



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru



**№5(18)**

# **НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2018



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XVIII международной  
научно-практической конференции*

№ 5 (18)  
Май 2018 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2018

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам XVIII междунар. науч.-практ. конф. – № 5(18). – М.: Изд. «МЦНО», 2018. – 56 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2018

## **Оглавление**

<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Коррекционная педагогика</b>	<b>5</b>
КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ «ПОДВОДНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ» Мастрюкова Ирина Викторовна	5
<b>1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>12</b>
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ОПТИМАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ Горянова Евгения Георгиевна	12
НЕЙРОСЕТЕВАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НОВЫЙ ПОДХОД К ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ Захаров Григорий Викторович	17
<b>1.3. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>23</b>
ДИАГНОСТИКА И ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ Ахмерова Динара Фирзановна Арзамасцева Марина Николаевна Прокопьева Светлана Владимировна	23
<b>1.4. Теория и методика профессионального образования</b>	<b>33</b>
ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ В РАССМОТРЕНИИ КОММУНИКАЦИИ Бикбаев Вадим Манцурович	33
ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПЕРВУЮ МИРОВУЮ ВОЙНУ Бикбаев Вадим Манцурович	36

ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА КРИТЕРИАЛЬНОГО АППАРАТА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА Пантелеев Роман Геннадьевич	41
---	----

<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>47</b>
-----------------------------	-----------

<b>2.1. Общая психология, психология личности, история психологии</b>	<b>47</b>
---	-----------

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Башарова Альвина Фидаилевна	47
---	----

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Шакирова Зухра Фанисовна	51
--	----

# РАЗДЕЛ 1.

## ПЕДАГОГИКА

### 1.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

#### КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ «ПОДВОДНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ»

*Мастрюкова Ирина Викторовна*

*тифлопедагог*

*Муниципальное дошкольное образовательное автономное учреждение  
«Детский сад № 18 «Ручеек» комбинированного вида  
г. Новотроицка Оренбургской области»,  
РФ, г. Новотроицк*

В современных условиях потребность в развивающих мероприятиях для детей дошкольного возраста весьма актуальна. Возрастающая тенденция к появлению детей с разного рода отклонениями в развитии подталкивает педагогов к разработке более разнообразных форм взаимодействия с данной категорией детей. Многоплановость предлагаемых материалов и форм взаимодействия позволяют педагогам более эффективно выстраивать процесс взаимодействия с детьми и получать более качественный результат собственной работы, напрямую зависящий от успеха наблюдаемого ребенка [1].

В данной статье мы предлагаем вариант занятия, направленного на развитие зрительного восприятия и зрительных функций.

Задачи данного мероприятия:

- активизация прослеживающей функции глаза и зрительно-моторной координации,
- развитие зрительной памяти;
- формирование навыков использования осязания в процессе предметно-практической деятельности;
- развитие стимулирования и активизации зрительных функций детей,
- развитие ориентировки на микроплоскости (карты схемы).

Образовательными задачами будут выступать следующие:

- расширение представлений детей о разнообразии подводного мира;
- укрепление познавательных отношений через развитие целостного восприятия окружающего мира;
- активизация словаря детей.

Воспитательные задачи:

- воспитание у детей доброжелательности и взаимовыручки;
- воспитание интереса к участию в совместных развивающих играх,
- воспитание навыков самоконтроля.

Необходимый материал для проведения занятия: мультимедийный проектор, экран; слайды с изображениями по следующей тематике: батискаф, подводная лодка, морские рыбы (морской конёк, морская черепаха, кит, краб, рыба ёж, медуза, осьминог, акула); сундучок, ракушки, письмо, картинка «Рыбка» (колумбово яйцо).

Для проведения также нам понадобится электронная зрительная гимнастика. В качестве раздаточного материала мы будем использовать: карточки задания (контур рыб и чешуя, раскраски «Рыбки», силуэтные и цветные изображения морских обитателей; удочка и рыбки; схема-карта по ориентировке в пространстве и рыбки разного цвета); карандаши синего и красного цвета, наборы «Колумбово яйцо», стаканы с лазурной водой, трубочки.

**Ход занятия:**

**Педагог:** Ребята, сегодня к нам в детский сад пришла посылка-сундучок. Давайте посмотрим, что же нам прислали? (*дети рассматривают содержимое посылки*). Какие красивые ракушки.

А как вы думаете, кто же их прислал? (*варианты ответов детей*). А вот и письмо для нас.

«Дорогие ребята! Пишут вам обитатели моря. Заколдовала нас злая колдунья Урсула, и не хочет расколдовывать, пока вы не выполните её задания. Пожалуйста, помогите нам!»

– Ребята, вы хотите увидеть, какие морские обитатели живут в море? Тогда я предлагаю вам отправиться в путешествие на помощь морским обитателям. Давайте закроем глаза, а потом, когда откроем, то окажемся на берегу моря (Слайд - море).

– Вот мы и у моря. Какой здесь чистый воздух. Давайте вдохнем поглубже.

Ребята, а на чём мы сможем опуститься на морское дно?

(Слайд - подводная лодка).

– Я предлагаю это сделать на батискафе (Слайд–батискаф).

Батискаф - это такой большой железный шар с иллюминаторами, внутри у него много разных приборов, чтобы наблюдать за морской жизнью. Вот он нас ждёт на морских волнах. Проходите. Занимайте свои места. А чтобы услышать, как мы погружаемся, я предлагаю вам подуть в стакан с водой через трубочку [4].

– Батискаф готов к погружению. Морские волны качают её (наклоны в стороны). На счёт «три» погружаемся (дети считают до трёх). Вы готовы расколдовать рыбок?

– А вот и первая ракушка-задание. «Чешуя для рыбок»

Смотрите, в этих сетях запутались рыбки. Когда они пытались распутаться – потеряли чешую. А когда рыбы теряют чешую – то они ощущают ожог. Если им не помочь – они могут погибнуть. Поможем, ребята? (индивидуальная работа с раздаточным материалом). Выложите им чешуи от самого тёмного к самому светлому, только не выходите за контур, выкладываете слева направо, от головы к хвосту.

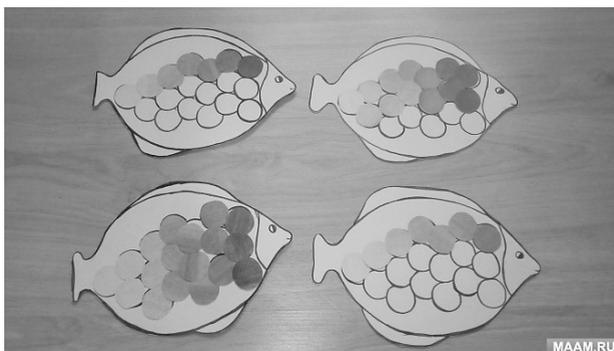


Рисунок 1. Задание 1

– Молодцы! Вы справились с заданием!

– А вот и вторая ракушка-задание. «Направление рыбок»

Посмотрите, рыбки перемешались и не могут плыть в правильном направлении, поможем им? У вас есть карты-подсказки, расположите рыбок так же, как и стрелки направления. ⇨

– Хорошо, и с этим заданием мы справились!

Вот и третья ракушка - задание. «Найди по тени». Соедините линиями цветное и силуэтное изображение рыб.

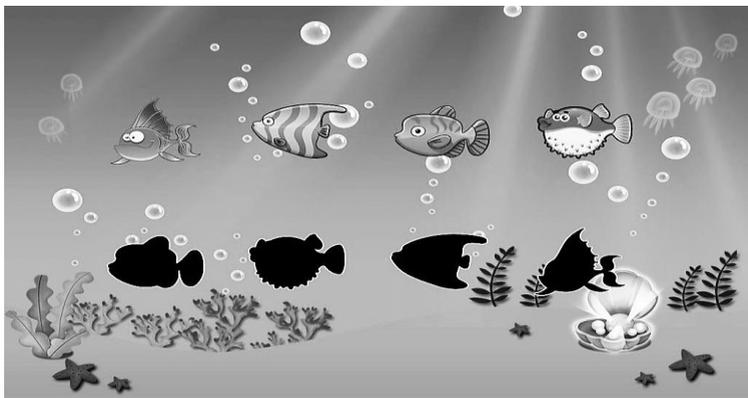


Рисунок 2. Задание 2

– Ребята, а вы почувствовали, что стало холоднее? Это мы на батискафе опускаемся всё ниже и ниже ко дну морскому. Здесь и темнее, и прохладнее. Вот наши рыбки и не могут доплыть друг к другу, давайте поможем им.

4. «Проведи линии»



Рисунок 3. Задание 3

Физкультминутка.

«Рыбка»

Рыбка плавает в водиче

Рыбке весело гулять.

(Соединяют ладошки вместе и плывут как «рыбки»)

Рыбка, рыбка, озорница,

(Погрозить указательным пальцем)

Мы хотим тебя поймать.  
(Хлопки руками перед собой)  
Рыбка спинку изогнула,  
(Приседают, крутя туловищем)  
Крошку хлебную взяла.  
(Показать хватательные движения ртом)  
Рыбка хвостиком махнула,  
(Приседают, крутя туловищем)  
Очень быстро уплыла [4].  
(Соединяют ладошки вместе и плывут как «рыбки»)

– А вы умеете ловить рыбок? (таз с водой, рыбки, и удочка)  
«Поймай рыбку». Давайте посчитаем кто, сколько поймал рыбок. - Вот следующая ракушка-задание «Рыбка».

(Слайд – «Колумбово яйцо» - рыбка). Вам необходимо выложить из фигур «Рыбку».

Молодцы, у вас получилось!  
«Кто куда плывет?»

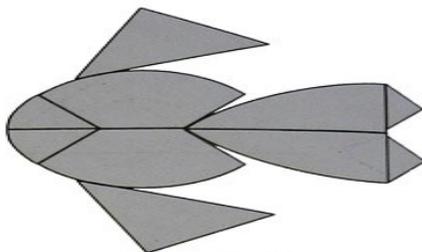


Рисунок 4. Задание 4

– Каков наш дальнейший путь? Задание для вас такое, вам необходимо раскрасить рыбок, плывущих вправо - синим цветом, влево - красным цветом. Повторите.

– Вы молодцы, очень постарались! А теперь последнее задание!

Это загадки. Отгадаете загадку, на экране появится морской обитатель, которого заколдовала злая колдунья. Готовы?

Загадки и отгадки на экране (после правильного ответа отгадка появляется на экране (Слайд с отгадками).

