipenko A., Yakovenko I.G. *Kul'tura kak sistema* [Culture as a System]. Moscow, Yazyki russkoi kul'tury Publ., 1998.
12. Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. *Kompetentnostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii* [Communicative Approach in Pedagogical Education]. Available at: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf>.
13. Slastenin V.A., Solomatin T.B. The Intellectual Potential of the Teacher in the Social Culture. *Materialy Vseros. nauchnoi konferentsii "Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura: sushchnost', struktura, formirovanie", 13–15 sentyabrya, 1995* [Proc. of the All-Russian Scientific Conference "Professional-Pedagogical Culture: the Nature, Structure, Formation", September 13–15, 1995]. Moscow, MOSU Publ., 1996, pp. 128–129 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Учебно-практические задачи обучения естественному чтению первоклассников посредством организации учебного диалога

Александр Александрович Штец

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Галина Ивановна Шемигон

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 11.12.2015; после доработки 18.12.2015

Аннотация. В статье характеризуется методика обучения естественному чтению первоклассников посредством организации учебного диалога. Внимание обращается на описание системы учебно-практических задач, которая предполагает поэтапное развитие у первоклассников деятельности естественного чтения. Кроме этого, в статье иллюстрируются разработанные учебно-практические задачи в виде элементов урока, составленных с учётом методики учебного диалога.

Ключевые слова: естественное чтение, учебный диалог, учебно-практические задачи, букварный период, этапы развития деятельности естественного чтения.

Для цитирования: Штец, А. А. Учебно-практические задачи обучения естественному чтению первоклассников посредством организации учебного диалога / А. А. Штец, Г. И. Шемигон // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 122–131.

Об авторах: А.А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ashtec@mail.ru; Г.И. Шемигон, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: belova_galina@bk.ru.

Постановка проблемы. Первоначальное чтение – это важнейший вид речевой деятельности, формирующийся в букварный период обучения грамоте. Под деятельностью чтения согласно ФГОС начального общего образования второго поколения понимается и навык. Первоначальный навык чтения как один из важнейших видов речевой деятельности формируется у школьников в процессе проведения занятий по обучению грамоте. [3].

Как и любой аспект речевой деятельности в обучении, деятельность первоначального чтения в первом классе должна оцениваться. Это предполагает наличие критериев оценки качества первоначального чтения. В ходе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы нами были выделены такие критерии, как правильность чтения, его осмысленность, осознанность и естественность. А.А. Штец характеризует естественность как критерий, который определяет смысло-

образование, лежащее в основе осмысленности чтения [5, с. 137]. Естественность чтения предполагает, что звучащая в процессе чтения речь должна по форме совпадать с естественной разговорной речью. Данное понятие в настоящее время не актуализировано, ему не уделяется достаточно внимания авторами учебников с точки зрения системно-деятельностного подхода. Это приводит к различным ошибкам, допускаемым учениками при чтении, таким, как побуквенное, повторное чтение, причитывание и др.

Подтверждают наличие данных ошибок у первоклассников результаты, полученные нами при проведении констатирующего этапа эксперимента на базе гимназии № 24 (УМК «Школа России») в 2014–2015 учебном году с 9 февраля по 21 марта. Результаты диагностики показали, что естественность чтения оказалась на низком уровне: неполный уровень показало 65% учеников, частичный уровень наблю-

дается у 31% учеников, а максимальный (то есть соответствующий естественной разговорной речи) – только у 4%. Очевидно, не все ученики понимают, как нужно читать правильно.

На наш взгляд, описанная выше ситуация может существенно измениться, если первоклассники в обучении будут опираться на учебный диалог, так как только учебный диалог способствует осознанию и пониманию способов, которые обеспечивают естественное чтение, а впоследствии правильное, осознанное и осмысленное. Значительно изменить уровень деятельности первоначального чтения можно, опираясь на использование диалогового обучения, то есть построение урока обучения грамоте на основе учебного диалога. На этом настаивает «Примерная образовательная программа», указывая в разделе «Коммуникативные универсальные учебные действия», что выпускник научится формулировать собственное мнение и позицию; договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов; владеть диалогической формой речи. Реализовать в такой функции учебный диалог в букварный период возможно только в специально разработанной методике формирования естественного чтения.

Цель статьи. Представить методику обучения естественному чтению посредством организации учебного диалога, основанную на системе учебно-практических задач обучения действиям естественного чтения.

Общая характеристика методики обучения естественному чтению. В основу методики был положен системно-деятельностный подход, в соответствии с которым содержание обучения опирается на систему действий первоначального чтения, функционирующую на основе учебного диалога как универсального учебного действия. Для реализации методики принципиально важным оказалось мнение О.Г. Абрамкиной, которая характеризует учебный диалог как своеобразный вид целевой деятельности, включённой в процесс обучения и обладающий такими структурными компонентами, как учебные цели и задачи, соответствующие общим педагогическим чётко поставленным целям обучения, содержание, субъекты и правила диалога, обеспечивающие усвоение как предметного содержания учебной дисциплины, так и норм социального поведения [1]. Такое определение имеет особую актуальность, так как только в нём диалог рассматривается как вид деятельности, обеспечивающий осознание содержания первоначального чтения. Таким образом, учебный диалог повышает осознанность

позиционного принципа в структуре первоначального чтения, личностно развивающий характер процесса обучения грамоте (осмысленность первоначального чтения), а также усиливает параметры естественного чтения.

Любая методика как методическая система предполагает также использование определённой типологии учебно-практических задач. На наш взгляд, учебно-практические задачи в обучении грамоте должны соответствовать структуре действий естественного чтения и включать следующие виды: учебно-практические задачи на открытие (обеспечение новых знаний), учебно-практические задачи на внедрение (связь с проверкой сделанного открытия) и учебно-практические задачи на проектирование (применение полученного знания в деятельности чтения).

В соответствии с концепцией развития деятельности первоначального чтения, разработанной А.А. Штецом [4], методика обучения естественному чтению предполагала реализацию трёх этапов развития деятельности естественного чтения. Актуальными для поэтапного обучения естественному чтению оказались этапы: открытия позиционного принципа, конкретизации позиционного принципа и обучения первоклассников законам орфоэпического чтения.

Д.Б. Эльконин, работая над позиционным принципом, отмечал, что «произнесение всех предшествующих согласных фонем должно производиться с позиции следующей за ними гласной фонемы» [6, с. 334]. С точки зрения системно-деятельностного подхода позиционный принцип предполагает реализацию в обучении естественному чтению следующих действий: чтения доступного темпа, чтения целыми словами, безостановочного (плавного) чтения, невозвратного чтения.

Чтение доступного темпа – это чтение, темп которого приближен к темпу разговорной речи.

Чтение целыми слогами – это чтение, характеризующееся умением прочитать слог, не разрушая его.

Безостановочное (плавное) чтение – это чтение текста без допущения остановок, каких не требует выразительность чтения.

Невозвратное чтение – это чтение текста, характеризующееся отсутствием повтора уже прочитанных слов.

В соответствии с перечисленными особенностями, каждое действие естественного чтения может осваиваться учащимися решением учебно-практических задач.

Типология учебно-практических задач. Рассмотрим содержание учебно-практических задач, соответствующих каждому действию естествен-

Таблица 1 – Учебно-практические задачи по обучению чтению целыми слогами на этапе открытия позиционного принципа чтения

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Чтение целыми слогами	Наблюдение роли букв-сигнальщиков	Вставка букв-сигнальщиков твёрдости и мягкости согласных	Составление звуковых схем предложенных слов

Таблица 2 – Учебно-практические задачи обучения чтению доступного темпа на этапе открытия позиционного принципа чтения

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Чтение доступного темпа	Сравнение чтения букв гласных в слогах	Чтение слогов по звуковой схеме	Чтение с полной репродукцией слогов

ного чтения, на различных этапах обучения первоначальному чтению. Для первого этапа «Открытие позиционного принципа чтения» были разработаны следующие учебно-практические задачи (таблицы 1, 2, 3, 4).

Представленная таблица 1 иллюстрирует содержание такого действия естественного чтения, как чтение целыми слогами. Это действие естественного чтения включает в себя следующие учебно-практические задачи: наблюдение роли букв-сигнальщиков, вставка букв-сигнальщиков твёрдости и мягкости согласных и составление звуковых схем предложенных слов.

Задача наблюдения роли букв-сигнальщиков предполагает сравнение чтения одних и тех же согласных звуков, стоящих в разных словах перед разными гласными звуками. Перед учениками ставится цель произнести первые слоги, отметить какой гласный звук произносится в этих словах и какими буквами он обозначен. Например, первоклассникам предлагается сравнить чтение букв гласных в первых слогах слов *мальчик* и *мячик*. После чтения слов ученики самостоятельно формулируют проблемный вопрос: почему один и тот же звук обозначен разными буквами? (например, звук [а] обозначен разными буквами **а** и **я**).

Задачи на вставку букв даются для того, чтобы первоклассники научились соотносить твёрдое и мягкое чтение с буквами-сигнальщиками (твёрдости согласных: **а, о, у, ы, э**; мягкости согласных: **я, ё, ю, е, и**). Для этого предлагаются проблемные ситуации, предполагающие чтение слов с пропущенными буквами. Вместе с учителем проводится чтение звуков в составе звуковых схем слов.

Задачи на составление звуковых схем предложенных слов предлагаются для проверки осознания первоклассниками содержания позиционного принципа. Перед учениками ставится цель определить какие звуки в словах одинаковы и какими буквами

их стоит обозначить. Например, требуется определить одинаковые звуки в словах *мак* и *мяч*. А затем – обозначить их «своими» буквами.

Таким образом, для освоения чтения целыми слогами можно использовать такие учебно-практические задачи, как наблюдение роли букв-сигнальщиков, задачи на вставку букв-сигнальщиков твёрдости и мягкости согласных и составление звуковых схем предложенных слов, что существенно повышает осознанность младшими школьниками действий позиционного чтения.

Таблица 2 показывает какие учебно-практические задачи включает такое действие естественного чтения, как чтение доступного темпа. Это задачи на сравнение чтения букв гласных в слогах, чтение слогов по звуковой схеме и чтение с полной репродукцией слогов.

Задача на сравнение чтения букв гласных предполагает сравнение учениками произношения согласных звуков перед различными гласными. При организации проблемной ситуации ученикам предлагаются слова *луна* и *дыня*. Вместе с учителем проводится наблюдение за чтением слогов, и ученики отвечают на вопрос: что же подсказывает в процессе чтения, какой слог нужно читать мягко, а какой – твёрдо? Наблюдение позволяет прийти к выводу, что буквы согласных перед **а** следует читать твёрдо, а перед **я** – мягко.

Задача на чтение слогов по звуковой схеме используется для закрепления результатов проведённого исследования по чтению согласных звуков перед различными гласными. Ученикам предлагаются звуковые схемы с твёрдыми и мягкими согласными, которые следует прочитать, обосновав способ чтения (твёрдость / мягкость согласного звука).

Задача на чтение с полной репродукцией слогов реализуется для закрепления принципа позиционного чтения. Данная задача включает чтение столбиков слогов без остановки в данном процессе под

Таблица 3 – Учебно-практические задачи обучения безостановочному чтению на этапе открытия позиционного принципа чтения

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Безостановочное (плавное) чтение	Наблюдение чтения с ориентировкой на буквы гласных	Чтение слогов с гласными в составе звуковых схем	Поиск во время чтения слов предмета с нужным количеством звуков

Таблица 4 – Учебно-практические задачи по обучению невозвратному чтению на этапе открытия позиционного принципа чтения

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Невозвратное чтение	Составление предложения по образцу и его прочтение вслед за учителем	Составление предложения с заданными словами и его прочтение	Составление предложения по модели и его прочтение

руководством учителя. Например: *ма, па, на, дя, ня*.