1. Эта рыба — хищник злой,  
Всех проглотит с головой.  
Зубы показав, зевнула  
И ушла на дно... (акула)

2. Что за шар плывет с шипами,  
Тихо машет плавниками?  
Только в руки не возьмешь.  
Этот шарик — ... (рыба-еж)
3. Груша с длинными ногами  
Поселилась в океане  
Целых восемь рук и ног  
Это чудо - ... (осьминог)
4. Для себя на дне морском  
Он клешнями строит дом  
Круглый панцирь, десять лап  
Догадались? Это ... (краб)
5. И на суше, и в воде  
Носит дом с собой везде  
Путешествует без страха  
В этом доме ... (черепаха)
6. Плавает прозрачный зонтик  
«Обожгу! – грозит – Не троньте!»  
Лапки у неё и пузо.  
Как зовут её? (медуза)
7. На лошадку так похожа  
А живёт-то в море тоже  
Вот так рыбка! Скок да скок -Прыгает морской... (конёк)
8. Через океан плывет великан,  
И выпускает он фонтан. (Кит)

– Вот ребята, мы и расколдовали морских обитателей. Вы справились со всеми заданиями. А в подарок морские обитатели приготовили вам сюрприз [4].

Зрительная гимнастика.

(Электронная зрительная гимнастика для снятия зрительного напряжения.)

### **3. Заключительная часть:**

– Наше путешествие подошло к концу, пора нам всплывать на поверхность.

Давайте закроем глаза ладошками, досчитаем до десяти и окажемся на поверхности моря. (Слайд – берег моря).

– Ну что вам понравилось наше путешествие? Вы молодцы, со всеми заданиями справились. А какое задание было для вас сложным? Какое интересным? Хотели бы ещё попутешествовать на батискафе?

В ходе применения данного мероприятия на практике в условиях дошкольного учреждения подтверждено предположение о том, что дидактические игры и упражнения могут быть эффективным средством развития зрительного восприятия при соблюдении определенных условий: системности проведения данного вида работы; учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей с нарушениями зрения; поэтапности обучения; учёта зрительных возможностей детей с нарушениями зрения; подбора специальных методов и приёмов, обеспечивающих стимуляцию зрительного восприятия; учёт зрительных нагрузок. Подобного рода мероприятия вводимые в практику работы дошкольного образовательного учреждения выстраиваются во взаимосвязи с обучением и воспитанием. Это создает оптимальные условия для всестороннего развития детей с нарушениями зрения и обеспечивает возможность эффективного усвоения программного материала, способствует качественному развитию различных сторон познавательной деятельности и качеств личности дошкольников. Таким образом, можно говорить о необходимости использования дидактических игр и упражнений как средства интеграции к самостоятельному познанию окружающего мира. Данный комплекс можно рекомендовать использовать в системе коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие зрительного восприятия детей дошкольного возраста.

### **Список литературы:**

1. Агранович З.Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса) у старших дошкольников и младших школьников. - СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003.
2. Дружинина Л.А. Занятия по развитию зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения. - М.: Издательство «Экзамен», 2006.
3. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: издательский центр «Академия», 2003.
4. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/03/12/podborka-igr-proektnoy-deyatelnosti-na-temu-podvodnyy-mir>.

## 1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ПРИНЯТИЮ ОПТИМАЛЬНЫХ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

*Горянова Евгения Георгиевна*

*соискатель, ст. преподаватель*

*Филиал Байкальского государственного университета*

*ФГБОУ ВО «БГУ»,*

*РФ, г. Усть-Илимск*

### PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING STUDENTS OF JUNIOR COURSES OF AVERAGE PROFESSIONAL EDUCATION ABILITY TO MAKE OPTIMUM MANAGERIAL SOLUTIONS

*Evgeniya Goryanova*

*applicant, senior teacher*

*Branch of the Baikal state university FSBEI HE «BSU»,*

*Russia, Ust-Ilimsk*

**Аннотация.** Автором обсуждаются вопросы формирования управленческих компетенций. Основное внимание уделяется педагогическим условиям формирования способности к принятию оптимальных управленческих решений.

**Abstract.** The author discusses the issues of forming managerial competencies. The main attention is paid to the pedagogical conditions of forming the ability to make optimal management solutions.

**Ключевые слова:** управленческие компетенции; способность к принятию оптимальных управленческих решений; педагогические условия формирования СПОУР.

**Keywords:** administrative competence; ability to make optimal management solutions; pedagogical conditions for the formation of AMOMS.

Современная российская система среднего профессионального образования переживает период инновационных обновлений, связанных с внедрением компетентностного подхода. На государственном уровне приняты решения, изменившие основы функционирования системы образования в России, которая должна формировать новую систему универсальных знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. С переходом учреждений среднего профессионального образования на новые модели обучения, в связи с изменениями учебных планов, введением общих и профессиональных компетенций, усиливается практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект.

От системы среднего профессионального образования требуется подготовка специалиста, способного участвовать в управлении предпринимательской или коммерческой деятельностью организации, решении организационно – технических, экономических, кадровых и других проблем организации. Специалисты со средним профессиональным образованием, в частности, со средним техническим образованием, – это работники преимущественно интеллектуального труда, в основе деятельности которых лежит решение диагностических задач, требующих анализа ситуации и выбора решения в рамках заданного алгоритма действия.

Однако в современном учебном процессе, на наш взгляд, созданы недостаточные условия для решения задач по эффективному формированию различных компетенций будущих специалистов, в том числе их управленческой компетенции. В процессе анализа системы профессиональной подготовки специалистов (учебных программ, учебников, другой учебно-методической литературы) установлено следующее: в основном сохраняется ориентация на информационно - знаниевую модель среднего профессионального образования; отсутствуют технологии реализации деятельностно - компетентностного подхода; наблюдается недостаточная адаптированность системы СПО к требованиям рыночной экономики. Выпускники учреждений среднего профессионального образования, являясь руководителями первого, низового звена, часто не могут принимать управленческие решения на конкретном производстве, потому что не знают, как это делать, не владеют методикой принятия управленческих решений, не способны взять на себя ответственность в данной ситуации. Это определяет важность формирования управленческой компетенции, как готовности и способности осуществлять управленческую деятельность.

Формируемая нами *способность к принятию оптимальных управленческих решений (СПОУР)*, как базового компонента управленческой

компетенции, может быть отнесена к метакомпетенциям, так как частично или полностью включает в себя общие компетенции ОК 1-ОК 7, которые согласно ФГОС 4 должны быть сформированы за время обучения. [3, с. 5-6]

В связи со сложностью процесса принятия решений мы рассматриваем СПОУР как сложную профессиональную способность, компоненты которой формируются при осуществлении деятельности по принятию управленческих решений. Некоторые этапы принятия решений могут быть смоделированы в предметном поле дисциплин, изучаемых на младших курсах, поэтому *«под способностью к принятию оптимальных управленческих решений (СПОУР) мы понимаем индивидуально-психологическую характеристику студента младших курсов, включающую в себя способности к целеполаганию, идентификации проблемы, поиску и структурированию информации, работе в команде и оформлению результатов решения»* [1, с. 405].

Для реализации поставленной задачи по формированию СПОУР нами были выбраны методы «активного обучения»: контекстное обучение и кейс – технологии. Как показала практика обучения, педагогический потенциал выбранных нами технологий гораздо выше, чем у традиционных методов обучения.

Нами был опробован один из двух путей (учебно-профессиональный) реализации контекстного обучения на примере дисциплины «Физика». Курс физики как учебного предмета был структурирован таким образом, чтобы теоретический материал максимально приближался к практическим запросам профилирующих предметов профессионального цикла и производственной практики. Практико-ориентированная направленность курса физики в предметном содержании дисциплины осуществлялась с использованием практико-ориентированного курса лекций, лабораторного практикума и комплекса профессионально - ориентированных задач. «С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении физике выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности. Студент в ходе индивидуального и коллективного анализа и разрешения профессионально-подобных ситуаций овладевает не только предметным содержанием и действиями, но и алгоритмами принятия решения, нормами взаимоотношений в коллективе» [2, с. 229-230].

Руководствуясь принципами системности и межпредметной интеграции содержания учебного материала, продолжая работу по формированию СПОУР, из множества методов, предлагаемых кейс – технологиями, мы отобрали несколько, наиболее удобных для реализации на младших курсах, где читаются общепрофессиональные дисциплины.

Это анализ конкретных ситуаций, включающих метод ситуационного анализа и метод ситуационных упражнений; метод ситуационно-ролевых игр и игровое проектирование. Данные методы хорошо зарекомендовали себя при изучении дисциплин «Техническая механика», «Электротехника с основами электроники», «Метрология, стандартизация и сертификация». Созданное автором практико-ориентированное пособие по «Метрологии, стандартизации и сертификации» позволило студентам познакомиться с опытом других организаций (кейсы с производственными ситуациями), развить навыки принятия решения, разработки стратегии и тактики в процессе ситуационно-ролевых игр.

Проектная деятельность, разворачиваемая в рамках данных дисциплин, стимулировала интерес студентов к определенным проблемам, решение которых способствовало приобретению умения практически применять полученные знания, развитию критического мышления, способности составлять и осуществлять планы и личные проекты. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой – то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает планирование действий, наличия замысла или гипотезы, четкое распределение (если имеется в виду групповая работа) ролей, т. е. заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия.

Одним из средств повышения учебной мотивации, индивидуализации процесса обучения, способствующим развитию самостоятельности обучающихся, повышению эффективности образовательного процесса в целом, является рабочая тетрадь по предмету. Автором разработаны «Рабочие тетради студентов по дисциплине» для студентов 1-3 курсов по физике, технической механике, электротехнике, метрологии. Рабочие тетради по дисциплинам позволили организовать самостоятельную работу студентов (как индивидуально, так и в группе) таким образом, чтобы каждый студент имел возможность овладеть учебным материалом по отдельным темам предмета на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей, что способствовало формированию способности решать профессиональные задачи; видеть, самостоятельно строить и корректировать профессиональную деятельность; ориентироваться в многообразии учебных программ, пособий, литературы и выбирать наиболее эффективные в применении к конкретной ситуации.

Таким образом, введение активных технологий обучения в предметное поле естественнонаучных и общетехнических дисциплин позволяет сформировать у студентов младших курсов СПО выделенные выше компоненты, входящие в структуру способности к принятию оптимальных управленческих решений (СПОУР). Это возможно при

следующих условиях: 1) проектирование преподавателем учебного процесса на основе активных технологий, предусматривающего разработку содержания лекций и лабораторного практикума профессионально - ориентированного характера, рабочих тетрадей по естественнонаучным и общепрофессиональным дисциплинам с различными ситуативными задачами (кейсами); 2) использование методов обучения, моделирующих содержание профессиональной деятельности (метод ситуационно-ролевых игр, игровое проектирование).

Последовательное развитие у обучающихся навыков к определенным действиям в соответствии с выделенным этапом принятия решения приводит к выработке у студентов определенной технологии принятия решений, которая послужит базой для формирования к старшим курсам управленческих компетенций.