Таким образом, такое действие естественного чтения, как чтение доступного темпа может осваиваться первоклассниками через решение ряда учебно-практических задач (сравнение чтения букв гласных в слогах, чтение слогов по звуковой схеме и чтение с полной репродукцией слогов), что обеспечивает овладение первоклассниками позиционного принципа чтения (таблица 3).

Безостановочное чтение реализуется путём решения таких задач, как наблюдение чтения с ориентировкой на буквы гласных, чтение слогов с гласными в составе звуковых схем и поиск во время чтения слов предмета с нужным количеством звуков.

Наблюдение чтения с ориентировкой на буквы гласных проводится путём организации чтения с заменой букв-сигнальщиков твёрдости на буквы-сигнальщики мягкости. Например, ученики читают слово *рад*, отмечая букву-сигнальщик твёрдости *а*, а затем образуют новое слово, заменяя букву *а* на букву *я*. Данная задача учит первоклассников при чтении ориентироваться на буквы гласных звуков, что предусматривает позиционный принцип чтения.

Чтение слогов с гласными в составе звуковых схем реализуется для закрепления умения ориентироваться при чтении на буквы гласных звуков. Ученикам предлагается прочитать слоги в предложенных словах (например, слова: *пила, малина, гиря*). Рекомендуется по завершению чтения слова составлять из букв разрезной азбуки слога и читать его.

Реализация задачи по поиску во время чтения слов предмета с нужным количеством звуков ориентирует первоклассников на точное определение количества звуков в слове. Задача предусматри-

вает, чтобы ученик чётко определял количество звуков в слове, какие буквы дают звуки, а какие нет и мог обосновать свой ответ. Например, ставится задача найти в ряде слов *тень, вода, лес* слово, которое даёт четыре звука и обосновать свой ответ.

В целом безостановочное чтение предполагает реализацию таких задач, как наблюдение чтения с ориентировкой на буквы гласных, чтение слогов с гласными в составе звуковых схем и поиск во время чтения слов предмета с нужным количеством звуков, что помогает закреплению действий позиционного чтения (таблица 4).

Такие учебно-практические задачи, как составление предложения по образцу и его прочтение вслед за учителем, составление предложения с заданными словами и его прочтение, составление предложения по модели и его прочтение реализуются для обучения первоклассников такому действию естественного чтения, как невозвратное чтение.

Составление предложения по образцу и его прочтение вслед за учителем организуется с целью демонстрации ученикам невозвратного чтения, то есть чтения, которое характеризуется отсутствием повтора уже прочитанных слов. Ученики составляют предложение по образцу и читают его по аналогии чтения педагогом.

Составление предложения с заданными словами и его прочтение предлагает закрепление умения читать предложение без повтора слов. Ученики определяют слова, с которыми следует построить предложение (это могут быть картинки с зашифрованными словами, различные ребусы и т.п.), а затем читают построенное предложение, следя за отсутствием повтора уже прочитанных слов. Например, даётся задача определить имя по ребусу, а затем построить с ним предложение (рисунок 1):

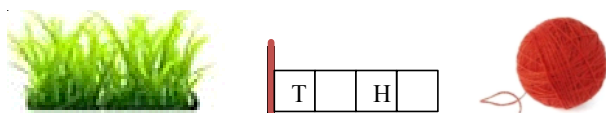


Рисунок 1 – Учебно-практическая задача на определение слова и построение с ним предложения

Составление предложения по модели и его прочтение характеризуется предоставлением ученикам модели, по которой следует построить предложение, и дальнейшим чтением. Данная задача обращает внимание учеников на соотнесение слов предложения с моделью, предоставленной учителем.

Таким образом, реализация таких учебно-практических задач, как составление предложения по образцу и его прочтение вслед за учителем, составление предложения с предложенными словами и его прочтение, составление предложения по модели и его прочтение, обеспечивает обучение первоклассников невозвратному чтению, что существенно повышает качество интериоризации действий позиционного принципа чтения.

Для второго этапа «Конкретизация позиционного принципа» были разработаны учебно-практические задачи (таблицы 5, 6, 7, 8).

Представленная таблица 5 иллюстрирует содержание такого действия естественного чтения, как чтение целыми слогами. На этапе конкретизации позиционного принципа это действие естественного чтения включает в себя такие учебно-практические задачи, как поиск недостающих букв в предложенных словах, определение зашифрованных слов и поиск предмета с нужным слогом и допечатавание недостающих букв.

Поиск недостающих букв в предложенных словах организуется с целью построения нужного слога и его прочтения. Например, даётся задача (рисунок 2): найти недостающую букву в слове *шахматы* и прочесть слово. Ученики вставляют необходимую букву, руководствуясь позиционным принципом чтения, и читают результат.

ш		х	м	а	т	ы
---	--	---	---	---	---	---

Рисунок 2 – Учебно-практическая задача на поиск недостающей буквы в слове

Определение зашифрованных слов включает в себя задачу построить слово, соединив первые слоги слов, предложенных учителем. Например, ученики получают слова *вода, роца, насос*. Соединяя первые слоги данных слов, они должны получить слово *ворона*. Данная задача обеспечивает закреп-

ление умения делить слово на слоги и выделять отдельные слоги.

Поиск предмета с нужным слогом и допечатавание недостающих букв направлены на соотнесение слогов представленных слов со слогом-образцом, что предполагает правильное прочтение целыми слогами. Ученики анализируют слоги в представленных словах и, найдя нужное слово, обосновывают свою точку зрения. Например (рисунок 3), первоклассникам даётся задача найти слово со слогом *ма* и предлагаются слова *море, машина, волна*.

	ма	
море	машина	волна

Рисунок 3 – Учебно-практическая задача на поиск предмета с нужным слогом

Таким образом, обучение чтению целыми слогами с помощью реализации таких задач, как поиск недостающих букв в предложенных словах, определение зашифрованных слов и поиск предмета с нужным слогом, существенно повышает эффективность конкретизации позиционного принципа чтения.

Таблица 6 определяет виды учебно-практических задач (чтение предложений с составленными словами, чтение скороговорок вместе с учителем и составление предложений на определённую тему), которые решаются при формировании такого действия естественного чтения, как чтение доступного темпа на этапе конкретизации позиционного чтения.

Чтение предложений с составленными словами ставит перед учениками цель определить темп, при котором необходимо читать, то есть такой темп, который приближен к темпу разговорной речи. Проводится исследование, результаты которого позволят первоклассникам вместе сделать вывод о сделанном открытии и подтвердить его необходимыми аргументами.

Чтение скороговорок вместе с учителем ставит целью приблизить темп чтения первоклассников к темпу доступной речи. Например, учитель предлагает прочитать такую скороговорку: «Уже уж и луже». Ученики читают данную скороговорку несколько раз, с каждым разом увеличивая темп чтения. Прочтение скороговорки способствует приближению скорости чтения к чтению доступного темпа (40–60 слов в минуту).

Составление предложений на определённую тему и последующее их прочтение способствует закреплению такого действия естественного чте-

Таблица 5 – Учебно-практические задачи по обучению чтению целыми слогами на этапе конкретизации позиционного принципа

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Чтение доступного темпа	Чтение предложений с составленными словами	Чтение скороговорок вместе с учителем	Составление предложений на определённую тему

Таблица 6 – Учебно-практические задачи по обучению чтению доступного темпа на этапе конкретизации позиционного принципа

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Чтение целыми слогами	Поиск недостающих букв в предложенных словах	Определение зашифрованных слов	Поиск предмета с нужным слогом и допечатывание недостающих букв

ния, как чтение доступного темпа. На данном этапе работы ученики имеют представление каким должен быть темп чтения и должны стремиться к поддержанию такого темпа при чтении.

Таким образом, реализация таких учебно-практических задач, как чтение предложений с составленными словами, чтение скороговорок вместе с учителем и составление предложений на определённую тему, повышает уровень конкретизации позиционного принципа чтения.

Таблица 7 показывает содержание такого действия естественного чтения, как безостановочное чтение. На этапе конкретизации позиционного принципа это действие естественного чтения включает в себя такие учебно-практические задачи, как анализ чтения предложения с остановками и без них, чтение с учителем по технологии сопровождающего чтения и дополнение словами предложений, данных учителем.

Анализ чтения с остановками и без них базируется на постановке проблемной ситуации, в процессе которой сравнивается прочтение предложения с остановками в процессе чтения и без них. Ученики должны с помощью учителя обосновать значение безостановочного чтения, объяснив, какие остановки следует делать в предложении (и для чего они нужны), а какие остановки будут лишними.

Задача чтения со звуковым ориентиром по методике А.М. Кушнира [2] реализуется для того, чтобы у учеников был пример (образец) правильного чтения, которому в дальнейшем необходимо следо-

вать. Вслед за учителем они в правильном темпе прочитывают определённые слоги, слова и предложения, что способствует закреплению умения безостановочного (плавного) чтения.

Дополнение словами предложений, данных учителем, формирует у ребёнка умение распространять предложение, а его последующее прочтение организуется для окончательного усвоения безостановочного чтения. Например, даётся предложение: *В лесу дети собрали грибы*. Также предлагаются слова для справки: *красивом, зимнем, березовом; мухоморы, лисички, опята*. Ученики должны дополнить предложения, не потеряв его смысл, а затем прочитать его без остановок.

Таким образом, решение таких учебно-практических задач, как анализ чтения предложения с остановками и без них, чтение с учителем по технологии сопровождающего чтения и дополнение словами предложений, данных учителем, существенно повышает уровень конкретизации позиционного принципа чтения.

Таблица 8 демонстрирует, какие виды учебно-практических задач содержат такое действие естественного чтения, как невозвратное чтение. Это задачи на составление предложения по образцу с последующим прочтением, составление предложений по представленной модели с последующим прочтением и составление предложения на заявленную тему с последующим прочтением.

Составление предложения по образцу с последующим прочтением предполагает организацию

Таблица 7 – Учебно-практические задачи по обучению безостановочному чтению на этапе конкретизации позиционного принципа

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Безостановочное (плавное) чтение	Анализ чтения предложения с остановками и без них	Чтение со звуковым ориентиром	Дополнение словами (не менее 2) предложенных предложений

Таблица 8 – Учебно-практические задачи по обучению невозвратному чтению на этапе конкретизации позиционного принципа

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Невозвратное чтение	Составление предложения по образцу и его прочтение вслед за учителем	Составление предложения по заданной модели и его прочтение	Составление предложения на заявленную тему и его прочтение

Таблица 9 – Учебно-практические задачи по обучению чтению целыми слогами на этапе осмысления законов орфоэпического чтения

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Чтение целыми слогами	Знакомство с орфоэпическим чтением	Построение моделей в поделках	Совместное планирование реализации проектной задачи

проблемной ситуации, результатом которой должна стать формулировка вопроса: следует ли повторять слова при чтении предложения? Ответив на данный вопрос, ученики должны сделать открытие, что, повторяя слова, можно изменить смысл предложения, а это не позволит точно понять его.

Составление предложения по заданной модели и его прочтение внедряется для закрепления действия невозвратного чтения. Ученики составляют предложение по модели и читают его, делая акцент на отсутствии повтора слов. Это позволяет доказать сделанное ранее открытие: понять смысл предложения возможно лишь читая его без повтора слов.

Решение задачи по составлению предложения на заявленную тему с последующим его прочтением ориентировано на организацию самостоятельной деятельности учеников с последующим контролем действия невозвратного чтения. Данная задача помогает сделать вывод об усвоении действия невозвратного чтения учениками и переходе к следующему этапу обучения естественному чтению.

Таким образом, решение учебно-практических задач на составление предложения по образцу с последующим прочтением, составление предложений по представленной модели с последующим прочтением и составление предложения на заявленную тему с последующим прочтением обеспечивает конкретизацию позиционного принципа для невозвратного чтения на достаточном уровне.