### **Список литературы:**

1. Горянова Е.Г. Способность к принятию оптимальных управленческих решений как базовая составляющая управленческих способностей // Вектор науки ТГУ. 2013. № 2 (24). Тольятти: ТГУ.С. 403-406.
2. Горянова Е.Г. Формирование у будущих специалистов способности к принятию оптимальных управленческих решений // Вектор науки ТГУ. 2012. № 3(21). Тольятти: ТГУ.С. 227-230.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 35.02.03 Технология деревообработки // Приказ Минобрнауки от 07.05.2014. № 452. Москва. - 55 с.

## НЕЙРОСЕТЕВАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НОВЫЙ ПОДХОД К ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Захаров Григорий Викторович*

*преподаватель  
ФГБОУ ВО «ИГУ» Педагогический институт,  
РФ, г. Иркутск*

## NEURAL NETWORK PEDAGOGY AS NEW WAY TO THEORETICAL PEDAGOGY

*Grigoriy Zakharov*

*Teacher Training Institute of Irkutsk State University,  
Russia, Irkutsk*

**Аннотация.** Нейропедагогика включает в себя разработки теории машинного обучения и нейрофизиологии, чтобы усовершенствовать теорию педагогики.

**Abstract.** Neural network pedagogy include deep learning and neurophysiology progress to improve pedagogical theory.

**Ключевые слова:** нейросеть; нейропедагогика

**Keywords:** neural network; neuropedagogy

В конце XX - начале XXI века на стыке кибернетики, нейробиологии, педагогики и ряда других наук стала возникать концепция под названием “нейропедагогика”.

Возникновение её тесно связано с изучением человеческого мозга и появлением теории нейронных сетей.

Начиная с середины XX века в кибернетике и информатике активно изучалась и решалась проблема машинного(теоретического) обучения. К концу XX века решения этой проблемы сформировали теорию нейронных сетей.

Если попытаться объяснить её популярно, то нейронные сети - схемы, состоящие из соединенных между собой нейронов.

Нейрон в теории нейросетей - условный элемент, имеющий некоторое количество входов и один выход и принимающий определенные состояния. Входы имеют название “синапс”, значение функции состояния нейрона зависит от параметров на входах и удельных весов

каждого входа и обычно его представляют как ответ на некоторый вопрос в диапазоне от “нет”(0) до “да”(1).

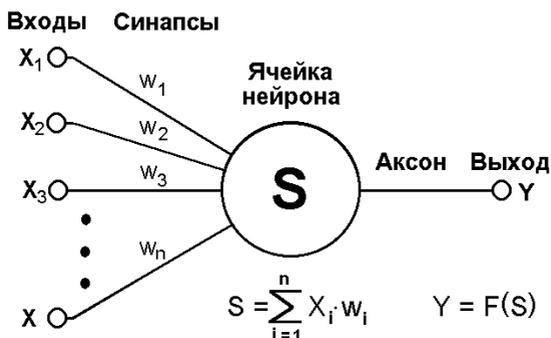


Рисунок 1. Нейрон [1]

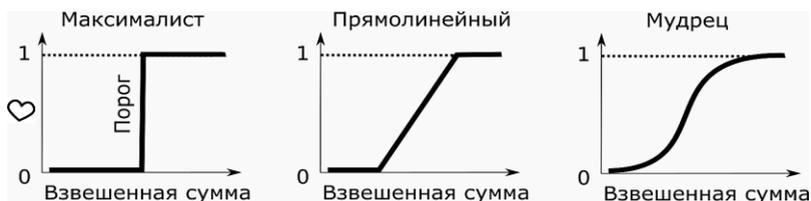


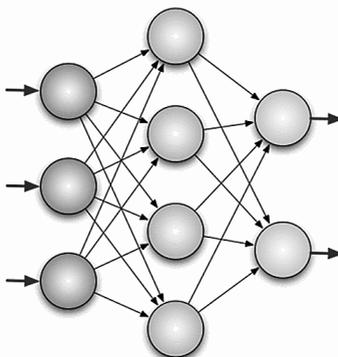
Рисунок 2. Функция нейрона (примеры) [3]

Ключевой особенностью нейрона, что и привела эту модель к использованию в машинном обучении, является то, что нейрон может быть обучен отвечать на этот произвольный вопрос. Например - при подаче на входы различных изображений верно отвечать на вопрос «есть ли там человек?» в зависимости от того, есть там человек или нет.

Обучением нейрона называется процесс расстановки удельных весов синапсов нейрона. Это происходит в режиме обучения нейрона, в котором при подаче на входе нейронов некоторого набора данных, для которых заранее известно значение функции нейрона (положительное либо отрицательное), соответственно положительно или отрицательно изменяются удельные веса соответствующих синапсов (см. рис.1,  $w_1-w_n$ ).

После обучения нейрона его можно использовать для, например, распознавания образов - значение функции нейрона будет тем выше, чем ближе данные на входе к обучающим данным. В режиме использования веса синапсов используются и не изменяются.

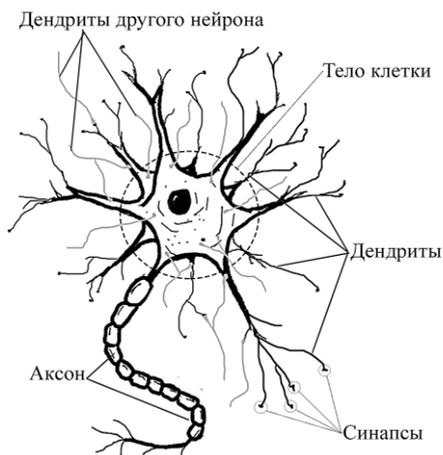
В случае с нейросетью, состоящей из многих нейронов, обучение и применение их от случая с одиночным нейроном отличаются незначительно. Стоит упомянуть только наличие в этом случае скрытых слоёв между входным и выходным нейронными слоями.



**Рисунок 3. Нейросеть из трёх слоёв со скрытым слоем [1]**

Более популярно работа и применение искусственных нейронных сетей показаны в статьях [1-4].

Мозг человека, как и нервная система любого животного, является нейронной сетью, состоящей из аналоговых нейронов.



**Рисунок 4. Нейрон человеческого мозга**

Аналогично нейронам искусственным, нейроны естественного происхождения имеют функцию состояния, входы и выход, могут обучаться, но есть ряд характерных особенностей, которые кардинально изменяют задачу обучения:

1. У естественных нейронов нет выделенного режима обучения. Режим обучения и режим работы у естественных нейронов слиты воедино, и поэтому можно даже сказать о сравнении естественных нейросетей с квантовыми объектами - любое измерение/воздействие изменяет состояние (обученности нейрона).

2. Сейчас нет инструментов, позволяющих напрямую считать состояния и удельные веса синапсов нейронов естественной нейросети. Значения на входах и выходах естественных нейросетей вводятся и выводятся через промежуточные нейросети органов чувств и исполнительных механизмов, в частности, речевого и опорно-двигательного аппаратов.

3. Обучение естественной нейросети точно так же, как и искусственной, оказывается связанным с поощрением и наказанием, точнее, положительными и отрицательными стимуляциями, а именно - обозначением верных и неверных обучающих данных соответственно.

4. В отличие от обычно жёстко заданных структурно искусственных нейросетей, естественные нейросети умеют изменять собственную конфигурацию в некоторых пределах. В частности через соединение близких нейронов дендритными выростами.

Эти отличия приводят к ряду интересных следствий.

Поговорим об этих следствиях.

Первое следствие. ЦНС человека и его мозг в частности имеет смысл рассматривать как набор разнообразных нейросетей, по-разному обученных и с разнообразными целевыми задачами - а также отличающихся исходной структурой, чьё развитие зависит от генетики и эпигенетических факторов (т. н. врожденные особенности).

Второе следствие. Воспитание, образование и обучение ребёнка есть лишь различные наборы данных. Обучение ребёнка при нейропедагогическом подходе совпадает практически с определением обучения нейросети. Отдельно сформулировать это можно следующим образом:

- Обучение естественной нейросети есть ввод известных наборов данных с практически однозначно соответствующими и известными значениями функций состояния нейросетей, при котором близость получаемого значения функции состояния к заранее известному стимулируется положительно, а удаление - отрицательно.

- Воспитание есть обучение нейросетей на всей поступающей извне информации.

- Образование есть обучение ребёнка конкретными наборами данных, направленное на получение им знаний, умений и навыков.

Третье следствие. Относительно четвертой особенности стоит заметить, что подвижность биологических нейронов может приводить не только к качественному росту нейронной сети, но так же и к качественной же её деградации - потере обученности. Другой же особенностью человеческого мозга является рост числа нейронов до 7 лет и последующее снижение числа нейронов к старости, достигающее половины от исходной величины [5], что отрицательно сказывается на возможности обучения и переобучения. Возрастные изменения даже более характерны, поскольку с возрастом теряются не только нейроны, но и возможности связей между ними [6].

Четвертое следствие. Очень интересен тот факт, что измерение обученности нейросети возможно только через отклик самой нейросети, и сам факт измерения чего-либо изменяет нейросеть.

Из этого же вытекает особенность памяти нейросети, памяти человека. Можно провести параллели с т. н. DRAM - динамической памятью современных компьютеров, а именно: в памяти типа DRAM значения в ячейках памяти обновляются, перезаписываются каждый такт. Аналогия же в том, что память нейросетей так же обновляется - но не периодическим сигналом, а при повторных обращениях к одному и тому участку нейросети. Без такого обновления информация в памяти понемногу теряется, для компьютерной памяти DRAM это наносекунды, для памяти живых нейросетей это может составлять год и более.

В настоящем времени нейропедагогика как наука только начинает развиваться, и выделяют отдельно нейрообучение, нейропедагогику, нейродидактику (примеры см. [7-9]), и вариант, описанный здесь, лишь один из списка частных подходов к проблеме формулирования данной перспективной науки.

Но осознанно понимать принципы обучения живых нейросетей необходимо каждому, поскольку обучающиеся нейросети - это все вокруг нас, в том числе и мы сами.

### **Список литературы:**

1. Нейронные сети для начинающих. Часть 1 <https://habrahabr.ru/post/312450>.
2. Нейронные сети для начинающих. Часть 2 <https://habrahabr.ru/post/313216>.
3. Искусственные нейронные сети простыми словами <https://geektimes.ru/post/277088>.
4. Нейросети для чайников. Часть 2 - Перцептрон <https://habrahabr.ru/post/144881>.

5. Ge Y, Grossman RI, Babb JS, Rabin ML, Mannon LJ, Kolson DL. Age-related total gray matter and white matter changes in normal adult brain. Part I: volumetric MR imaging analysis.//AJNR Am J Neuroradiol. 2002 Sep; 23(8):1327-33.
6. Lixia Tian, Lin Ma. Microstructural Changes of the Human Brain from Early to Mid-Adulthood // Front. Hum. Neurosci, 07 August 2017.
7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00393>.
8. <http://neuro-link.ru/nejroobuchenie.html>.
9. Нейропедагогика <https://ru.wikipedia.org/wiki/Нейропедагогика>.
10. [https://repetitors.info/library.php?neirodidaktika\\_v\\_obuchanii\\_inostrannym\\_yazykam](https://repetitors.info/library.php?neirodidaktika_v_obuchanii_inostrannym_yazykam).

### **1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

#### **ДИАГНОСТИКА И ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

*Ахмерова Динара Фирзановна*

*канд. пед. наук, доцент,  
директор ГПОУ АСПК  
РФ, г. Анжеро-Судженск*

*Арзамасцева Марина Николаевна*

*воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 260»,  
РФ, г. Новокузнецк*

*Прокопьева Светлана Владимировна*

*воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 260»  
РФ, г. Новокузнецк*

#### **DIAGNOSIS AND CHARACTERIZATION OF THE LEVELS OF FORMATION OF THE TEMPO-RHYTHMIC SIDE OF SPEECH OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH ERASED DYSPHAGIA**

*Dinara Akhmerova*

*Cand. ped. Sci., Associate Professor,  
director of the GPAU ASPK  
RF, Anzhero-Sudzhensk*

*Marina Arzamastseva*

*tutor, Kindergarten № 260,  
Russia, Novokuznetsk*

**Svetlana Prokopenva**  
tutor, Kindergarten № 260,  
Russia, Novokuznetsk

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования сформированности темпо-ритмической стороны речи детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

**Abstract.** The article represents the results of researching tempo-rhythmical speech maturity of pre-school aged children over five who have subclinical dysarthria.

**Ключевые слова:** диагностика; стертая дизартрия; ритмическая сторона речи.

**Keywords:** diagnostics; subclinical dysarthria; tempo-rhythmical speech.

Диагностика и характеристика уровней сформированности темпо-ритмической стороны речи детей со стертой дизартрией были проведены на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 260» в старшей группе.

Всего в исследовании приняли участие 10 детей со стертой дизартрией в возрасте от 5 до 6 лет.

Цель исследования: изучение особенностей развития темпо-ритмической стороны речи детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. В процессе исследования использовали следующие задания:

- Первое задание.

Цель: выявление умения у детей со стертой дизартрией отраженно воспроизводить основные интонационные конструкции.

- Второе задание.

Цель: выявление способности детей воспроизводить интонационную конструкцию на материале одной и той же фразы.

- Третье задание.

Цель: определение сформированности умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т. е. продуцировать логическое ударение.

- Четвертое задание.

Цель: выявление способности воспроизводить по подражанию ритмические структуры услышанного (повтор ритмичных ударов).

- Пятое задание

Цель: исследование воспроизведения отраженного темпа речи.

Нами сформулированы уровни сформированности темпоритмических компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

*Высокий уровень* (9-10 баллов) - ребёнок легко модулирует высоту голоса, правильно воспроизводит интонацию фразы, правильно расставляет логическое ударение во фразах, без ошибок воспроизводит ритмические структуры услышанного.

*Средний уровень* (6-8 баллов) - ребёнок допускает ошибки по постановке логического ударения, моделировании высоты голоса, воспроизведении интонации фразы, повторении ритмического рисунка, но в состоянии исправить их при помощи взрослого.

*Низкий уровень* (0-5 баллов) - ребёнок затрудняется модулировать высоту голоса при воспроизведении фраз, неидентично воспроизводит интонацию фразы, не изменяет логическое ударение во фразах, с ошибками воспроизводит ритмические структуры услышанного. При выполнении задания всегда требует помощи взрослого.

Первое задание: выявление умения воспроизводить основные интонационные конструкции (Таблица 1).

**Таблица 1.**

**Успешность выполнения первого задания**

<b>Фразы для воспроизведения</b>	<b>Интонационные конструкции</b>				
	<b>«Сегодня светит солнце»</b>	<b>«Как твои дела?»</b>	<b>«Дети любят играть?»</b>	<b>«А мама придёт?»</b>	<b>Какой ты молодец!</b>
Количество детей, которые полностью правильно воспроизвели интонационную конструкцию	10	8	7	9	5
Количество детей, которые частично правильно воспроизвели интонационную конструкцию	0	1	1	0	3
Количество детей, которые полностью неправильно воспроизвели интонационную конструкцию	0	1	2	1	2

*Первая интонационная конструкция.*

Справились все дети.

*Вторая интонационная конструкция.*

Некоторые дети не поняли инструкцию к заданию. Один ребёнок на воспроизведённую нами в качестве примера конструкцию «Как твои дела?» задал ответный вопрос «А у Вас как дела?».

*Третья интонационная конструкция.*

Два ребенка данную интонационную конструкцию воспроизвести не смогли. Четыре ребенка ответили на данную интонационную конструкцию, 1 ребенок воспроизвел её без вопросительной интонации.

*Четвертая интонационная конструкция.*

9 детей старшего дошкольного возраста справились хорошо. 1 ребенок не смог выполнить задание.

*Пятая интонационная конструкция.*

Данная интонационная конструкция вызвала больше всего затруднений. Лишь половина детей справилась с заданием. Два ребенка вместо восклицательной интонации произнесли повествовательную. Один ребёнок вместо «Какой ты молодец!», сказал «Какой я молодец!», но всё же с восклицательной интонацией. Два ребенка с заданием не справились.

Результаты, полученные в ходе анализа выполнения первого задания доказывают необходимость оптимизации работы по развитию выразительности речи дошкольников со стертой дизартрией.

Второе задание: выявление способности детей воспроизводить интонационную конструкцию на материале одной и той же фразы (Таблица 2).

**Таблица 2.****Успешность выполнения второго задания**

Фразы для воспроизведения	Завтра будет дождь		
	Удивлённо	Радостно	Грустно
Количество детей, которые полностью правильно воспроизвели интонационную конструкцию	1	4	3
Количество детей, которые частично правильно воспроизвели интонационную конструкцию	7	5	4
Количество детей, которые полностью неправильно воспроизвели интонационную конструкцию	2	1	3

Дети смогли лишь частично справиться с этим заданием. Большинство детей со стертой дизартрией не поняли инструкцию к заданию и не смогли выполнить его.

Вместо интонации удивления присутствовала повествовательная интонация и мимика. Интонация радости также почти не воспроизводилась, шёл упор на мимику, нежели на интонацию.

Когда дети воспроизводили фразу с грустью, они помогали себе мимикой, и это более менее помогало в произнесении нужной интонации.

Полученные результаты доказывают, что средства интонационной выразительности экспрессии освоены детьми старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией на низком уровне.

Дети со стертой дизартрией не владеют интонационной эмоциональной выразительностью, с трудом понимают, в чём специфика различных эмоциональных интонационных конструкций. И хотя вопросительная интонация детям со стертой дизартрией доступна, но произвольное выражение удивления по схожему интонационному контуру не воспроизводится.

Результаты, полученные в ходе анализа выполнения второго задания доказывают, что дети старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией не осознают, что голосом можно выразить эмоциональное состояние и не дифференцируют просодические средства эмоциональной экспрессии.

Третье задание: определение сформированности умения выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, т. е. продуцировать логическое ударение (Таблица 3).

**Таблица 3.**

**Успешность выполнения третьего задания**

Акцентный рисунок	Ударное слово		
	ВОВА рисует машину	Вова РИСУЕТ машину	Вова рисует МАШИНУ
Количество детей, которые полностью правильно выполнили задание	3	3	3
Количество детей, которые частично правильно выполнили задание	5	3	6
Количество детей, которые полностью неправильно выполнили задание	2	4	1

Дети старались выделять во фразе главное слово, но редко у кого это получалось. Большие затруднения вызывала фраза, где главное слово был глагол «Вова РИСУЕТ машину».

Результаты выполнения третьего задания показали, что акцент на предикативной единице фразы для детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией доступен на среднем уровне.

Недостатки в усвоении предикативного словаря и трудности интонационного выделения предиката во фразе являются, по-видимому, взаимосвязанными явлениями.

Полученные результаты подтверждают, что просодическая сторона речи взаимосвязана с когнитивным и эмоциональным развитием детей со стертой дизартрией и может являться не только диагностическим показателем, но и средством коррекции этих сторон развития старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Четвертое задание: воспроизведение по подражанию ритмической структуры услышанного (повтор ритмичных ударов) (Таблица 4).

Таблица 4.

## Успешность выполнения четвертого задания

Типы ритмов	Ритмы								
	Простые ритмы				Сложные ритмы				
	II I	I II	III I	I II I	I III	III II	I III II	I III I	II III I
Количество детей, которые полностью правильно выполнили задание	7	7	4	4	7	2	4	2	1
Количество детей, которые частично правильно выполнили задание	3	2	5	6	2	8	4	7	8
Количество детей, которые полностью неправильно выполнили задание	0	1	1	1	1	0	2	1	1

У детей возникли небольшие трудности при воспроизведении сложных ритмов. Они начинали воспроизводить ритм до того как заканчивал хлопать экспериментатор.

Результаты выполнения диагностической методики показали, что универсальная для человека ритмическая способность в дошкольном возрасте имеет специфические особенности развития.

Дети со стертой дизартрией не всегда слышат ритм, не дифференцируют ритмические рисунки, не могут их воспроизвести двигателью.

В старшем дошкольном возрасте ритмические способности детей немного лучше, чем в среднем дошкольном возрасте, однако так же находятся на уровне ниже среднего.

Ориентировочные действия в двигательном ритме отсутствуют. Для детей утомительно и скучно заниматься ритмическими играми, они не стремятся к достижению хороших результатов в ритмической деятельности.

Пятое задание: воспроизведение отраженного темпа речи (Таблица 5).

**Таблица 5.**

**Успешность выполнения пятого задания**

Тип темпа	Темп речи		
	Нормальный темп (Весной тает снег и бегут ручьи)	Ускоренный темп (Весной тает снег и бегут ручьи)	Замедленный темп (Весной тает снег и бегут ручьи)
Количество детей, которые полностью правильно выполнили задание	8	6	5
Количество детей, которые частично правильно выполнили задание	2	2	3
Количество детей, которые полностью неправильно выполнили задание	0	2	2

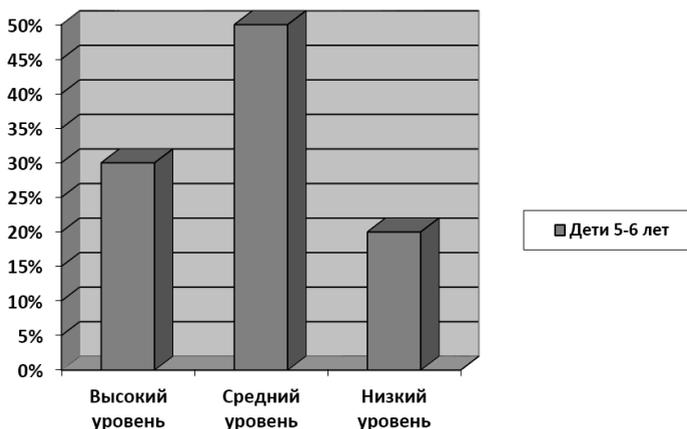
Большая часть детей справились с данным заданием. Дети запомнили фразу, однако нужный темп воспроизводили частично.