Для третьего этапа «Законы орфоэпического чтения» были разработаны следующие учебно-практические задачи (таблицы 9, 10, 11, 12).

Представленная таблица 9 демонстрирует учебно-практические задачи (знакомство с орфоэпическим чтением, построение моделей в поделках и совместное планирование реализации проектной задачи), решение которых способствует

овладению таким действием естественного чтения, как чтение целыми слогами, на этапе осмысления законов орфоэпического чтения.

Решение учебно-практической задачи по знакомству с орфоэпическим чтением реализуется для осознания учениками орфоэпических норм русского языка. При решении данной задачи первоклассники открывают с помощью проблемной ситуации правила чтения слов, предложений и учатся их применять при чтении.

Построение моделей в поделках предлагается для закрепления изученных законов орфоэпического чтения. Например, перед учениками ставится задача: построить модель слова *ландыш* в поделке (из бумаги, пластилина и пр.). Данная задача поможет ученику ещё раз повторить изученный материал и самостоятельно построить модель слова.

Задача на совместное планирование реализации проектной задачи предполагает обсуждение проектной задачи, предложенной учителем и разработку плана её реализации. Ученикам предлагается проектная задача: «Построение города Буквограда». Первоклассники высказывают свои мысли по построению данного города и обсуждают их, а затем вместе планируют деятельность по выполнению данной проектной задачи.

Таким образом, решение перечисленных учебно-практических задач (знакомство с орфоэпическим чтением, построение моделей в поделках и совместное планирование реализации) способствует закреплению такого действия естественного чтения, как чтение целыми слогами, и осмыслению законов орфоэпического чтения.

Таблица 10 демонстрирует, какие виды учебно-практических задач включает в себя такое действие естественного чтения, как чтение доступного темпа, на этапе осмысления законов орфоэпического чтения. Это открытие законов орфоэпиче-

Таблица 10 – Учебно-практические задачи по обучению чтению доступного темпа на этапе осмысления законов орфоэпического чтения

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Чтение доступного темпа	Открытие законов орфоэпического чтения	Построение моделей в устных сочинениях	Сбор информации по проектной задаче и обсуждение гипотез

Таблица 11 – Учебно-практические задачи по обучению безостановочному чтению на этапе осмысления законов орфоэпического чтения

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Безостановочное (плавное) чтение	Проверка законов орфоэпического чтения	Построение моделей в схемах	Разработка и представление решения проектной задачи

ского чтения, построение моделей в устных сочинениях и сбор информации по проектной задаче с обсуждением гипотез.

Решение задачи по открытию законов орфоэпического чтения должно повысить культуру чтения первоклассников, научить их читать многосложные слова без слоговых ориентиров в составе адаптированных текстов (вслух и «про себя»). Перед учениками ставится проблемная ситуация: даётся слово, содержащее в одном слоге много согласных звуков (например, *дружный*) и ставится вопрос: как правильно читать такие слова? Первоклассники, проведя наблюдение, должны прийти к выводу, что согласные в каждом слоге произносятся и читаются слитно.

Построение моделей в устных сочинениях предлагается ученикам для закрепления орфоэпических норм в ходе создания устных сочинений. Например, перед первоклассниками ставится такая проблемная ситуация: *построить модель предложения и обосновать её устно*. Ученик должен рассказать о модели предложения, данного учителем, обосновав свою точку зрения.

Задача на сбор информации по проектной задаче и обсуждение гипотез используется для внедрения пройденного материала в практическую деятельность. Ученикам предлагается, работая в группах, собрать информацию по своему вопросу (например, *по буквам, дающим согласные парные звуки*) и обсудить гипотезу (*предположим, что согласные парные звуки дают такие буквы: б, п, в, ф, г, к, д, т, з, с, ж, ш*).

Таким образом, решение перечисленных учебно-практических задач (открытие законов орфоэпического чтения, построение моделей в устных сочинениях и сбор информации по проектной задаче с обсуждением гипотез) способствует закреплению такого действия естественного чтения, как чтение доступного темпа, и осмыслению законов орфоэпи-

ческого чтения.

Представленная таблица 11 демонстрирует учебно-практические задачи (проверка законов орфоэпического чтения, построение моделей в схемах, разработка и представление решения проектной задачи), решение которых способствует овладению таким действием естественного чтения, как безостановочное чтение, на этапе осмысления законов орфоэпического чтения.

Решение задачи по проверке законов орфоэпического чтения предполагает решение проблемной ситуации по проверке законов орфоэпического чтения. Первоклассники формулируют ответ на вопрос: *как следует делать паузы при чтении предложения*? Ответ на данный вопрос позволит конкретизировать закон орфоэпического чтения предложений.

Построение моделей в схемах даёт ученикам возможность схематически отобразить предложение, заданное учителем. Учеником конструируется схема предложения, по которой он позже читает предложение, стараясь избежать остановок.

Задача на разработку и представление решения проектной задачи используется для предоставления ученикам возможности продемонстрировать практические разработки по своей гипотезе и подтвердить их или опровергнуть. Первоклассники показывают решение своей проектной задачи и обсуждают их, приходя к общему мнению.

Таким образом, решение перечисленных учебно-практических задач (проверка законов орфоэпического чтения, построение моделей в схемах, разработка и представление решения проектной задачи) способствует закреплению такого действия естественного чтения, как безостановочное чтение, и осмыслению законов орфоэпического чтения.

Таблица 12 демонстрирует, какие виды учебно-практических задач включает в себя такое действие естественного чтения, как невозвратное чтение, на этапе осмысления законов орфоэпического

Таблица 12 – Учебно-практические задачи по обучению невозвратному чтению на этапе осмысления законов орфоэпического чтения

Действия естественного чтения	Виды учебно-практических задач		
	на открытие	на внедрение	на проектирование
Невозвратное чтение	Чтение скороговорок, ориентированное на чёткое их произношение	Построение моделей в рисунках	Взаимооценка реализации проектной задачи

чтения. Это чтение скороговорок, ориентированное на чёткое их произношение, построение моделей в рисунках, взаимооценка реализации проектной задачи.

Чтение скороговорок, ориентированное на их чёткое произношение, позволяет ученикам достичь необходимого уровня невозвратного чтения на этапе осмысления законов орфоэпического чтения. Перед учениками ставится проблемная ситуация: как правильно прочитать скороговорку (например, «*Шла Саша по шоссе и сосала сушку*»). Ученики должны прийти к выводу, что правильное чтение скороговорки предполагает произнесение всех её слов без их повторения.

Решение задачи на построение модели в рисунках используется для внедрения полученного вывода об правильном произнесении всех слов без их повторения в деятельность. Ученики отображают в рисунке модель построения скороговорки с указанием пауз в нужных местах. Первоклассникам предлагается скороговорка «*У ежа – ежата, у ужа – ужата*», правильно прочитав которую, они должны построить модель с указанием трёх пауз, соответствующих знакам препинания.

Задача на взаимооценку реализации проектной задачи предполагает оценивание того, насколько полно, точно ученики реализовали данную им проектную задачу (например, подтвердили гипотезу о

согласных парных звуках). Данная учебно-практическая задача направлена на осмысление законов орфоэпического чтения на основе одного из действий естественного чтения: невозвратного чтения.

Таким образом, решение перечисленных учебно-практических задач (чтение скороговорок, ориентированное на чёткое их произношение, построение моделей в рисунках, взаимооценка реализации проектной задачи) способствует закреплению такого действия естественного чтения, как невозвратное чтение, и осмыслению законов орфоэпического чтения.

Выводы. Методика обучения естественному чтению посредством организации учебного диалога должна включать систему учебно-практических задач. Данная система учебно-практических задач должна отражать структуру действий естественного чтения: учебно-практические задачи на открытие, внедрение и проектирование. Их реализация должна осуществляться поэтапно, в соответствии с логикой осознания позиционного принципа чтения: на этапе открытия позиционного принципа чтения, его конкретизации и овладения законами орфоэпического чтения. Такая методическая система обучения естественному чтению посредством организации учебного диалога обеспечит реализацию системно-деятельностного подхода в полном объёме.

Список литературы

1. Абрамкина, О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. Г. Абрамкина. – Орёл, 2003. – 243 с.
2. Кушнир, А. М. Азбука чтения. Как правильно учить читать / А. М. Кушнир // Школьные технологии. – 1996. – № 1–2. – С. 199, С. 13.
3. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение. – 2010. – 35 с.
4. Штец, А. А. Обучение чтению и письму в букварный период (1–4). Программа. Методические рекомендации : пособие для учителей начальных классов / А. А. Штец, Р. В. Сабодях, С. А. Исаева. – М. : АРКТИ : Рольф. – 2002. – 208 с.
5. Штец, А. А. Отечественная букваристика как саморазвивающаяся методическая система : монография / А. А. Штец. – Мурманск, 2009. – 219 с.
6. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – Воронеж : МОДЭК. – 1997. – С. 334.

Educational and Practical Problems of Training in Natural Reading First Graders by Means of the Organization of Educational Dialogue

A.A. Shtets

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

G.I. Shemigon

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 11.12.2015; revised in final form 18.12.2015

Abstract. In article the technique of training in natural reading first graders by means of the organization of educational dialogue is characterized. The attention is paid to the description of system of educational and practical tasks which assumes stage-by-stage development in first graders of activity of natural reading. Besides, in article the developed educational and practical tasks in the form of the elements of a lesson made taking into account a technique of educational dialogue are illustrated.

Keywords: natural reading, educational dialogue, educational and practical tasks, stages of development of activity of natural reading.

For citation: Shtets A.A. Educational and Practical Problems of Training in Natural Reading First Graders by Means of the Organization of Educational Dialogue. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 122–131 (in Russ.).

About authors: A.A. Shtets, Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ashtec@mail.ru; G.I. Shemigon, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: belova_galina@bk.ru.

References

1. Abramkina O.G. *Uchebnyi dialog kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoi kul'tury obuchayushchikhsya. Diss. kand. ped. nauk* [Educational Dialogue as Means of Formation of Communicative Culture of Pupils. Cand. Diss. (Ped.)]. Orel, 2003. 243 p.
2. Kushnir A.M. The ABCs of Reading. How to Learn to Read. *Shkol'nye tekhnologii*, 1996, no. 1–2, p. 13 (in Russ.).
3. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Department of Education and Science of Russian Federation. Federal State Educational Standard of Primary Education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2010. 35 p.
4. Shtets A.A., Sabodakh R.V., Isaeva S.A. *Obuchenie chteniyu i pis'mu v bukvarnyi period (1–4). Programma. Metodicheskie rekomendatsii* [Learning to Read and Write (1–4). Program. Guidelines]. Moscow, ARKTI Publ., Rol'f Publ., 2002. 208 p.
5. Shtets A.A. *Otechestvennaya bukvaristika kak samorazvivayushchayasya metodicheskaya sistema* [The Domestic Bukvaristika as a Self-Methodical System]. Murmansk, 2009. 219 p.
6. El'konin D.B., ed.: Fel'dshtein D.I. *Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh* [Mental Development in Childhood]. 2nd ed. Voronezh, MODEK Publ., 1997. 416 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 378.147 (09)

Экскурсия как форма организации внеаудиторной познавательной деятельности студентов в практике высшей школы Российской Империи конца XIX – начала XX века

Татьяна Борисовна Кузёма

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 7.12.2015; после доработки 15.12.2015

Аннотация. В статье представлены основные факторы, повлиявшие на проявление активного интереса педагогической общественности к проведению экскурсий в высших учебных заведениях Российской Империи в конце XIX – начале XX века. Охарактеризованы основные цели и задачи их проведения в рамках организации учебного процесса. Выделено несколько основных направлений экскурсий для студентов высших учебных заведений. Обозначена роль экскурсий в процессе развития ключевых компетенций профессионального характера и научного потенциала студенческой молодёжи.

Ключевые слова: экскурсии, педагогическая общественность, высшие учебные заведения, научный потенциал, учебный процесс.

Для цитирования: Кузёма, Т.Б. Экскурсия как форма организации внеаудиторной познавательной деятельности студентов в практике высшей школы Российской Империи конца XIX – начала XX века / Т. Б. Кузёма // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 132–138.

Об авторе: Т.Б. Кузёма, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: takida_power@inbox.ru.

Постановка проблемы. Актуальной проблемой современного образования является формирование трудовой жизненной мотивации, активной гражданской и профессиональной позиции студентов, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры, поведения в коллективе и обществе, системе социальных отношений, особенно на рынке труда, а также подготовка квалифицированных специалистов, способных к творческой работе и профессиональному развитию, мобильности в освоении новейших научных и информационных технологий.

Обращение к истокам отечественной педагогики позволяет использовать накопленный педагогический опыт на современном этапе развития образовательного процесса. Так, возрождение организационных форм и методов обучения, которые стали широко распространяться в практике высшей школы Российской Империи конца XIX – начала XX века (научные беседы, лекции-диалоги, лекции-диспуты, учебные экскурсии, практические занятия с элементами научного исследования, исследовательская деятельность в научных лабораториях), позволяет решить одну из приоритетных задач современного образования – формирование у молодёжи целостной картины мира и современного мировоззре-

ния, потребности самостоятельного научного познания; развитие творческих способностей и формирование навыков самообразования и самореализации личности.

Отдельные аспекты решения данной проблемы исследуемого периода нашли отражение в научных статьях и публикациях педагогов XIX века (В. Бузескул, И. Осипов, Н. Сумцов, М. Халанский) и в работах современных авторов (В. Мироненко, Е. Кин, Н. Петренко, Т. Соколенко). Частичному решению этой проблемы, на наш взгляд, способствует систематическое проведение различных видов экскурсий (промышленно-производственных, коммерческо-экономических, на природу, краеведческих, культурно-просветительских), а также полноценное отражение их в учебном плане и расписании студентов высших учебных заведений, а малая степень изучения учёными, педагогами данного вопроса обусловила актуальность данного исследования.

Цель статьи. Цель исследования заключается в рассмотрении особенностей организации и проведения экскурсий для студентов высших учебных заведений Российской Империи в конце XIX – начале XX века.

Вторая половина XIX века характеризуется взрывом новых педагогических идей, что заставило

ведущих педагогов коренным образом пересмотреть систему обучения, которая сложилась в то время. Самые известные открытия и значительные достижения в различных отраслях науки способствовали разработке новых подходов к организации учебного процесса высших образовательных учреждений Российской империи. Большинство учёных и педагогов конца XIX – начала XX века (А. Бутлеров, Ф. Буслаев, А. Духнович, М. Максимович, Д. Менделеев, А. Павлович, И. Сеченов, Ю. Федькович и др.) приоритетными задачами обучения считали стимулирование самостоятельности и активности учащихся, развитие познавательных интересов, формирование устойчивой любви к науке, к процессу получения знаний. Решение поставленных задач требовало значительного расширения комплекса традиционных форм и методов обучения, разнообразия способов познавательной деятельности, усиления творческой составляющей [1].

Необходимо отметить, что передовая педагогическая общественность исследуемого периода уделяла особое внимание разработке методов, которые способствуют умственному развитию студентов (научные чтения, беседы, работа с книгой, методы проблемных вопросов, письменные упражнения). Пересматривались традиционные подходы к такой форме организации учебного процесса, как лекция. Сторонники такой формы обучения (В. Гессен, Н. Кареев, А. Фортунатов и др.) подчёркивали её исключительность для формирования системы научных знаний студентов, для понимания ими основных проблем и идей. Противники (Л. Казанский, Н. Пирогов, Л. Толстой) указывали на формальный характер такой формы обучения и убеждали в необходимости активизации познавательной деятельности студентов (использовании бесед, диспутов и т.п.). Недостатки и слабые места лекции рассматривались с различных позиций (дидактической, мотивационной, практической). Обратим внимание, что в исследуемый период велась острая дискуссия по вопросам рационального соотношения учебного времени по теоретической и практической подготовке студентов. В связи с чем наибольшую значимость приобрели методы и формы организации учебной деятельности студентов, направленные на формирование умений и навыков научной деятельности, самостоятельной работы обучающихся.

Представляется важным подчеркнуть тот факт, что в формировании научного мировоззрения студентов высших учебных заведений особое значение имели экскурсии, которые в конце XIX – начале XX века получили наиболее интенсивное развитие как эффективная форма организации учебно-познава-

тельной деятельности студентов высших учебных заведений Российской Империи.

Интерес к экскурсиям был обусловлен рядом факторов, но, прежде всего, новой образовательной парадигмой. Приоритетной задачей подготовки будущих специалистов исследуемого периода было формирование научного мировоззрения и расширение научного кругозора студентов, формирование устойчивой системы научных знаний, навыков познавательной деятельности (наблюдение, обобщение, систематизация, анализ, собственные выводы). Однако в середине XIX века в большинстве учебных заведений Российской Империи эти задачи частично или полностью не выполнялись.

Исследование показало, что в целом студенты приобретали теоретические знания, не имея возможности закрепить их на практике. Умственная деятельность студентов заключалась в заучивании теоретических понятий, фактов и явлений, которые чаще всего имели «отчуждённый» характер без научно-практической направленности. «Школа, не исключая высших учебных заведений, создавала особый отвлечённый идеальный мир, в котором, в лучшем случае, ученики плавали как рыба в воде, в худшем – зазубривали, и результаты известны» [3, с. 22]. Таким образом, актуальной стала проблема несоответствия материала требованиям научности, выдвинутыми обществом и потребностями промышленно-производственных сфер. В связи с этим, интересным является высказывание В. Харциева: «Всем должно быть очевидно, что научный факт и факт действительности, на корню не засушенный, не препарированный для научного исследования – две вещи совершенно разные» [3, с. 24].

В ходе научного поиска было установлено, что в середине XIX века в практике работы учебных заведений в основном использовались словесные методы обучения. Основная часть учебного времени уделялась работе с учебниками и учебной литературой, которые при всей своей эффективности не могли полностью вооружить студентов всесторонними знаниями об окружающем мире. Об узком кругозоре учащихся, об их одностороннем восприятии многих явлений свидетельствуют документы исследуемого периода и критические статьи газеты «Южный край». Например, в отчёте «Об организации экскурсий» написано: «Что такое Россия в глазах большинства учеников? Это карта Ильина, учебник Иловайского, убогие рассказы преподавателя» [3, с. 36].

Интересным по этому поводу является мнение О. Езерского, который в работе «Такт взаимных отношений на практических основах» отмечал, что

одним из основных недостатков наших студентов является незнание своей родины. Учёный отмечал, что студенты высших учебных заведений вместе с качественной теоретической подготовкой должны иметь возможность под руководством опытных преподавателей лично исследовать свою родину, города, потребности, быт и уклад, мировоззрение жителей. «Обучение и жизнь слились бы в два союзника, взаимно помогая, а не мешая друг другу» [3, с. 28].

Можно констатировать тот факт, что педагоги, учёные, прогрессивные общественные деятели в своих книгах, статьях, отчётах, научно-методических рекомендациях значимое место отводили идее развития наблюдательности, формированию познавательной активности, воспитанию в учащихся и студентах стремления объяснить то или иное явление с научной точки зрения, стимулирование желания расширить свой кругозор и мировоззрение, обогатив их данными, подтверждёнными наукой. Все они были единодушны в том, что для того, чтобы избежать «досадного образовательного невежества», нужно перенести теоретические знания студентов на поле научной практической деятельности и формировать у них целостную систему научных представлений [2].

О том, что необходимость научно-практической составляющей процесса обучения стала очевидной говорит и тот факт, что среди студентов были популярны книги, которые нивелировали этот пробел, а именно: «В белом мире», «Из мира великих открытий и изобретений», «Из российской жизни и природы». Необходимо отметить, что подобные книги были лишь суррогатом, своеобразным аналогом экскурсий и не могли полностью заменить дидактическую значимость хорошо подготовленной и продуманной экскурсии, в полной мере сформировать комплекс ярких впечатлений. Таким образом, экскурсии были призваны решить назревшие проблемы, поэтому стали популярными и заняли прочные позиции в процессе обучения.

Вторым фактором, обусловившим интерес к экскурсиям, стало активное использование передового опыта Запада. Исследование показало, что в середине XIX века на Западе идея проведения экскурсий получила широкое распространение. Западноевропейские педагоги уже давно осознали важное образовательное значение путешествий и активно практиковали различные виды экскурсий. Например, в Германии, Англии, Франции экскурсии были введены в учебные планы высших учебных заведений. Во многих учебных заведениях образовательные прогулки стали обязательными и были включены в расписание.

Отметим, что пристальное внимание к вопросам организации экскурсий в высших учебных заведениях было в Америке. Благодаря путешествиям студенты знакомились с чем-то новым, заполняли пробелы книжного знания непосредственным опытом, личными наблюдениями, обогащали и расширяли свой кругозор. В аспекте исследуемой проблемы обращает на себя внимание тот факт, что, несмотря на большую популярность экскурсий на Западе и в Америке, проведение их в Российской Империи носило эпизодический характер. Медленное развитие экскурсионного дела в стране объяснялось влиянием ряда факторов: отсутствием определённой системы и планомерности в организации экскурсий, плохой разработкой научно-методического обеспечения, низким уровнем подготовки руководителей. Все эти факторы атрофировали у студентов способность «наблюдать и видеть» окружающую жизнь. В результате этого многие ученики и студенты, которые закончили в середине XIX века то или иное заведение, имели разрозненные теоретические знания, узкий кругозор, и, в основном, были плохо подготовлены к практической работе [1].

Третий фактор, повлиявший на усиление интереса педагогической общественности к экскурсиям – политика правительства в области образования. Будучи заинтересованным в подготовке высококвалифицированных специалистов, Министерство народного просвещения не могло не признать всю эффективность использования такой формы организации познавательной деятельности учащихся и студентов. Очевидным стал факт отставания развития экскурсионного дела в Российской Империи по сравнению с Западной Европой, где спорт и туризм были возведены в особый культ. Именно поэтому Министерство народного просвещения обратило внимание на рациональное проведение образовательных экскурсий.

Из пояснительной записки Министерства народного просвещения в дополнении к правилам для учеников гимназий и прогимназий и к правилам о взывании, утверждённых Министром 4 мая 1874 г., следует, что преподавателям ряда дисциплин, таких как география, природа, история и физика, разрешалось в свободное от учёбы время организовывать с учащимися экскурсии, целью которых было посещение исторических достопримечательностей, обогащение знаний учащихся, возбуждение любознательности, сближение их с наставниками. План проведения экскурсий предварительно необходимо было принять на педагогическом совете, получить разрешение у директора, а также согласие родителей на проведение такого мероприятия. Рекомен-

довалось, чтобы проведение таких прогулок носило научный характер и стало таким же серьёзным делом, как и преподавание [2]. Отметим, что в некоторых случаях проведение экскурсий даже стало некой альтернативой учебным занятием.