Стремление сохранить при воспроизведении общий рисунок в ущерб сохранению семантике и словесному составу позволяет говорить об иерархии нарушенных звеньев речевой системы и доказывает необходимость совершенствования темпо-ритмической стороны речи как базовой основы речевой деятельности дошкольников со стертой дизартрией.

Результаты исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией имеются определенные трудности в формировании темпо-ритмической стороны речи.

Как показали результаты исследования, дошкольники старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией воспроизводят речевой материал достаточно монотонно, не всегда изменяют логическое ударение и модулируют высоту тона.

Сведение результатов исследования позволило выделить уровни развития темпо-ритмической стороны речи у детей в обследованной выборке



**Рисунок 1. Уровни развития темпо-ритмической стороны речи детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией**

По результатам диагностики, высокий уровень развития темпо-ритмической стороны речи имеют 30 % детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Для этих ребят характерно умение моделировать высоту голоса, адекватно воспроизводить интонацию фразы, темп речи, логическое ударение, правильно воспроизводить ритмические структуры услышанного. При этом дети испытывают интерес к подобному виду заданий.

Большинство детей, принимавших участие в данном исследовании (по 50 %), обладают средним уровнем развития темпо-ритмической стороны речи. Эти дети иногда допускают ошибки, но могут их исправить после уточняющих вопросов педагога.

Для речи детей характерно:

- небольшие трудности воспроизведения фраз с соответствующей интонацией: преобладание интонации сообщения, замена вопросительной, побудительной интонации интонацией сообщения;
- замедленный темп воспроизведения фраз;
- речь недостаточно выразительная, эмоционально окрашенная;
- логическое ударение употребляет не всегда правильно;
- не всегда правильно воспроизводят ритмические структуры услышанного.

30 % детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией отнесено по результатам диагностики к низкому уровню развития темпо-ритмической стороны речи. Было установлено, что у детей:

- речь неразборчивая, маловыразительная, недостаточно внятная;
- трудности переключения с одного типа интонации на другой («застревание» на одной интонации);
- голос глухой, сдавленный;
- темп высказываний замедленный;
- логическое ударение употребляет неправильно;
- речь невыразительна.
- ритмические структуры воспроизводятся неверно.

В ходе выполнения диагностических заданий дошкольники испытывали трудности в статической и динамической координации движений, удержании артикуляционных поз, переключаемости с одного движения на другое. Они не могли управлять темпом своей речи, испытывали затруднения при повторении ритмического рисунка за экспериментатором.

Наиболее ярко недостаточность общей моторики проявлялась у детей при выполнении сложных движений, требующих четкого управления, координированной, точной работы различных групп мышц, правильной пространственной и временной организации движений.

Особые трудности возникали у детей при самостоятельном выполнении серии сложных движений по словесной инструкции.

При этом у дошкольников часто наблюдаются синкинезии, нарушения мышечного тонуса в плечевом поясе и в артикуляционной моторике - преимущественно в виде спастичности.

Помимо данных особенностей несформированность моторной сферы у детей со стертой дизартрией проявлялась в замедлении темпа

движений, сопровождающегося нарушением последовательности и точности движений, недоразвитием ритмического чувства.

Особенности состояния общей моторной сферы дошкольников со стертой дизартрией проявлялись и в мелкой моторике (в 100 % случаев). В артикуляционной моторике детей со стертой дизартрией наблюдались аналогичные симптомы. Картину двигательных расстройств дополняют нарушения темпо-ритмической организации артикуляционных движений.

При этом в большинстве случаев у детей отмечается постепенное замедление темпа движения при патологическом изменении произвольной регуляции тонуса мышц языка, губ и нижней челюсти, что свидетельствует о наличии у них экстрапирамидной недостаточности в рамках гиперкинетического синдрома.

Нарушения темпо-ритмической организации речи у детей со стертой дизартрией проявлялись в виде неправильной расстановки словесных, ритмических и динамических ударений, неумения произвольно изменять темп речи, нарушениях слоговой структуры при отраженном воспроизведении однотипно оформленных речевых ритмических структур (слоговые ряды, ряды слов с однотипным ударением, словосочетания и короткие фразы с однотипной ритмической структурой).

Данные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности темпо-ритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, что обуславливает необходимость проведения формирующего этапа эксперимента.

### **Список литературы:**

1. Арушанова А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника // в сб. научных статей: Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / отв. ред. А.М. Шахнарович. - М.: Институт национальных проблем образования МОРФ, 2005. - С. 4-16.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. / Е.Ф. Архипова - М.: Астрель, ХРАНИТЕЛЬ, 2009.
3. Волкова Л.С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 656 с: ил
4. Лизунова Л.Р. Коррекционно-педагогическая работа при псевдобульбарной дизартрии легкой степени у дошкольников: учеб.-метод. пособие. - Ч. I. Логопедическое обследование / Л.Р. Лизунова. - Пермь: ПК ИП КРО, 2009.

## 1.4. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ В РАССМОТРЕНИИ КОММУНИКАЦИИ

*Бикбаев Вадим Манцурович*

*канд. полит. наук, доцент,  
Новосибирское высшее военное командное училище,  
РФ, г. Новосибирск*

### BASIC CONCEPTS IN THE CONSIDERATION OF COMMUNICATION

*Vadim Bikbaev*

*candidate of political Sciences, associate Professor  
in Novosibirsk higher military command school,  
Russia, Novosibirsk*

**Аннотация.** Коммуникация, предметом которой является взаимное обогащение знаниями, носит междисциплинарный характер и объединяет группу родственных понятий, в т. ч. иноязычную коммуникацию, включающими информацию об окружающей действительности, оценках и отношениях к ней, а также способах ее преобразования.

**Abstract.** Communication, the subject of which is the mutual enrichment of knowledge, is interdisciplinary in nature and unites a group of related concepts, including foreign language communication, including information about the surrounding reality, assessments and relations to it, as well as ways to transform it.

**Ключевые слова:** коммуникация; технократическая концепция; интеракционный подход; информационная эпоха.

**Keywords:** communication; technocratic concept; interaction approach; information era.

Коммуникация является частью человеческой деятельности, которая обеспечивает взаимодействие и реализацию общения между людьми, говорящими на разных языках.

Как справедливо отмечает О.Э. Иванова, информационная реальность ставит перед человеком необходимость обращения к глубинным аспектам коммуникации [1, с. 3].

Технократическую концепцию коммуникаций в полной мере можно назвать парадигмальной, так как она основывается на популярных в настоящее время идеях информационного общества, (Д. Бэлл [6, р. 238], Каstellс [2, с. 608], информационно-коммуникативного пространства (М. МакЛюэн [8, р. 355] и математического анализа коммуникаций (П. Карни и Т. Плакс [7, р. 276] и др.).

Ученые полагают, что коммуникации существуют вне зависимости от человека, образуя коммуникационное поле. По их мнению, способность участвовать в коммуникации определяется допуском к информации, возможностью ее расшифровать, понять и использовать, с учетом информационного контекста.

Следует отметить, что технократическая концепция находится в постоянном противоречии и установлении баланса с интеракционной концепцией. В настоящее время в связи с информатизацией всех сфер жизни доминирует технократическая концепция, в рамках которой коммуникация представляет собой кодированное сообщение или ограниченный объем информации, обмен которыми происходит с использованием коммуникативных средств.

Согласно технократической концепции, эффективность коммуникации определяет ее средство, в том числе и язык, нет особой необходимости заниматься развитием офицера как коммуниканта (субъекта коммуникации), а сама проблема ожидает не педагогического, а, скорее, в большей степени, технического решения.

Интеракционная концепция, напротив, рассматривает коммуникацию как прямое, косвенное или отсроченное взаимодействие людей, в результате которого происходит обмен информацией.

Для данного подхода, как указывает В.Б. Кашкин, характерны единство сознания и деятельности (процессуальность), непрерывность, отсутствие разделенности на фрагменты (континуальность), обусловленность контекстом, конкретной ситуацией (контекстуальность) [3].

Мы разделяем мнение ученого в том, что деятельностный подход и интеракционная концепция более уместны там, где речь идет о целенаправленной подготовке субъекта коммуникации.

Атрибутивной характеристикой человеческой коммуникации в интеракционной концепции выступает приоритет коммуниканта: субъекта, (человека, группы, аудитории, общности) и условий, в которых

он функционирует, смысла (текста, контекста и подтекста) и цели коммуникации, условий в которых она осуществляются и пр.

Содержательной единицей коммуникации в интеракционной концепции является не информация, а «знание» и «не знание», характеризующее субъекта коммуникации, и в этом заключается фундаментальное отличие двух концепций.

Работы последнего десятилетия, посвященные проблеме коммуникаций в современном мире и выполненные в интеракционном ключе (В.Е. Коротков [4, с. 139], И.П. Яковлев [5, с. 240] и др.), исключают спонтанность взаимодействия и потому чаще используется в профессиональных системах, где коммуникации служат решению профессиональных задач.

Коммуникация в рамках данной теории рассматривается, в большей степени, как производная социальной структуры и социального взаимодействия общества. По сути – это «... совокупность действий, характерных только для социальных систем, при осуществлении которых происходит перераспределение знания и незнания, а не связь или передача информации, или перенос «семантических» содержаний от одной обладающей ими психической системы к другой [5, с. 113–114].

Определение, используемое в данной статье – есть очередная попытка поиска компромисса между двумя концепциями и поэтому может подвергаться критике. Однако, на наш взгляд, крайние позиции не способны обеспечить решение поставленных задач.

Коммуникация, как мы считаем, – есть фиксированный во времени, ограниченный в объеме, определенный в средствах и способах акт совместной, управляемой (самоуправляемой) деятельности людей, предметом которой является их взаимное обогащение знаниями, включающими информацию об окружающей действительности, оценках и отношениях к ней, а также способах ее преобразования. Как категория современной науки, коммуникация объединяет группу родственных понятий, в т.ч. иноязычную коммуникацию.

### Список литературы:

1. Иванова О.Э. Влияние коммуникации на смысл: парадигмальный подход: дис. ... докт. философ. наук: 09.00.01 / Иванова Ольга Эрнстовна. – Челябинск, 2015. – 300 с.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
3. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации [Электронный ресурс] / В.Б. Кашкин. – М., 2007. – Режим доступа: <http://kachkine.narod.ru/CommTheory/Contents/Contents.htm> (Дата обращения 13.08.2017).