Ещё одним очевидным фактором, говорящим о возросшей роли экскурсий для учащихся и студентов высших учебных заведений Российской империи, стало увеличение прогрессивных идей отечественных педагогов. В кругу актуальных проблем, научных интересов многих прогрессивных педагогов и учёных (В. Аграновский, П. Бодянский, А. Герд, А. Езерский, А. Краснов, Л. Марков, Н. Сумцов, В. Петров, В. Харциев и др.), которые выступали против схоластики в преподавании, развивающие и образовательные возможности экскурсий стали занимать значительное место. Возрос общественный и научный интерес к проблемам, целям, задачам и методике проведения экскурсии. Вопрос о проведении экскурсии стал предметом специальных обсуждений на различных заседаниях научных обществ, комитетов и отделов педагогического характера. Экскурсии начали активно внедряться в учебный процесс и постепенно стали его органической частью. Педагоги осознали пользу проведения учебных и научных экскурсий, рассматривая их как эффективную форму организации учебно-познавательной деятельности высших учебных заведений Российской Империи, что способствовало формированию у студентов наблюдательности, навыков познавательной деятельности, научной любознательности. При этом преподаватели отошли от восприятия экскурсий как простой замены предметов, видели более широкие цели и задачи.

Так, например, среди задач были определены следующие: формирование умений проводить научное наблюдение, развитие эстетической культуры студентов, установление благоприятных неформальных отношений между педагогом и его воспитанниками, формирование научного интереса к определённой области знаний, развитие познавательной активности. Так, в «Деле Попечительского совета Московского учебного округа (1863–1864 г.)» про такую форму обучения как экскурсия, писалось: «Путешествие – лучшее средство развивать ум и совершенствоваться в приобретённых научных знаниях» [2, с. 111].

Отметим, что приведённые данные позволяют обоснованно говорить, что к концу XIX века проведение экскурсий уже предполагалось учебными планами, а сами они становились более популярными и приобрели более массовый характер, использовались в рамках организации учебного процесса как вид учебной практики, как одна из форм проведения

исследований (в частности, дипломной работы), как форма изучения отдельных тем научных дисциплин естественного цикла.

В ходе научного поиска было установлено, что экскурсии рассматривались и как форма организации внеаудиторной познавательной деятельности студентов. В исследуемый период выделялось несколько основных направлений экскурсий: промышленно-производственные, коммерческо-экономические, на природу, краеведческие, культурно-просветительские.

Было установлено, что экскурсии промышленно-производственного характера имели большое воспитательное и образовательное значение. Экскурсии на строительство проводились с целью ознакомления студентов с объектами строительных комплексов, с целью формирования устойчивых представлений об этапности, системе строительных работ, для расширения научного кругозора студентов, формирования навыков наблюдения, анализа полученной информации, систематизации полученных знаний для дальнейшего применения их в выбранной специальности. Познакомить студентов с техникой и технологией производства, организацией промышленной сферы, условиями труда, сформировать у студентов представление о перспективах развития того или иного промышленного комплекса, развивать их интерес к различным профессиям, показать неразрывную связь теории и практики в промышленной сфере было основной задачей высших учебных заведений во время экскурсий на производство.

Исследование показало, что в начале XX века число экскурсий на производство для студентов высших учебных заведений Российской империи значительно выросло, было широко представлено и высоко оценено прогрессивным обществом. Можно констатировать доброжелательное отношение руководства фабрик и заводов к проведению экскурсий на предприятия и желание максимально содействовать расширению и углублению знаний студентов по избранной специализации, формированию научных представлений о различных отраслях производства.

Было установлено, что экскурсии коммерческо-экономической направленности предусматривали знакомство с работой банков, особенностями организации торговой деятельности, коммерческими структурами. Их проведение было необходимо для получения дополнительных знаний из разных областей науки и культуры.

Например, студенты Киевского коммерческого института изучали различные отрасли торговли и коммерческое дело, с ними организовывались экс-

курсии в торгово-экономические учреждения и банки. Так, за 1909 учебный год таких экскурсий было 8. А в 1912 г. их количество составило 12. Студенты посещали банки разных стран мира. После этого им нужно было написать научный реферат или доклад. Самые интересные доклады публиковались в «Известиях» при Киевском коммерческом институте [2].

Необходимо отметить, что довольно популярными в практике высшей школы исследуемого периода были экскурсии на природу, основная цель которых состояла в знакомстве студентов с объектами и явлениями природы, в проведении научных опытов, специальных наблюдений, выполнении самостоятельной работы. Благодаря организации подобных студенческих экскурсий, решались общеобразовательные задачи высшей школы: расширение знаний студентов о природе, развитие логического мышления, памяти, внимания, наблюдательности, формирование мировоззренческих представлений о взаимосвязях, существующих в природе, воспитание у студентов эстетических чувств и бережного отношения к природе, формирование материалистического мировоззрения, приобретение личного опыта, формирование положительных эмоций к окружающему миру, развитие познавательных способностей, формирование навыков сбора и обработки природного материала, умения проводить научные исследования в природе и правильно фиксировать результаты своей деятельности [1].

Для реализации большинства из этих задач в 1894 г. под руководством профессора А. Краснова была организована экскурсия на Кавказ. Там студенты смогли увидеть разнообразие явлений природы: явлений складчатости, дислокации земной коры, массовых извержений, процессов выветривания, ледниковые явления и т.п. Во время экскурсии они вели дневники, в которых фиксировали и анализировали увиденное [2].

Изучение историко-педагогической статьи М. Тихоновича «Задачи естественно-исторических экскурсий и постановка их в Харьковском университете» свидетельствует, что с харьковскими студентами с 1893 по 1896 гг. было проведено пять экскурсий на природу. Студенты сделали более 150 снимков природы и рельефа, собрали коллекцию горных пород, составили геологическую и маршрутную карты. Результаты этих экскурсий были представлены в докладах студентов на заседании географического кружка при Харьковском университете [2].

Интерес вызывают экскурсии краеведческой направленности, целью которых было «положить начало научному ознакомлению студентов с миром»

[3, с. 40]. Благодаря проведению таких экскурсий, учащиеся приобретали знания о городах, рассматривали вопросы ботанической географии и зоологии, проводили различные замеры (высота речных берегов, скорость водного потока, количество воды в реке, составление особых карт и т.д.). Также повышался интерес молодёжи к прошлому своей страны, своего города, к народным традициям, памятникам культуры и истории.

В 1896 г. в журнале «Вестник воспитания и обучения» (№ 7) был представлен образцовый маршрут подобной экскурсии студентов на Урал: Москва (ж.д.) – Нижний (парох.) – Пермь (ж.д.) – Челябинск – Самара (парох.) – Казань – Нижний (ж.д.) – Москва (ж.д.). Кроме ознакомления с историей и достопримечательностями, рекомендовалось обратить внимание на Волгу и Каму, поскольку эти крупнейшие реки имели важное историческое и промышленное значение. В статье отмечалось, что интересными для студентов покажутся притоки этих рек, народы, населяющие прилегающие губернии, исторические факты, биографии местных деятелей, поисковые работы по добыче золота. Геологический и археологический интерес имели своеобразные каменные наслоения «Каменные палатки». Отметим, что чаще всего экскурсии краеведческой направленности проводились в Крыму как в регионе, который является местом сосредоточения важных исторических событий и имеет большое значение для воспитания патриотических чувств, формирования познавательной активности, проведения научно-исследовательских работ [2].

На протяжении многих лет учёные, педагоги, писатели, художники восхищались исключительной красотой Крыма, отмечая, что больше нигде на всей территории Российской Империи нельзя встретить такого удивительного сочетания физико-географических условий. Опытные педагоги подчёркивали, что благодаря такому сочетанию можно наиболее результативно изучать науки, включая естественные.

Признание педагогической общественностью особой роли экскурсий в процессе развития научного потенциала студенческой молодёжи, научном самоопределении будущих специалистов активизировало научно-методическую разработку проблемы. Вопросы рационального проведения экскурсий становились предметом активного всестороннего обсуждения на страницах педагогической прессы, педагогических заседаниях, педагогических съездах (Съезд деятелей учебных заведений, Первый педагогический съезд Одесского Учебного Округа, Второй педагогический съезд Одесского Учебного Округа). Всё это способствовало улучшению техни-

ческой, методической, организационной стороны экскурсий. Посредством проведения экскурсий предполагалось решение следующих задач: всестороннее развитие студентов и учеников гимназий, формирование научного мировоззрения, навыков научно-познавательной и исследовательской деятельности, расширение поля научных интересов, формирование умений применять знания на практике, развитие познавательной активности, наблюдательности, творческих способностей, демонстрация неразрывной связи обучения с жизнью [1].

Также были определены негативные факторы, мешающие эффективному проведению экскурсий: проблемы финансирования, проблемы организации и проведения (транспорт, места для остановки, плохое качество дорог для пеших экскурсий), недостаточное количество специальной литературы, посвящённой организации и проведению экскурсий и тому подобное.

Выводы. Таким образом, в ходе научного поиска было установлено, что в конце XIX – начале XX века экскурсии были представлены широко и разнопланово. Если в середине XIX века они носили эпизодический характер, то уже к концу XIX века стали распространённым явлением и проводились с учащимися как высших учебных заведений, так и гимназий. Признание эффективности экскурсий,

неподеленный интерес педагогической общественности обусловили интенсивный поиск путей решения проблемы результативного проведения экскурсий. Особое внимание уделялось разработке научно-методического обеспечения подготовки и проведения экскурсий, подготовке грамотных специалистов-организаторов, популяризации экскурсий научно-развивающего характера. Также были разработаны рекомендации по улучшению различных сторон этой формы обучения, выработана методическая основа, подготовлена соответствующая литература, обсуждены вопросы финансирования, научный уровень проведения, компетентность руководителей. Продуманное содержание экскурсий позволило говорить об их роли в формировании ключевых компетенций профессионального характера (учебно-познавательных, социально-трудовых, интеллектуальных, коммуникативных, информационных, креативных) и развитии научного кругозора студентов высших учебных заведений Российской Империи.

Более глубокое изучение различных направлений экскурсий для студентов высших учебных заведений Российской Империи, а именно воспитательное и образовательное значение промышленно-производственных экскурсий представляет перспективу дальнейших исследований.

Список литературы

1. Кузёма, Т. Б. Реализация принципа научности в практике высшей школы Украины в конце XIX – начале XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Татьяна Борисовна Кузёма. : Х., 2011. – 240 с.
2. Тихонович, Н. Н. Задачи естественно-исторических экскурсий и постановка их в Харьковском университете / Н. Н. Тихонович // Естествознание и география. – 1897. – №. 2 – 189 с.
3. Харциев, В. И. Об организации ученических экскурсий / В. И. Харциев // Труды педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества. – 1897. – № 4. – С. 21–40.

Excursions as the Form of Organization of Extracurricular Cognitive Activity of Students in the Practice of Higher Educational Institutions of the Russian Empire in the Late XIX – Early XX c.

T.B. Kuzyoma

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 7.12.2015; received in final form 15.12.2015

Abstract. The main factors that influence the appearance of an active interest in the teaching community to the conduct of excursions in the higher educational institutions of the Russian Empire in the late XIX – early XX century are presented in the article. The main goals and objectives of their conduct within the organization of the educational process are characterized. Several main directions of excursions for students of higher educational institutions are highlighted. The role of excursions in the development of key competencies of a professional nature and scientific potential of students in different fields of activity is determined.

Keywords: excursions, educational community, institutions of higher education, scientific potential, educational process.

For citation: Kuzyoma T.B. Excursions as the Form of Organization of Extracurricular Cognitive Activity of Students in the Practice of Higher Educational Institutions of the Russian Empire in the Late XIX – Early XX c. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 132–138 (in Russ.).

About author: T.B. Kuzyoma, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department “Foreign Languages and Methodology of Teaching” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina St., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: takida_power@inbox.ru.

References

1. Kuzyoma T.B. *Realizacia principa nauchnosti v practice vusshei shkolu Ukrainu v konce XIX – nachale XX veka. Diss. kand. ped. nauk* [Implementation of the Scientific Character of Teaching Principle in the Practice of Ukrainian Higher Educational Institutions in the Late XIX – Early XX c. Cand. Diss. (Ped.)]. Kharkov, 2011. 240 p.
2. Tichonovich N.N. Tasks of Naturalistic Excursions and Their Development in Kharkov University. *Estestvoznaniye i Geographiya*, 1897, no. 2, 189 p.
3. Kharchiev V.I. About Organization of Educational Excursion. *Trydu pedagogicheskogo otdela Kharkovskogo istoriko-filologicheskogo obchestva*, 1897, no. 4, pp. 21–40.

Статью к печати рекомендовала И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyallevea@yandex.ru.

УДК 316.614.2

Этапы социализации студентов-первокурсников

Валерия Николаевна Раскалинос

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Карина Алексеевна Мартыненко

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 11.12.2015

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятия социализации, адаптации как составляющие социализации, профессиональной социализации, образовательной социализации, общественной социализации, успешность которых влияет на профессиональное становление будущих специалистов. Описаны и проанализированы этапы прохождения социализации студентами высших учебных заведений. Раскрыты направления социализации в высших учебных заведениях. Приведены сроки различных видов студенческой социализации. Выделены особые черты развития и становления студентов на различных курсах обучения.

Ключевые слова: Адаптация, социализация, образовательная социализация, профессиональная социализация, общественная социализация.

Для цитирования: Раскалинос, В. Н. Этапы социализации студентов-первокурсников / В. Н. Раскалинос, К. А. Мартыненко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 139–143.

Об авторах: В.Н. Раскалинос, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Социальная педагогика и психология» Евпаторийского института социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», ул. Просмушкиных 6, Евпатория, 297408, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: raskalinos-2014@yandex.ru; К.А. Мартыненко, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Социальная педагогика и психология» Евпаторийского института социальных наук Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», ул. Просмушкиных 6, Евпатория, 297408, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: k.a.rina09@mail.ru.

Постановка проблемы. На сегодняшний день существует проблема профессионального становления будущего специалиста. Поэтому осуществляется акцентирование профессионально-предметного и технологического пространства знаний и умений, необходимых будущему специалисту.

Система образования, представленная огромным количеством социальных институтов и в итоге дающая такие личностные качества, как образованность и грамотность, является конкретной для каждого государства соответственно уровню его социально-экономического развития и общественного устройства и, в то же время, всегда сохраняет черты общекультурные, общечеловеческие, обусловленные возможностями и логикой цивилизационного прогресса. Главной целью образовательного процесса в высшем учебном заведении является максимально возможная социализация студента, что в итоге определяет успешность включения индивида в совокупность общественных отношений различного уровня структурной сложности.

Человек живёт в условиях постоянно меняющегося социального окружения, испытывает на себе его разнообразные влияния, включается в новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять разные социальные роли.

Каждый студент, только поступив в высшее учебное заведение, сталкивается с рядом проблем в новой обстановке во время присвоения новой социальной роли и адаптации к новым условиям деятельности.

Цель статьи – описать и проанализировать этапы прохождения, направления, виды, сроки и черты социализации студентов высших учебных заведений.

Социализация личности начинается с первых лет жизни, и продолжается на протяжении всей его деятельности, независимо от возраста. Иначе социализация означает процесс постоянного познания, закрепления и творческого освоения человеком правил и норм поведения, диктуемых ему обществом.

Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди учатся жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом.

Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определённых социальных норм, ролей и функций, приобретении знаний, умений и навыков, необходимых для их успешной реализации. Социализация включает познание человеком социальной действительности, овладение навыками практической индивидуальной и групповой работы. Понятие «социализация» касается качеств, приобретаемых индивидом в процессе социализации, и психологических механизмов, посредством которых достигаются желаемые изменения.

Под социализацией (от лат. *socialis* – общественный) понимается процесс усвоения человеческим индивидом определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему стать полноправным членом общества, полноценно существовать среди себе подобных в качестве личности [7, с. 196].

А.В. Мудрик в своих трудах писал: «...социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [3, с. 26].

Человек – существо социальное. С первых дней своего существования он окружён себе подобными. С самого начала своей жизни он включён в социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает ещё до того, как научиться говорить. В процессе социального взаимодействия человек приобретает определённый социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью личности [4].

Под социализацией принято понимать весь многогранный процесс усвоения человеком опыта общественной жизни и общественных отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Социализацию рассматривают как процесс усвоения человеком социальных связей того общества, к которому он принадлежит, и как процесс воспроизводства личностью усвоенного социального опыта [5].

Высшее учебное заведение – это институт социализации личности студента, связанный с профессиональным выбором человека, углублением его мировоззрения и окончательным закреплением профессиональной социальной роли.

Основной задачей высших учебных заведений является создание условий для достижения успешной социализации личности. С педагогической точки зрения социализация – это процесс усвоения и использования человеком социального опыта челове-

чества в разнообразных видах общественно и лично значимой деятельности. Результатом социализации является развитие личности, позволяющее ей успешно решать задачи, встающие на каждом жизненном этапе. Обязательным условием успешной социализации личности в образовательном учреждении является создание организованного и структурированного образовательного пространства.

В высшую школу приходят подростки, абитуриенты, не имеющие достаточного жизненного опыта, проходящие сложный этап личностного становления и по настоящему нуждающиеся в социально-педагогической и психологической поддержке.

Перед студентами высших учебных заведений стоит очень непростая социально-культурная задача: к завершению срока обучения, т.е. к 20–22 годам, они должны сформироваться как профессионалы, специалисты своего дела и осознанно с желанием включиться в профессионально-производственную деятельность. Эта задача осложняется ещё и тем, что большинство студентов, поступающих в высшее учебное заведение, не имеют чёткого представления о той специальности, которую им предстоит получить, а также о характере и содержании их будущей профессиональной деятельности.

Проблемы вузовской социализации носят комплексный и междисциплинарный характер. Высшее учебное заведение как институт социализации представляет собой определённую сферу деятельности человека, качество которой определяется рядом параметров конкретного высшего учебного заведения:

- социально-культурный зависит от образовательного, воспитательного уровня, от качества преподавания и т.д.;
- социально-экономический определяется имущественными характеристиками – обеспеченностью учебниками, учебными пособиями, программами, методиками, инновационными технологиями и т.д.;
- технико-гигиенический зависит от условий обучения, технических средств оснащения учебного процесса и других параметров.

От уровня этих характеристик зависит не только результат деятельности высшего учебного заведения, но и эффективность процесса социализации.

По мнению М.И. Дьяченко, развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты:

- первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конфор-

мизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям;

- второй курс – период самой напряжённой учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершён;
- третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Отныне формы становления личности в высшем учебном заведении в основных чертах определяются фактором специализации;
- четвёртый курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры;
- пятый курс – перспектива скорого окончания высшего учебного заведения – формирует чёткие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся всё более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни высших учебных заведений [1].

Социализация студентов имеет свои сроки, выделяет И.Н. Симаева:

- физиологическая социализация к учебному процессу (занимает около 2 недель);
- психологическая социализация (длится до 2 месяцев);
- социально-психологическая социализация (продолжается до 3 лет).

К середине учебного года (к концу первого семестра) большинство студентов, так или иначе, выходят на достаточно успешный уровень функционирования, а на их фоне выделяется группа студентов, испытывающих выраженные трудности (в адаптации) в обучении, общении, внутреннем психическом или физическом самочувствии [6].

В.И. Жуков указывает, что социализация в вузе осуществляется в два этапа.

Первый этап социализации студентов (1–2 курс) представляет собой процесс адаптации личности к специфике образовательной деятельности высшей школы. В экзистенциальном плане личностью решаются фундаментальные проблемы определения смысла данного вида деятельности, учёбы, поскольку она не даёт непосредственного материального эффекта и не гарантирует достижения статусных позиций. Отсюда – ориентация на определение смыслов. Смысловое будущее выступает для человека как идеальное представление себя в будущем, как область, ценностно-мотивирующая личностное развитие. Смысловое будущее играет первостепенную роль в личностном самоопределении. Именно на этом этапе наиболее интенсивно идёт процесс образовательной социализации. Характерной особенностью данного этапа является высокая психологическая напряжённость, сопровождающая процесс адаптации первокурсников.

В этот период происходит также приобщение недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов на первых курсах отличается высокой степенью конформизма; отсутствием дифференцированного подхода к своим ролям. По мнению канадского психолога Дж. Марша, происходит «досрочная, преждевременная идентификация», вызванная несамостоятельностью включения в систему вузовских отношений. Выход из этого состояния сопрягается с освоением роли студента, главной функцией которой является дидактическая адаптация; вхождение индивида в студенческий коллектив. Второй этап социализации студентов (3–5 курс) определяется доминантой профессиональной специализации, характеризуется спадом некоторой психологической напряжённости личности, связанной с решением проблемы социального самоопределения; развитием её уже в русле освоения необходимых знаний для подготовки к профессии, приобретения минимальных личностных навыков для неё.

Важная роль в подготовке квалифицированных специалистов в высшем учебном заведении отводится такому важному социальному процессу, как профессиональная социализация. В широком социальном контексте профессиональная социализация включает, с одной стороны, профессиональное становление и развитие личности, с другой стороны, представляет процесс социального становления индивида, усвоение им социального опыта, ценностей, норм, образцов поведения с последующим воспроизводством их в ходе своей трудовой деятельности. Поэтому для более глубокого анализа необходимо развести понятие «профессиональная

социализация» на два составляющих его понятия: «профессиональное становление» и «социализация».

В рамках современной высшей школы реализуются направления социализации: образовательная, профессиональная и общественная.

Образовательная социализация представляет собой приобщение индивидов именно к особенностям реализации образовательных видов деятельности в высшей школе с ориентацией на дальнейшее постоянное самостоятельное повышение образования и квалификации. В современном информационном обществе, где знания устаревают очень быстро с развитием тенденции непрерывного образования, значение данного направления социализации значительно возрастает и реализовать его может только высшая школа, поскольку другие институты социализации имеют свои специфические функции. Следовательно, мотивация на повышение уровня образования, наличие навыков и умений самообразования, поиска необходимой информации является важной характеристикой оптимального типа современной личности [2].

Профессиональная социализация предполагает освоение определённой совокупности знаний, умений, навыков, образов поведения, необходимых индивиду для эффективного выполнения определённых профессиональных ролей. Окончательная профессиональная социализация происходит только в процессе трудовой деятельности. В динамично меняющемся обществе профессиональный выбор, сделанный абитуриентами, нельзя рассматривать как окончательный. Профессиональная социализация также направлена на формирование личностных свойств и качеств, позволяющих индивидам легко адаптироваться в меняющемся обществе для успешной реализации своих жизненных целей [8].

Образование имеет большую значимость в общественной социализации, т.к. стимулирует формирование в индивидах, а через них в молодёжном обществе, социальные свойства и качества, оптимальные для самореализации и обеспечения даль-

нейшего эффективного развития общества. Тем самым образование становится важным фактором социализации не только индивидов и молодёжи, но и всего общества.

Личность студента – это, в основном, личность будущего интеллигента. Студенчество при всей его «самозначимости» есть лишь переходный этап к более значимой деятельности строителя нового общества. В личности студента объединяются не только те характерные черты, которые наиболее типичны для воспитанников всех высших учебных заведений, но и те требования, которые выдвигает жизнь для будущих высококвалифицированных кадров, а также для полноценной культурной жизни в семье, в быту [1].

Выводы. Социализация личности – один из первых вопросов, которые возникают в обществе в процессе подготовки молодёжи к трудовой жизни. Формирование личности – сложный процесс приобщения личности к социальному бытию, т.е. её социализации. Социализация охватывает все социальные процессы, благодаря которым индивид усваивает определённые знания, нормы, ценности, позволяющие ему быть полноправным членом общества. Социализация включает стихийные и спонтанные процессы, влияющие на формирование личности.