4. Коротков В.Е. Коммуникация: логико-философские основы: введение в философскую коммуникациологию: монография / В.Е. Коротков. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. – 139 с.
5. Яковлев И.П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И.П. Яковлев. — СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2006. – 240 с.
6. Bell D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting / D. Bell. – N.Y.: Basic Books, 1973. – 238 p.
7. DeFleur M.L., Kearney P., Plax T.G. Fundamentals of Human Communication / M.L. DeFleur, P. Kearney, T.G. Plax. – Mountain View, CA: Mayfield Publishing, 1997. – 276 p.
8. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man / Marchand P. Marshall McLuhan. – Cambridge; London: MIT Press, 1994. – 355 p.

## ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПЕРВУЮ МИРОВУЮ ВОЙНУ

*Бикбаев Вадим Манцурович*

*канд. полит. наук, доцент,  
Новосибирское высшее военное командное училище,  
РФ, г. Новосибирск*

## PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF ARMY OFFICERS IN THE FIRST WORLD WAR

*Vadim Bikbaev  
candidate of political Sciences, associate Professor  
in Novosibirsk higher military command school,  
Russia, Novosibirsk*

**Аннотация.** Рассмотрению вопросов становления иноязычной коммуникации в Первую мировую войну уделялось большое внимание главным образом вследствие отсутствия у руководства Российской армии и ее офицеров большого опыта и условий по совершенствованию как самих знаний иностранного языка, так и языковой подготовки. Этому способствовала классовая принадлежность военнослужащих. В результате в сложившихся условиях иностранным языком в совершенстве могли владеть офицеры оперативного и стратегического звеньев управления.

**Abstract.** The consideration of the formation of foreign language communication in the First world war has received considerable attention mainly because of the lack of leadership of the Russian army and its officers a lot of experience and conditions to improve the foreign language knowledge and language training. This was facilitated by the class affiliation of the military. As a result, in the current conditions, officers of operational and strategic management could master a foreign language perfectly.

**Ключевые слова:** профессиональное военное образование; иноязычная коммуникация; языковая подготовка.

**Keywords:** professional military education; foreign language communication; language training.

Проблема иноязычной коммуникации в военно-профессиональной деятельности наиболее отчетливо проявилась во время Первой мировой войны, когда, с одной стороны, на лицо было усиление традиционных задач пропаганды, администрирования, использования или разрушении коммуникаций противника, с другой - отсутствие тесного взаимодействия с армиями иностранных государств, различными структурами стран-союзниц и местным населением.

Актуальность проблемы иноязычной коммуникации в рассматриваемый период была обусловлена коалиционным характером Первой мировой войны. Содержание пакета двусторонних договоров, оформивших военно-политический блок «Антанта» (фр. entente – согласие), предписывал не только одновременное военное противодействие Германии и ее союзникам на разных театрах военных действий, но и совместные военные действия на одном фронте.

Однако, несмотря на вышесказанное, в теоретических разработках кануна Первой мировой войны проблема иноязычной коммуникации не поднималась даже в связи с обсуждением коалиционного характера будущей войны, что было связано с сословно-образовательным принципом комплектования Вооруженных Сил Российской империи, когда само собой разумеющимся являлось знание офицером одного или нескольких иностранных языков.

Следует отметить, что в конце XIX – начале XX вв. основным способом комплектования офицерского корпуса Российской императорской армии (регулярные Сухопутные войска Российской империи [1, с. 1005]) являлась собственная разветвленная система военного образования, при которой сохранялась возможность стать офицером при наличии определенного уровня общего (не военного) образования А.И. Каменев [5]) и др., и то, и другое – предусматривало свободное владение иностранным языком.

Вместе с тем, массовый и масштабный характер будущей войны сделал эти требования заранее невыполнимыми в предвоенное и военное время.

В дореволюционной России в достаточной степени было развито специальное языковое образование.

На высоком уровне находилось языковое образование офицеров флота, артиллерии и инженерных войск. Однако задачи Сухопутных войск, предполагающие иноязычную коммуникацию, в таком объеме, как в Первую мировую войну, не прогнозировались и, соответственно, не были обеспечены. Офицерский корпус Сухопутных войск в преддверии Первой мировой войны вовсе не состоял исключительно из дворян с классическим образованием, для которых один или несколько иностранных языков фактически являлись вторым языком общения [7, С. 235–255].

Общая языковая подготовка являлась отличительной чертой гимназического, кадетского и высшего общего образования, где

Обучение иностранным языкам в системе гимназического, кадетского и высшего общего образования основывалась на «полном погружении» в языковую среду, вплоть до ведения занятий по учебным дисциплинам на иностранном языке

К середине 1910-х годов кадровые офицеры, свободно владеющие иностранным языком, сохранились, главным образом, среди генералитета и штаб-офицерства. Последнее, по мнению Л.М. Спирина [8, с. 296], к концу войны основательно пополнилось представителями буржуазии. Среди обер-офицеров дворян осталось единицы. Так, в пехотных полках к 1917 г. кадровых офицеров начала войны было не более 4 %, а остальные – выпускники ускоренных программ подготовки с относительно невысоким образовательным цензом. «Несмотря на его разнообразие (образовательного уровня) – от примитивной грамотности до законченного высшего образования, - пишет А.Г. Кавтарадзе, - в целом свыше 50 % офицеров военного времени не имели даже общего среднего образования» [3].

На основании представленных данных, можно предположить, что уровень языковой подготовки офицеров Сухопутных войск изначально не вполне отвечал потенциальным потребностям войны, а в течение войны это противоречие еще более усилилось.

Обострение проблемы иноязычной коммуникации, на наш взгляд, можно связать, как минимум, с тремя основными *факторами*, проявившимися в войне нового типа: задачами непосредственного взаимодействия воинских формирований, а также политических, управляющих и обеспечивающих структур разной национальной принадлежности, обширными, многонациональными и поликультурными

театрами военных действий, ролью оперативной и тактической разведки в обеспечении боевых действий и др. Этот перечень, естественно, не является исчерпывающим.

Особого упоминания в связи с проблемой иноязычной коммуникации в Первую мировую войну заслуживают национальные воинские формирования, воевавшие непосредственно в составе Российской армии. К их числу можно отнести Первый, Второй и Третий Польские корпуса, Отдельный Чехословацкий корпус, Сербский Добровольческий корпус, Латышскую стрелковую дивизию, Кавказский туземный и Армянский армейский корпуса, Текинский и Крымский конные полки, а также другие соединения и части, сочетавшие в системе военного управления и взаимодействия национальный и русский языки [2, с. 416]. По оценке А.В. Олейникова [6], формируясь как добровольческие отряды, национальные воинские формирования постепенно «переросли» в соединения, игравшие важную роль в военных действиях.

Собственный вклад в актуализацию проблемы иноязычной коммуникации внесло развитие практики войсковой разведки. Уже Уставом полевой службы 1912 г. в этом виде боевого обеспечения были предусмотрены методы, заведомо требующие иноязычной коммуникации разведчика: «... сведения о неприятеле могут быть получены: опросом пленных, перебежчиков и местных жителей; от шпионов, из почтовой и телеграфной корреспонденции; из бумаг, найденных на убитых и пленных, и из газет, а также наблюдением различных воинских примет» [4, с. 339]. Утверждая комплексный характер разведки, Устав не только дает исчерпывающий для того времени перечень ее видов, но и определяет силы и средства. Войсковая и артиллерийская разведка, которые преимущественно вели части Сухопутных войск, предусматривала постановку разведывательных задач как штатным, так и специальным подразделениям. России принадлежит первенство в создании разведывательных подразделений, однако, без специальной языковой подготовки эти подразделения не были в достаточной мере эффективны.

Отечественные подходы к разрешению проблемы формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск Российской Федерации сложились в конкретных исторических условиях, уникальность которых делает как саму иноязычную коммуникацию, так и модели языковой подготовки офицера предметом историко-педагогического исследования.

К началу Первой мировой войны Российская императорская армия уже имела достаточный опыт совместных боевых действий с союзниками, в том числе и на Европейском театре боевых действий.

Однако ограниченность опыта, в сравнении с масштабами новой войны, не позволила своевременно прогнозировать и решать проблему иноязычной коммуникации.

### **Список литературы:**

1. Большая российская энциклопедия. Россия/ под ред. Ю.С. Осипова, С.Л. Кравца. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2004. – 1005 с.
2. Задохин А.Г., Низовский А.Ю. Пороховой погреб Европы / А.Г. Задохин, А.Ю. Низовский. – М.: Вече, 2000. – 416 с.
3. Кавтарадзе А.Г. Военные специалисты на службе Республики Советов 1917–1920 гг. [электронный ресурс] / А.Г. Кавтарадзе // Исторические материалы. – режим доступа: <http://istmat.info/node/21711> (Дата обращения 21.11.2017 г.).
4. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.
5. Каменев А.И. История подготовки офицерских кадров в СССР / А.И. Каменев. — М.: Новосибирск: НВВПУ, 1991. – 261 с.
6. Олейников А.В. Национальные воинские формирования Русской армии Первой мировой войны / А.В. Олейников // Военно-исторический журнал. – № 3, 2016. – С. 18 – 26.
7. Рыжов А.Н. Образовательные приоритеты российского дворянства в последней четверти XIX начале XX в. / А.Н. Рыжов // Вопросы образования. – № 12. – 2009. – С. 235 – 255.
8. Спирин Л.М. Разгром армии Колчака / Л.М. Спирин. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1957. – 296 с.

**ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА КРИТЕРИАЛЬНОГО  
АППАРАТА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО  
СПЕЦИАЛИСТА**

*Пантелеев Роман Геннадьевич*

*сотрудник,  
Академия ФСО России,  
РФ, г. Орел*

**THE RATIONAL OF CHOICE FOR RATE OF STRUCTURE  
OF THE ORGANIZATIONAL-MANAGEMENT  
COMPETENCE FOR THE FUTURE MILITARY  
SPECIALIST**

*Roman Panteleev*

*associate, Federal Guard Service Academy,  
Russia, Oryol.*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности квалиметрического подхода при оценивании качества подготовки будущих военных специалистов.

**Abstract.** The article describes the qualimetry' s approach for rating the quality of training future military specialists.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; оценка качества образования; педагогическая квалиметрия; дидактические критерии и показатели.

**Keywords:** a competent approach; a quality of training; a qualimetry' s approach; a didactic tests and indicators.

Одним из ключевых моментов компетентностного подхода, реализуемого в настоящее время в образовательной системе, является его нацеленность на результаты образования, под которыми понимается «не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях» [1]. Таким образом, прогнозируемые результаты образования и, соответственно, сформированные общекультурные,

профессиональные и военно-профессиональные компетенции как основные показатели оценки качества результатов обучения будущего военного специалиста (БВС), выступают главной целью образовательного процесса.

В последнее время проблема объективной оценки качества образования и научно-обоснованного подтверждения результатов проводимых исследований в рамках компетентностного подхода является одной из актуальных и обсуждаемых в педагогическом сообществе. Такой неподдельный интерес к проблеме оценки качества образования по нашему мнению явился, помимо прочего, следствием изменения субъект-объектных отношений в образовательном процессе и перехода от подхода, центрированного на преподавателе к студентоцентрированному подходу в обучении.