Процесс социализации студентов всегда был и останется актуальным. Начало студенческой жизни – это период адаптации к новым социальным условиям обучения в высших учебных заведениях. Студентам необходимо принять новую социальную роль, усвоить требования факультета, привыкнуть к новому коллективу, приобщиться к профессии. Это важный этап профессионального становления личности, когда происходит развитие интереса к будущей профессии. Смена социальной ситуации приводит к появлению неуверенности, растерянности, дискомфорта у большинства студентов, поэтому одной из основных современных проблем образования является вопрос о том, какими способами можно улучшить процесс адаптации и вхождение в профессию первокурсникам.

Список литературы

1. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / И. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1978. – 197 с.
2. Жуков, В. И. Российское образование : перспективы и проблемы развития / В. И. Жуков. – Москва, 1998. – 123 с.
3. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику : учебное пособие / А. В. Мудрик. – Москва : Ин-т практич. психологии, 1997. – 365 с.
4. Психология : учебное пособие / В. М. Аллахвердов, С. И. Богданова и др.; отв. ред. А. А. Крылов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Велби : Проспект, 2007. – 752 с.
5. Психология : учебник для пед. вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – Москва : Юрайт-Издат, 2005. – 660 с.
6. Симаева, И. Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности / И. Н. Симаева. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – 129 с.

7. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – Москва : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
8. Согомонов, А. В. «Средний класс» и образование: QUI PRO QUO? Конфликт толкований и концептуальная повестка на XXI век // Отечественные записки. – 2002. – № 2. – С. 34.

Stages of Socialization First-Year Students

V.N. Raskalinos

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

K.A. Martynenko

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 11.12.2015

Abstract. This article discusses the concept of socialization, adaptation as a component of socialization, professional socialization, the educational socialization, social socializing, success which affects the professional formation of future specialists. Described and analyzed the stages of the passage of the socialization of students in higher education. Disclosed direction of socialization in higher education. Given the terms of various types of student socialization. Highlighted the special features of the development and formation of students in various courses of study.

Keywords: adaptation, socialization, socialization of educational, professional socialization, community socialization.

For citation: Raskalinos V.N., Martynenko K.A. Stages of Socialization First-Year Students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 139–143 (in Russ.).

About author: V.N. Raskalinos, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department “Social Pedagogics and Psychology” of Yevpatoria Institute of Social Sciences of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: raskalinos-2014@yandex.ru; K.A. Martynenko, a Second-Year Master’s Student of the Department “Social Pedagogics and Psychology” of Yevpatoria Institute of Social Sciences of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University”, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: k.a.rina09@mail.ru.

References

1. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psikhologiya vysshei shkoly* [Psychology of High School]. Minsk, BGU named after V.I. Lenin Publ., 1978. 197 p.
2. Zhukov V.I. *Rossiiskoe obrazovanie: perspektivy i problemy razvitiya* [Russian Education: the Prospects and Problems of Development]. Moscow, 1998. 123 p.
3. Mudrik A.V. *Vvedenie v sotsial'nuyu pedagogiku* [Introduction to Social Pedagogy]. Moscow, Institute practical psychology Publ., 1997. 365 p.
4. Allakhverdov V.M., Bogdanova S.I. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Velbi Publ.; Prospekt Publ., 2007. 752 p.
5. Sosnovskii B.A. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Yurait Publ., 2005. 660 p.
6. Simaeva I.N. *Dinamika emotsional'no-chuvstvennogo sostoyaniya lichnosti v protsesse adaptatsii k deyatel'nosti* [The Dynamics of Emotional State of the Person in the Process of Adaptation to the Activity]. Kaliningrad, KGU Publ., 2002. 129 p.
7. Prokhorov A.M. *Sovetskii entsiklopedicheskii slovar'* [Soviet Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sov. entsiklopediya Publ., 1989. 1632 p.
8. Sogomonov A.V. “Middle Class” and Education: QUI PRO QUO? Conflict of Interpretations and Conceptual Agenda for the 21st Century. *Otechestvennye zapiski*, 2002, no. 2, p. 34 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, ул. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 51-78:7.012

Влияние геометрии, цвета и материала объекта дизайна на количество его информации

Елена Витальевна Бессарабова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 05.11.2015; после доработки 08.11.2015

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния различных элементов объекта на общую информативность, которую они производят на воспринимающего человека. К таким элементам отнесены: формообразующие линии, линии внутреннего членения формы, особые точки, колористическое решение объекта, используемые материалы. В ходе анализа факторов, влияющих на уровень информативности, учтён принцип возникновения и распространения поля иррадиации при зрительном восприятии. Получена формула для расчёта количества информации объекта, базирующаяся на полученных в предыдущих исследованиях формулах размера иррадиационного поля.

Ключевые слова: информация, колористика, формообразование, яркость, светлота, альbedo.

Для цитирования: Бессарабова, Е. В. Влияние геометрии, цвета и материала объекта дизайна на количество его информации / Е. В. Бессарабова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 144–148.

Об авторе: Е.В. Бессарабова, кандидат технических наук, доцент кафедры «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика» Политехнического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», e-mail: elsev1980@mail.ru.

Постановка проблемы. Восприятие объекта неразрывно связано со зрительным анализом всех структурных элементов, составляющих этот объект. Так, для любого предмета, который анализируется зрительной системой человека в ходе его восприятия, даётся положительная или отрицательная оценка: воспринимающий либо оценивает этот объект как привлекательный, либо дисгармоничный по каким-либо признакам. Одним из основных показателей оценки является информационная составляющая объекта, то есть количество информации, содержащееся в зрительном сообщении. В случае избыточного количества информации, несмотря на правильность построения композиции, объект будет вызывать негативную оценку. Это объясняется тем, что большое количество информации вызывает перегруженность нервной системы человека и, как следствие, ощущение дискомфорта. Для точного определения количества информации необходимо изучение информационной насыщенности объекта и получение формул для её расчёта.

Цель статьи – получение формул для расчёта количества информации, содержащейся в различных объектах при их зрительном восприятии, и определение всех композиционных составляющих объекта, влияющих на его информативность.

Основная часть. Реакция человека на воспринимаемый объект зависит от совокупности получа-

емых сообщений по зрительному каналу. Совокупность сообщений формируется при зрительном восприятии всех составляющих частей объекта, которые в результате создают композицию. К таким частям объекта дизайна относятся элементы формы, цветовое решение и используемые материалы (рисунок 1). Для изучения качественной характеристики совокупности сообщений, получаемых при восприятии объекта дизайна потребителем или наблюдателем, используется понятие информационной ёмкости сообщения. Информационная ёмкость определяется для заданного количества признаков элементов объекта и выражается в единицах измерения количества информации (битах). Форма, цвет и материалы содержат в себе определённое количество признаков, каждый из которых влияет на уровень информативности воспринимаемого объекта [3]. Схема, которая устанавливает эту связь, изображена на рисунке 1. Согласно этой схеме каждый элемент характеризуется таким набором признаков:

- формой: формообразующими линиями (прямая, кривая и особые точки), симметричностью формы. К особым точкам относятся точки перегиба, возврата, исчезновения контура;
- цветом: длиной волны для спектрального цвета, преобладающей длиной волны для неспектрального цвета [1], яркостью и светлотой цвета;



Рисунок 1 – Составляющие объекта дизайна, формирующие общую информативность

• материалом: коэффициентом диффузного отражения, который влияет в свою очередь на яркость;

• внешними факторами: природой внешнего освещения (искусственный источник освещения, естественный источник освещения), яркостью освещения, направлением освещения [5].

Исходя из представленного набора элементов, которые влияют на уровень информационной нагрузки воспринимаемого объекта, составлена схе-

ма, которая отображает иерархию структур зрительного сообщения (по исследованиям А. Моля) (рисунок 2).

На схеме изображено влияние внутренних факторов на восприятие формы и цвета и влияние внешних факторов на цвет и светотеневую игру.

Из результатов исследований А. Моля [8; 9] вытекает, что реакция человека на воспринимаемый объект определяется совокупностью ряда факторов:

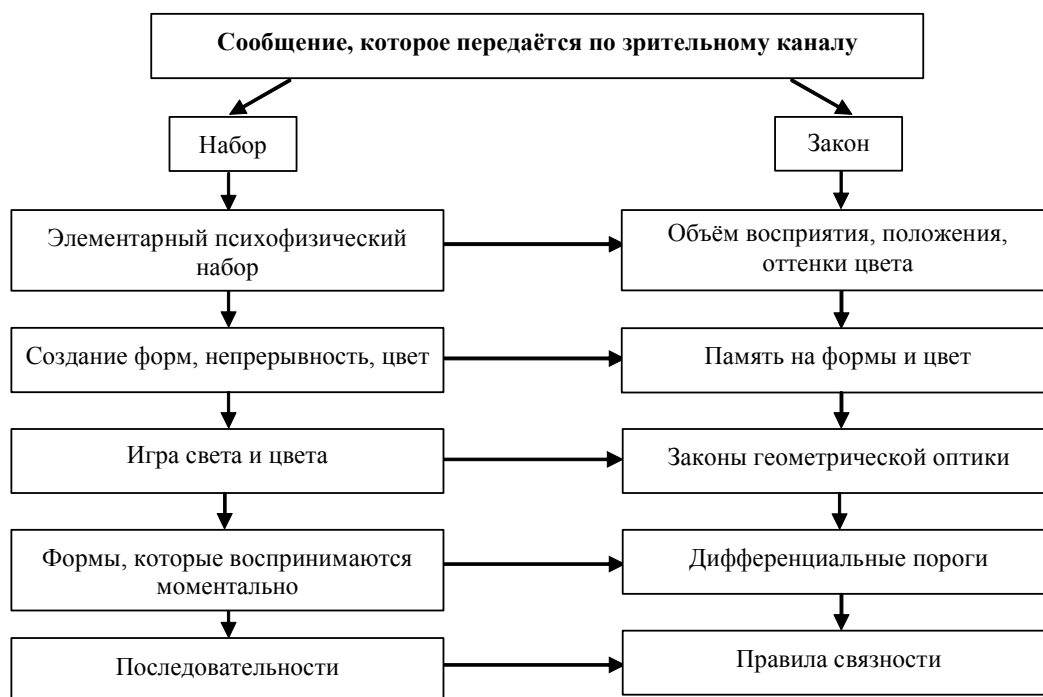


Рисунок 2 – Схема иерархии зрительного сообщения

- наследственностью, от которой зависит общее строение организма (внутренний фактор);
- действиями, которые происходят и ведут к появлению условных рефлексов и памяти, определяющие индивидуума как личность (внутренний фактор);
- внешней окружающей средой и реакциями на её влияние (внешние факторы).

Внешние и внутренние факторы, влияющие на восприятие объекта, а соответственно и на восприятие информации, которая передаётся зрительным каналом, учитываются при характеристике объекта в качестве импрессивной составляющей окружающей человека объектной среды. Эти факторы должны учитываться дизайнером в процессе проектирования объектов. Влияние внешних факторов так же должно быть учтено в построении объекта, как и влияние внутренних факторов. Но стоит оговориться, что влияние внешних факторов подчинено физическим, биологическим и психофизиологическим механизмам, тогда как влияние внутренних факторов сопряжено с менее регулируемыми и подвластными внешней корректировке понятиями, такими как историческая и национальная идентичность, уровень культуры, экономическое развитие.

Влияние формообразующих линий (прямая, кривая) и особых точек на информативность воспринимаемого объекта было изучено в исследовательской работе К. Тусупбековой. Этим автором разработаны алфавиты, учитывающие:

- характер кривых и прямых, а так же особенности психофизиологии их восприятия;
- особые точки: возврата, перегиба, излома, самопересечения.