На наш взгляд неоспоримым является и тот факт, что в фокусе измерения готовности выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности до сих пор находятся накопленные знания, а не сформированные в процессе обучения компетенции. Оценка будущего специалиста носит, как правило, суммирующий характер и ориентирована на контроль количества учебного материала, освоенного за период обучения, т. е. направлена в основном на оценивание когнитивного компонента компетенции, которая имеет более сложный состав и включает в себя еще и мотивационный, деятельностный и личностно-профессиональный компоненты.

Следует отметить, что в настоящее время при проведении педагогических исследований в рамках компетентностной образовательной парадигмы для качественной оценки педагогических объектов все чаще используется квалиметрический подход.

С методологической точки зрения значение квалиметрии для педагогики состоит в наличии принципиальной возможности выразить качество педагогических объектов, нематериальных и имеющих достаточно сложный компонентный состав одной или несколькими количественными характеристиками, что в свою очередь связано с необходимостью разработки соответствующего критериально-оценочного аппарата, включающего в себя помимо прочего критерии и показатели сформированности организационно-управленческой компетенции (ОУК) БВС. Наличие критериального аппарата позволит в численном выражении оценить уровень сформированности ОУК БВС, выявить динамику в процессе ее формирования и, что немаловажно, квалиметрически описать результаты измерений, т. е. разработать методику оценки сформированности ОУК БВС.

Разработка критериев является одной из важнейших научно-педагогических проблем, решение которой дает возможность производить оценку происходящих педагогических процессов и явлений.

Следует отметить, что анализ научно-педагогической литературы показал отсутствие однозначного мнения по вопросу трактовки такого понятия как «критерий». Так в «Педагогическом словаре» понятие «критерий» рассматривается как обобщенный показатель развития системы, успешности деятельности, основа для классификации, основание для оценки [6, с. 42].

В.Г. Шляпина под критерием понимает признак, на основе которого проводится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения [8]. Т.В. Бакалова рассматривает критерий как некоторую количественную меру оценки показателя [2].

Однако, по нашему мнению, наиболее точно определение критерия дано в работе А.И. Козачка [5], на основании которого под критерием сформированности ОУК БВС будем понимать совокупность объективных и субъективных показателей, дающих качественную характеристику ее состояния, опираясь на которые можно выявить ее существенные свойства и меру проявления в организационно-управленческой деятельности.

Анализ различных научных источников показал, что диагностические критерии должны соответствовать основным закономерностям формирования и развития личности, с их помощью должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемого педагогического явления или процесса, критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и в культурно-педагогическом пространстве. Помимо этого, критерий должен раскрываться через ряд качественных и количественных показателей, по мере проявления которых можно определять о большей или меньшей степени его выраженности [7]. Поэтому следующим важным элементом разработки критериально-оценочного аппарата сформированности ОУК являются показатели, раскрывающие каждый из диагностических критериев. Анализ исследований показывает, что современная педагогическая наука предлагает несколько различных подходов к трактовке такого понятия как «показатель».

Некоторые авторы отождествляют понятия «показатель» и «критерий». Так, например, О.В. Евтихов в структуре концепции формирования профессиональной компетентности курсантов выделяет, помимо прочего, критерии (показатели) оценки результативности реализации концепции, не делая между этими двумя понятиями отличий [3]. Г.М. Коджаспирова определяет показатели как критерии,

позволяющие выделить наиболее существенные аспекты педагогической деятельности и дать им оценку [4, с. 74].

Другие исследователи считают, что показатель – это характеристика объекта, а критерий – некоторая количественная мера оценки показателя, определяя, таким образом, критерий в качестве значения показателя [2].

По нашему же мнению показатель вторичен по отношению к критерию, т. е. критерий включает в себя раскрывающие его показатели, определяющие готовность БВС к эффективному выполнению обязанностей военной службы и применению сформированной ОУК в служебной деятельности. Кроме того, по мнению В.И. Загвязинского, точку зрения которого мы полностью поддерживаем, показатель является измеримой характеристикой какой-то одной стороны критерия изучаемого объекта, дающей количественную или качественную информацию о его конкретном свойстве [6, с. 49].

Анализ проблемы оценки сформированности элементов организационно-управленческой компетенций показал наличие различных точек зрения исследователей на выбор критериально-оценочного аппарата. Однако, несмотря на различия в предложенном исследователями критериальном аппарате для оценки сформированности ОУК, все они сводятся к тому, что уровень сформированности ОУК будет определяться сформированностью каждого из ее компонентов.

По нашему мнению под ОУК целесообразно понимать интегративную характеристику БВС в области телекоммуникаций, включающую в себя совокупность приобретенных знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, определяющую его способность и мотивационную готовность осуществлять организационно-управленческую деятельность в мирное и военное время, а также в условиях кризисных ситуаций.

Таким образом, с учетом компонентного состава компетенции считаем целесообразным выделить следующие дидактические критерии и показатели для оценки сформированности ОУК БВС, представленные на рисунке.

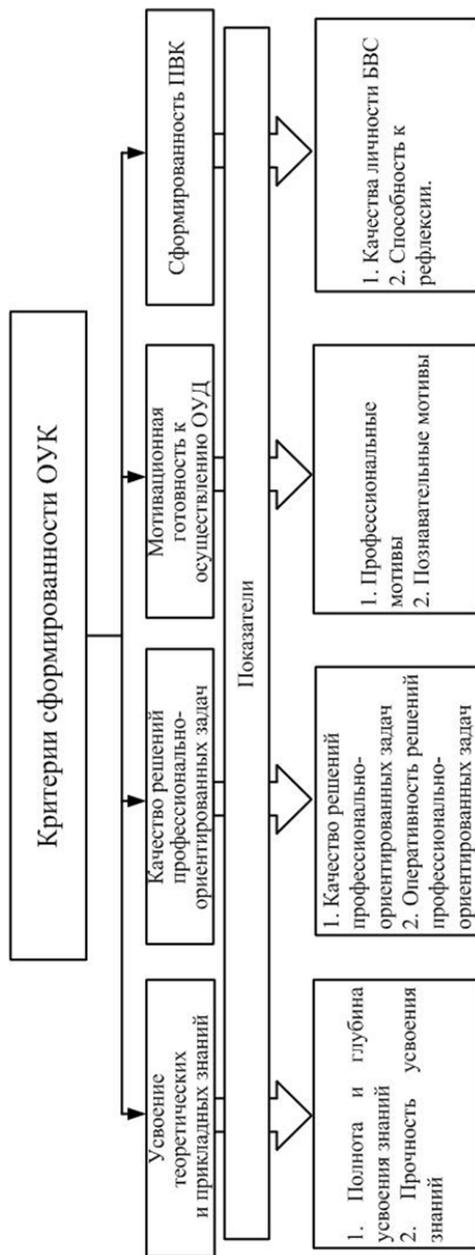


Рисунок 1. Критерии и показатели сформированности ОУК

Считаем, что выделенные критерии и характеризующие их показатели позволят в полной мере дать оценку сформированности ОУК БВС в условиях военного вуза.

### Список литературы:

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/1316653/> (Дата обращения: 11.12.2017).
2. Бакалова Т.В. Критерии оценки сформированности компетенций при использовании инновационных методов обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23913519> (Дата обращения: 10.12.2017).
3. Евтихов О.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов: дисс. ... доктора пед. наук. – Красноярск, 2015. – 424 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2000. – 176 с.
5. Козачок А.И. Профессионально-ориентированная технология обучения как средство формирования компетентности у будущих военных специалистов в вузе: дисс. ... канд. пед. наук. – Орел, 2004. – 236 с.
6. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
7. Салманова А.Ф. Критерии показатели оценки гендерного поведения подростков в воспитательной работе [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 15-18. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2878/> (Дата обращения: 15.12.2017).
8. Шляпина В.Г. О критериях оценки сформированности исследовательской компетенции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://co2b.ru/docs/enj.2015.02.pdf> (Дата обращения: 11.12.2017).

## РАЗДЕЛ 2.

## ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

#### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Башарова Альвина Фидаилевна*

*студент*

*Елабужский Институт Казанского  
Федерального Университета – ЕИ КФУ,  
РФ, г. Елабуга*

#### FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL AGE CHILDREN

*Alvina Basharova*

*student of the faculty of psychology and pedagogics  
Elabuga Institute of Kazan Federal University – EI KFU,  
Russia, Elabuga*

**Аннотация.** Эмоциональная сфера ребенка является одной из главных составляющих его психического развития, которая способствует гармоничному и всестороннему развитию личности. В статье представлены особенности развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

**Abstract.** The emotional sphere of the child is one of the main components of his mental development, which contributes to full development of the human personality. The article highlights features of the emotional sphere development of pre-school age children.

**Ключевые слова:** эмоция; эмоциональная сфера; старший дошкольный возраст; дошкольник.

**Keywords:** emotion; emotional sphere; senior pre-school age; pre-school child.

Эмоции – часть психической жизни личности, определяющая отношение человека к окружающей действительности и самому себе. Более эмоционального существа, чем маленький ребенок, трудно найти. Л.С. Выготский называл ребенка «ярким образцом эмоционального типа поведения»: «Исключительно редко подобного ребенка вы сможете застать в нейтральном состоянии, ему не характерна эмоциональная уравновешенность, практически все время он прибывает под воздействием положительных или отрицательных эмоций. Дошкольник в данный период свободно переключается от смеха к слезам, от нескрываемой радости и удовольствия к отчаянному крику и огорчению. Самые первые шаги ребенка в области мышления и в области его внешнего поведения попадают под доминирующее воздействие этих эмоций» [3, С. 52].

Характерной особенностью детей старшего дошкольного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на всё яркое, необычное и красочное.

Перемены в характере ребенка оказывают большое воздействие на особенности эмоций, которые могут видоизменяться по силе и устойчивости. Кроме радости и грусти, которые появляются как следствие исполнения или неисполнения желаний, у старших дошкольников зарождаются чувства, сопряженные с оценкой своих действий.

В старшем возрасте дошкольникам легче осуществлять контроль над своими эмоциями. Способность координировать процесс представляется определенным результатом психосоциального развития ребенка. К окончанию периода старшего дошкольного возраста эмоциональные процессы дополняются сложными формами воображения и образного мышления.

Эмоциональная сфера в этом возрасте непосредственно сопряжена с образованием плана представлений, которые у ребенка получают эмоциональный характер. Все его действия теперь эмоционально окрашены, вне зависимости от того, игра это, образовательная деятельность или конструирование. Без эмоциональной окраски деятельность малыша быстро сводится на «нет» по одной простой причине: в этом возрасте он способен заниматься чем-либо с абсолютной самоотдачей лишь в том случае, если эта деятельность ему по-настоящему интересна.

Говоря о формировании эмоций в дошкольном детстве, Г.А. Вартамян и Е.С. Петров в своем труде «Эмоции и поведение» отмечают, что первостепенные изменения в эмоциональной сфере у детей на этапе дошкольного детства обусловлены установлением иерархии мотивов, возникновением новых интересов и потребностей [2, С. 46].

Дошкольник овладевает навыками воспринимать не только свои чувства, но и переживания прочих людей. Он начинает распознавать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, посредством мимики и пантомимики. Ребенок способен сопереживать, сочувствовать литературному герою, разыгрывать, передавать в сюжетно-ролевой игре многообразные эмоциональные состояния [1, С. 58].

На протяжении дошкольного детства характерные черты эмоций проявляются на основании преобразования общего характера деятельности ребенка и усложнения его взаимоотношений с окружающим миром.

Ориентировочно в 4-5 лет у ребенка начинает формироваться чувство долга. Нравственное сознание, будучи основанием этого чувства, оказывает содействие в понимании ребенком требований, которые ему предъявляются, и которые он соотносит со своими поступками и поступками окружающих сверстников и взрослых. Наиболее ярко чувство долга демонстрируется детьми 6-7 лет.

Активное становление любознательности содействует развитию удивления, радости открытий.

Основными факторами эмоционального развития ребенка дошкольного возраста являются:

- овладение социальными формами выражения эмоций;
- формирование чувства долга, дальнейшее развитие эстетических, интеллектуальных и моральных чувств;
- эмоции становятся более осознанными благодаря речевому развитию;
- эмоции представляются показателем общего состояния ребенка, его психического и физического самочувствия.

Ребенок старшего дошкольного возраста – создание очень эмоциональное, у которого чувства доминируют над абсолютно всеми его сторонами жизни, придавая им особую окраску. Он очень экспрессивен, так как его чувства разгораются моментально быстро и ярко. Безусловно, ребенок уже умеет сдерживать себя и скрывать свой страх, агрессию и слезы. Однако делает он это, только в случае необходимости. Взаимоотношения дошкольника с взрослыми и другими детьми являются в наибольшей степени сильным и важным источником переживаний ребенка. Его поведение обусловлено потребностью в положительных эмоциях со стороны других людей. Данная

потребность вызывает сложные многосторонние чувства: любовь, ревность, сочувствие, зависть.

Если производить оценку характерных признаков чувств ребенка 5-6 лет, то необходимо отметить, что в этом году жизни он не застрахован от всего многообразия волнений и переживаний, которые непосредственно появляются у него в повседневном общении с взрослыми и сверстниками. Поэтому его день переполнен эмоциями, в нем одновременно вмещаются радость и удовлетворение, зависть, страх, отчаяние, сопереживание окружающим или полное отчуждение. Ребенок – пленник эмоций, он переживает по каждому поводу. Но, тем не менее, эмоции формируют личность ребенка [4, С. 222].

Из всего вышесказанного можно заключить, что старший дошкольный возраст – это возраст, когда ребенок начинает осознавать себя среди других людей, начинает понимать, как вести себя в той или иной ситуации. Этому могут способствовать как добрые чувства, совесть и чувство долга, так и эгоизм, корысть и расчет. Ребенок 5-6 года жизни, как иногда кажется, не так наивен, неопытен и непосредственен, несмотря на его небольшой опыт. Тем не менее, он уже занял некую позицию по отношению к взрослым, к пониманию того, как надо жить и чему следовать. Внутреннее отношение ребенка к людям и к самой жизни – это, главным образом, результат влияния взрослых, которые его воспитывают.

### **Список литературы:**

1. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2010. – 256 с.
2. Вартамян Г.А. Эмоции и поведение. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1989. – 144 с.
3. Какорина Н.А., Юрина Е.В. Педагогический проект «В детский сад с улыбкой» // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2013. – № 3. – С. 19.
4. Шингаров Г.Х. Сознание и эмоции // Проблемы сознания Г.Х. Шингаров. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 558 с.

## ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Шакирова Зухра Фанисовна*

*студент*

*Елабужский институт  
Казанского Федерального Университета – ЕИ КФУ,  
РФ, г. Елабуга*

## DYNAMICS OF VISUAL MEMORY DEVELOPMENT DURING PRESCHOOL AGE

*Zukhra Shakirova*

*student*

*of the faculty of psychology and pedagogics  
Elabuga Institute of Kazan Federal University – EI KFU,  
Russia, Elabuga*

**Аннотация.** В данной статье отмечается важность процесса развития памяти. Автором описываются особенности развития зрительной памяти детей в период дошкольного возраста.

**Abstract.** This article highlights the importance of memory development. The author describes features of visual memory development of children during preschool age.

**Ключевые слова:** память; зрительная память; произвольная память; произвольная память.

**Keywords:** memory; visual memory; involuntary memory; arbitrary memory.

Память является одним из главных составляющих психического развития личности и играет исключительно важную роль в жизни человека [3, с. 326]. Она лежит в основе способностей человека к приобретению знаний, формированию умений и навыков. При помощи органов чувств и благодаря мышлению люди получают сведения об окружающем мире, а далее хранят её и накапливают. В течение жизни человек изо дня в день узнаёт нечто новое и сохраняет информацию благодаря памяти. Для дошкольника способность запоминать и хранить информацию является важнейшим познавательным процессом.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития памяти. В этот период происходит формирование и закрепление большинства высших психических функций, а память рассматривается как необходимое условие для развития интеллектуальных способностей и познавательных процессов.

Несмотря на то, что проблемы развития памяти изучаются со времен античности, представители отечественной педагогики и психологии, посвятившие свои труды данной проблеме (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Р.С. Немов, А.А. Смирнов), утверждают о необходимости дальнейшего изучения данной тематики, в целях решения ключевых психолого-педагогических проблем. Память – один из сложнейших психических процессов, поэтому, хотя и имеются многочисленные исследования, все еще вопрос не теряет свою значимость. Актуальность изучения данного вопроса заключается и в том, что без памяти невозможно нормальное развитие и функционирование личности ребёнка. Кроме того в период дошкольного возраста происходит активное развитие образной памяти детей и задача взрослого – педагогически грамотно помочь этому процессу, поскольку происходящие в этом возрасте преобразования имеют существенное значение для дальнейшего полноценного формирования личности

Особое внимание в период дошкольного детства уделяется образной (зрительной) памяти, поскольку она развивается в онтогенезе одной из первых. Образная память – это память на представления, картины природы и жизни, а также на звуки, запахи, вкусы и прочее. Её развитие и перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных сферах психической жизни ребенка, и прежде всего в познавательных процессах – восприятии и мышлении. Зрительная память – это вид памяти, который характеризуется запоминанием впечатлений, полученных при помощи органов зрения. Под этим понятием также подразумевают способность человека воспринимать и удерживать в памяти зрительные образы, воспроизводить их в своём сознании в тех или иных целях. Развитие памяти детей дошкольного возраста имеет свои специфические особенности.

Память ребёнка постепенно превращается в волевую, сознательно направленную операцию запоминания, заучивания и припоминания. Припоминание поначалу совершается в большинстве случаев под воздействием взрослых, в ответ на вопросы, которые провоцируют воспоминания. Припоминание, или же произвольное вызывание воспоминания, развивается в процессе общения ребёнка, то есть оно является социальным продуктом. На основе припоминания, которое

провоцируется вопросами окружающих (родителей, воспитателей), у детей формируется припоминание, совершаемое по собственной инициативе. В этом случае, припоминание представляет собой активное воспроизведение материала, оно требует определенных волевых усилий.

У детей младшего дошкольного возраста память на зрительные образы произвольна. Ребёнок не пытается запомнить или вспомнить, он не владеет особыми способами запоминания информации. Однако интересные для него события, действия или образы легко сохраняются в его памяти, если они вызывают эмоциональный отклик, являются привлекательными. С приёмами запоминания и припоминания ребёнка обычно знакомят взрослые [2, с. 207]. В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) происходит важное изменение зрительной памяти дошкольника – начинает формироваться произвольная память. Зрительная память постепенно превращается в особую деятельность, которая имеет специальную цель запомнить, но сознательное, целенаправленное запоминание и припоминание появляются только эпизодически. Обычно они включены в другие виды деятельности. Ребёнок запоминает то, что ему необходимо в игре или при выполнении поручений взрослых [1, с. 61]. Если раньше запоминание происходило попутно с выполнением какой-либо деятельности, то у старшего дошкольника память постепенно преобразуется в особую деятельность, которая подчиняется особой цели запомнить. Ребенок начинает прислушиваться к указаниям взрослого запомнить или припомнить, использовать простейшие приемы и средства запоминания, интересоваться правильностью воспроизведения и контролировать его ход [4, с. 75-76]. Постепенно под влиянием взрослых у ребёнка появляется намерение что-либо запомнить для припоминания в будущем. При этом стоит отметить, что припоминание раньше, чем запоминание, становится произвольным. Дошкольник, столкнувшись с трудностями в восстановлении требуемого материала, делает вывод, что в прошлом плохо запомнил. Возникновение произвольной памяти не случайно, оно связано с возрастанием регулирующей роли речи, с появлением идеальной мотивации и умения подчинять свои действия относительно отдаленным целям, а также со становлением произвольных механизмов поведения и деятельности. К 6-7 годам запоминание приобретает осознанно направленный волевой характер – из непроизвольного запечатления формируется сознательное заучивание.

Кроме вышеописанных особенностей развития зрительной памяти необходимо учитывать, что характеристика зрительной памяти у детей дошкольников значительно зависит от индивидуальных

особенностей, которые выражаются в прочности, точности, скорости и объеме запоминания и готовности к воспроизведению [4, с. 75-76].

Зрительная память во многом оказывает влияние на успешность последующего обучения детей в школе. В процессе обучения в школе ребенку необходимо запоминать много информации для выполнения различных заданий, для чего хорошо развитая зрительная память просто необходима. Таким образом, подметим, что важно уделять особое внимание развитию зрительной памяти ребенка, так как именно она лежит в основе обучения и воспитания, приобретения знаний, личного опыта, формирования навыков. Процесс обучения и воспитания детей будет эффективным в том случае, если педагоги и родители будут иметь хорошие знания об особенностях развития детей, и будут учитывать данные знания при работе с детьми [4, с. 75-76].

### **Список литературы:**

1. Андреев П.В., Кравцова Е.М., Пятницкая Е.В. Психолог в образовании: теория и практика: Учебное пособие / Саратов: Издательство «Саратовский источник» 2015. – 236 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2013. – 460 с.
4. Хацукова З.Х., Ногерова М.Т. Исследование особенностей развития слуховой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2015. – С. 74-77.

*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам XVIII международной  
научно-практической конференции*

№ 5 (18)  
Май 2018 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 10.05.18. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 3,5. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»  
125009, Москва, Георгиевский пер. 1, стр.1, оф. 5  
E-mail: [psy@nauchforum.ru](mailto:psy@nauchforum.ru)

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

16+



НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ  
[nauchforum.ru](http://nauchforum.ru)