Установлены следующие особенности формирования информативности отдельных участков объекта:

- максимум информации попадает на те участки объекта, на которых происходит резкое изменение кривизны (особенные точки);
- большой уровень информативности имеют кривые линии в отличие от прямых, и чем больше их кривизна, тем большее количество информации они вмещают.

Расчёты информативности линий, учитывающие не только их характер, но и анализирующие их колористическое решение, яркость и отражающую способность материала, из которого выполнены объекты, не проводились на данный момент.

Так же следует учесть влияние внешних факторов, формирующих информационную составляющую объекта. Архитектурные сооружения воспринимаются в постоянно изменяющихся условиях

[2] как цветовой, так и световой среды. То есть постоянно изменяется интенсивность естественного освещения (по степени яркости и направлению лучей) и сменяется сам режим от естественного к искусственному с течением суток [10; 11].

Для таких объектов дизайна, как костюм, следует учесть не только изменение уровня освещения, но и изменяющуюся форму [7]. Костюм – подвижная система, неразрывно связанная с человеком и пребывающая в постоянном движении. Динамика костюма обуславливает постоянное изменение внешней формы, а так же изменение характера формообразующих линий и уровня их яркости. Изменение яркости вызвано тем, что со сменой положения тела человека возможно изменение освещённости костюма. Связь между освещённостью и яркостью объекта выражается формулой:

$$L = rE, \quad (1)$$

где L – яркость объекта;

r – коэффициент яркости, который зависит от колористического решения;

E – внешняя освещённость (искусственная или естественная).

Количество информации воспринимаемого визуально объекта рассчитывается по формуле К. Шеннона:

$$I = -Nt \sum_{i=1}^n P_i \log_2 P_i, \quad (2)$$

где I – количество информации, содержащееся в объекте;

N – общее количество элементов, несущих в себе информацию;

t – время наблюдения объекта;

n – натуральное число, обозначающее верхнюю границу определённого набора элементов;

P – вероятность появления элементов.

Для расчёта информации воспринимаемого костюма как одного сообщения, состоящего из N элементов, взятых из набора n символов, с вероятностью появления символов P_p используется формула:

$$I = -N \sum_{i=1}^n P_i \log_2 P_i \quad (3)$$

В случае если необходимо учесть всю совокупность элементов, формирующих информацию, необходимо преобразовать формулу (3) следующим образом:

$$I = P_i \log_2 P_i \left(\sum_{i=1}^n K_i + \sum_{j=1}^{n1} K_j + \sum_{m=1}^{n2} K_m \right), \quad (4)$$

где K_i – коэффициент, учитывающий форму объекта дизайна;

K_j – коэффициент, который учитывает колористическое решение объекта;

K_m – коэффициент, учитывающий материал из которого выполнен объект.

Коэффициент K_i включает в себя всю совокупность образующих элементов, таких как контурные линии, линии внутреннего членения, особые точки.

Коэффициент K_j включает в себя цветовой тон объекта, его яркость и степень светлоты.

Коэффициент K_m включает в себя коэффициент отражения материала, зависящего от фактуры материала (альбедо).

Если рассматривать взаимное влияние всех трёх коэффициентов, то стоит отметить, что на коэффициент K_i влияет два коэффициента: K_j и K_m . Зависимость выражается в том, что физические параметры влияют на восприятие внешней геометрии объекта. Например, линия красного или зелёного цвета воспринимается по-разному, соответственно несёт в себе различное количество информации. Рассматривать геометрию объекта независимо от физических факторов невозможно.

Влияние физических параметров на общую информативность объекта осуществляется через размер иррадиационного поля. Исследования размера полей иррадиации проводились автором в исследованиях [4; 6].

Так, для расчёта размера поля иррадиации с учётом преобладающей длины волны, яркости, которая в свою очередь зависит от внешней освещённости, разработаны следующие формулы:

$$a = 1,24 (\log_{0,9} L), \quad (5)$$

$$D = 2 R_2 = 2 \frac{2,44 \frac{1}{\nu}}{1,24 \delta (\log_{0,9} L)}, \quad (6)$$

где b – диаметр зрачка глаза;

L – яркость цвета воспринимаемого объекта;

D – полный размер поля иррадиации;

R – радиальный размер поля иррадиации;

ν – частота волны воспринимаемого цвета;

δ – коэффициент, учитывающий степень отражения материала, из которого выполнен объект (альбедо).

Так как цветовое решение объекта неразрывно связано с материалом и в формуле (6) эта связь закреплена полученным соотношением, то формулу (4) необходимо преобразовать следующим образом:

$$I = P_i \log_2 P_i \left(\sum_{i=1}^n K_i + \sum_{\phi=1}^{n1} K_{\phi} \right), \quad (7)$$

$$\sum_{\phi=1}^{n1} K_{\phi} = f(D), \quad (8)$$

где D определяется по формуле (6).

Формула (8) отражает зависимость совокупности геометрических параметров от физических.

Вывод. В результате исследования установлены совокупности параметров по укрупнённым группам композиционных характеристик объекта, оказывающие влияние на количество информации, получаемой при восприятии объекта. Представлена формула, используя которую возможно подсчитать информативность любого объекта, воспринимаемого по зрительному каналу. Перспективным направлением исследования является дальнейшее изучение влияния внешней среды на изменение физических характеристик объекта и, как результат, изменение его информативности.

Список литературы

1. Агостон, Ж. Теория цвета и её применение в искусстве и дизайне / Ж. Агостон ; перевод с англ. канд. физ.-мат. наук И. В. Пеневой. – М. : Мир, 1982. – 184 с.
2. Азгальдов, Г. Г. Квалиметрия в архитектурно-строительном проектировании / Г. Г. Азгальдов. – М. : Стройиздат, 1989. – 272 с.
3. Базыма, Б. А. Цвет и психика : монография / Б. А. Базыма. – Харьков : ХГАК, 2001. – 172 с.
4. Бессарабова, Е. В. Психологический и психофизиологический аспекты восприятия объектов дизайна / Е. В. Бессарабова // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 10 (43). – С. 17–20.
5. Бессарабова, Е. В. Управление качеством производимой дизайн-продукции при помощи социологических исследований / Е. В. Бессарабова // Инновации и инвестиции. – 2015. – № 3. – С. 125–127.
6. Бессарабова, Е. В. Импрессивная графоаналитическая модель в проектировании объектов дизайна : дис. ... канд. техн. наук : 05.01.03 / Елена Витальевна Бессарабова ; Киевский национальный ун-т строительства и архитектуры. – К., 2011. – 180 с.
7. Вайнштейн, Л. А. Психология восприятия / Л. А. Вайнштейн. – Минск : Тессей, 2007. – 224 с.
8. Коробцева, Н. А. Теоретические и методологические основы импрессивного подхода к проектированию одежды : дис. ... док. техн. наук : 05.19.04 / Надежда Алексеевна Коробцева ; Московский гос. ун-т дизайна и технологии. – М., 2005. – 304 с.

9. Логвиненко, А. Д. Чувственные основы восприятия пространства / А. Д. Логвиненко. – М. : Изд-во Московского университета, 1985. – 223 с.
10. Педхем, Ч. Восприятие света и цвета / Ч. Педхем, Дж. Сондерс. – М. : Мир, 1978. – 324 с.
11. Шаронов, В. В. Свет и цвет / В. В. Шаронов. – М. : Государственное издательство физико-математической литературы, 1961. – 311 с.

Influence of Geometry, Color and Material Design Objects on the Number of Its Information

E.V. Bessarabova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 05.11.2015; received in final form 12.11.2015

Abstract. The article investigates the impact of the various components of the object elements on the overall information, which he makes on the perceiving person. These elements include: shaping line, the line of the internal forms division, and singular points of the shapes, color palette, object's materials. During the analysis of the factors affecting the level of information, take into account the principle of the emergence and spread of irradiation field in the visual perception. In the article presented the formula for calculating the amount of information of the object based on the obtained in previous studies formulas size of the irradiational field.

Keywords: information, coloring, shaping, brightness, lightness, albedo.

For citation: Bessarabova E.V. Influence of Geometry, Color and Material Design Objects on the Number of Its Information. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 144–148 (in Russ.).

About author: E.V. Bessarabova, PhD (Technical Sciences), Associate Professor of the Department “Descriptive Geometry, Engineering and Computer Graphics” of the Polytechnic Institute of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, e-mail: elsev1980@mail.ru.

References

1. Agoston G. *Color Theory and Its Application in Art and Design*. Berlin; New York: Springer-Verlag, 1979. 137 p. (Russ. ed.: Penova I.V. *Teoriya tsveta i ee primeneniye v iskusstve i dizaine*. Moscow, Mir Publ., 1982. 184 p.).
2. Azgal'dov G.G. *Kvalimetriya v arkhitekturno-stroitel'nom proektirovanii* [Qualimetry in Architectural Design]. Moscow, Stroiizdat Publ., 1989. 272 p.
3. Bazyma B.A. *Tsvet i psikhika* [Color and Psych]. Kharkov, HGAK Publ., 2001. 172 p.
4. Bessarabova E.V. Psychological and Physiological Aspects of Perception of Design Objects. *Global'nyi nauchnyi potentsial*, St. Petersburg, Nauka Publ., 2014, pp.17–20 (in Russ.).
5. Bessarabova E.V. Quality Management of Manufactured Product Design with the Help of Sociological Research. *Innovatsii i investitsii*, 2014, no. 3, pp. 125–127 (in Russ.).
6. Bessarabova E.V. *Impressivnaya grafoanaliticheskaya model' v proektirovanii ob'ektov dizaina*. Diss. kand. tekhn. nauk [Impression of the Graphs Analytical Model in Planning of Design Objects. Cand. Diss. (Tech.)]. Kiev, 2011. 180 p.
7. Vainshtein L.A. *Psikhologiya vospriyatiya* [Psychology of the Perception]. Minsk, Tessei Publ., 2007. 224 p.
8. Korobtseva N.A. *Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy impressivnogo podkhoda k proektirovaniyu odezhdy*. Diss. dok. tekhn. nauk [Theoretical and Methodological Bases of the Impression Going Near Planning of Clothes. Dr. Sci. Diss. (Tech.)]. Moscow, 2005. 304 p.
9. Logvinenko A.D. *Chuvstvennye osnovy vospriyatiya prostranstva* [Perceptible Bases of Space Perception]. Moscow, Moscow University Publ., 1985. 223 p.
10. Pedhem Ch. *Vospriyatie sveta i tsveta* [Perseption of the Light and Color]. Moscow, Mir Publ., 1978. 324 p.
11. Sharonov V.V. *Svet i tsvet* [Light and Color]. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo fiziko-matematicheskoi literatury, 1961. 311 p.

Статью к печати рекомендовала Т.В. Смирнова, кандидат искусствоведческих наук, доцент, доцент кафедры «Исторические, социальные и философские науки» ГПИ СевГУ, e-mail: toshasmi@mail.ru.

Перепечатки и переводы материалов разрешаются только с согласия автора и редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, имён собственных, географических (и прочих) названий и другой информации.

Редакция оставляет за собой право редактирования представленных текстов статей.

Статьи в журнал проходят обязательное рецензирование членами редколлегии или учёными, являющимися ведущими специалистами в соответствующих областях науки.

Рекомендовано к печати

*решением Учёного совета ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
протокол № 19 от 22.12.2015 г.*

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология

Научный журнал

Т. 1, № 2, 2015

Ответственный секретарь Н.К. Почтовенко

Литературная редакция, корректура, компьютерная вёрстка – Н.К. Почтовенко, Т.В. Сухотовская

Идея и концепция – И.Н. Авдеева

Фотография – Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 18,5

Тираж – 65 экз. Подписано в печать 22.12.2015 г.

Адрес редакции: наб. Корнилова 1, Севастополь, 299011, Российская Федерация

e-mail: sggu-gio@mail.ru

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация