



ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

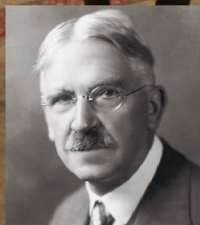
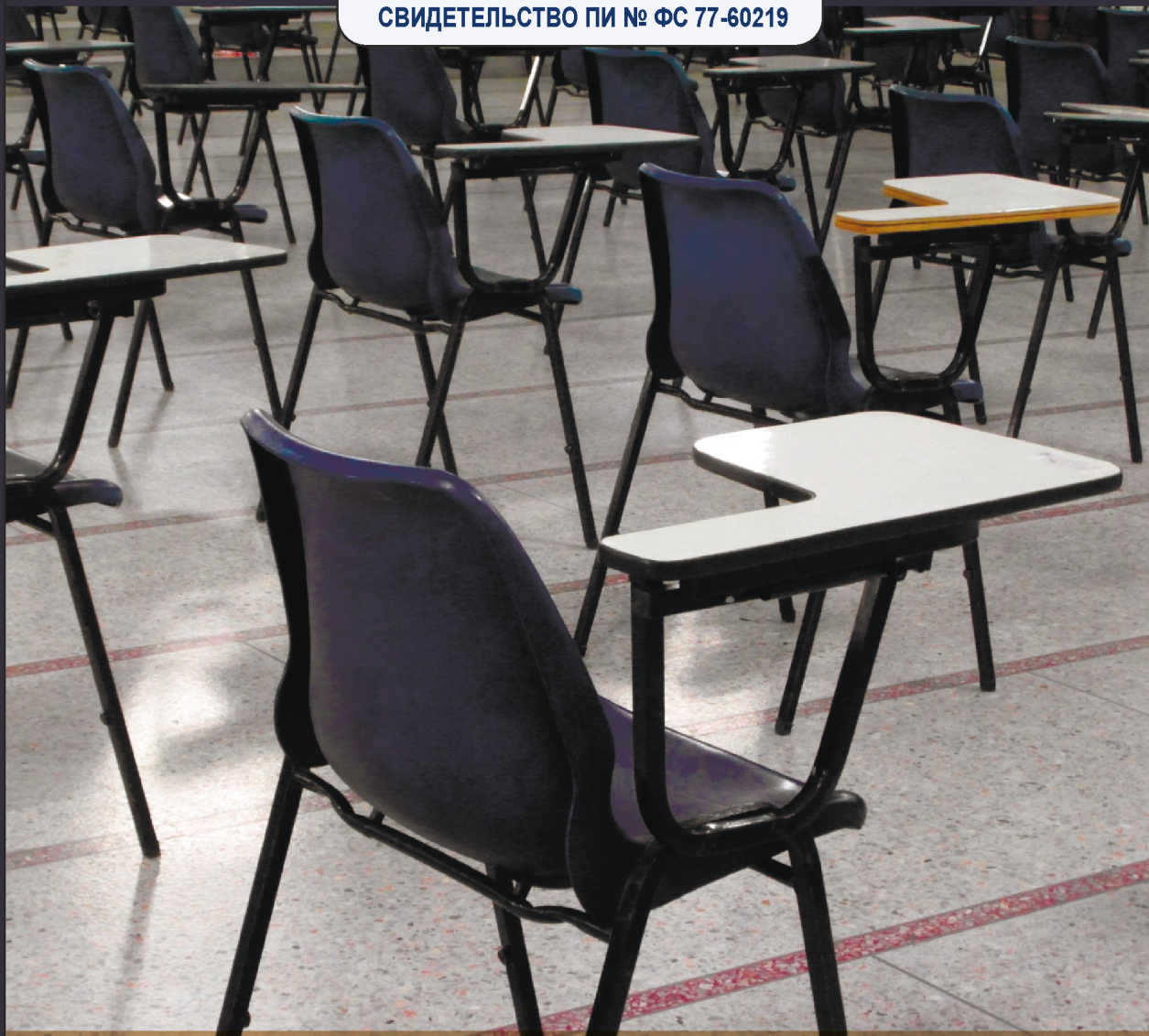
№ 2(34). АПРЕЛЬ 2018 ГОДА

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

 **РОСКОМНАДЗОР**

СВИДЕТЕЛЬСТВО ПИ № ФС 77-60219

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» № 2(34) 2018



ISSN (PRINT)2410-2881



9 772410 288002

[HTTP://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](http://PROBLEMSPEDAGOGY.RU)

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

Проблемы педагогики № 2 (34), 2018

Москва
2018



Проблемы педагогики

№ 2 (34), 2018

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 7 раз в год

Подписано в печать:
24.04.2018

Дата выхода в свет:
26.04.2018

Формат 70х100/16.
Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс».
Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9,75
Тираж 1 000 экз.
Заказ № 1698

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«Проблемы науки»

**Территория
распространения:
зарубежные страны,
Российская Федерация**

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по
надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
(Роскомнадзор)
Свидетельство
ПИ № ФС77 - 60219
Издается с 1974 года

Свободная цена

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ВАЛЬЦЕВ С.В.

Зам. главного редактора: Ефимова А.В.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абдуллаев К.Н. (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), *Алиева В.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Акбулаев Н.Н.* (д-р экон. наук, Азербайджанская Республика), *Аликулов С.Р.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Ананьева Е.П.* (д-р филос. наук, Украина), *Асатурова А.В.* (канд. мед. наук, Россия), *Аскарходжаев Н.А.* (канд. биол. наук, Узбекистан), *Байтасов Р.Р.* (канд. с.-х. наук, Белоруссия), *Бакико И.В.* (канд. наук по физ. воспитанию и спорту, Украина), *Бахор Т.А.* (канд. филол. наук, Россия), *Баулина М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Боброва Н.А.* (д-р юрид. наук, Россия), *Богомолов А.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Бородай В.А.* (д-р социол. наук, Россия), *Волков А.Ю.* (д-р экон. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Гарагонич В.В.* (д-р ист. наук, Украина), *Глуценко А.Г.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Гринченко В.А.* (канд. техн. наук, Россия), *Губарева Т.И.* (канд. юрид. наук, Россия), *Гутникова А.В.* (канд. филол. наук, Украина), *Датий А.В.* (д-р мед. наук, Россия), *Демчук Н.И.* (канд. экон. наук, Украина), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дмитриева О.А.* (д-р филол. наук, Россия), *Доленко Г.Н.* (д-р хим. наук, Россия), *Есенова К.У.* (д-р филол. наук, Казахстан), *Жамуудинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Казахстан), *Жалдошев С.Т.* (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), *Ибадов Р.М.* (д-р физ.-мат. наук, Узбекистан), *Ильинских Н.Н.* (д-р биол. наук, Россия), *Кайракбаев А.К.* (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), *Кафтаева М.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Киквидзе И.Д.* (д-р филол. наук, Грузия), *Кобланов Ж.Т.* (канд. филол. наук, Казахстан), *Ковалёв М.Н.* (канд. экон. наук, Белоруссия), *Кравцова Т.М.* (канд. психол. наук, Казахстан), *Кузьмин С.Б.* (д-р геогр. наук, Россия), *Куликова Э.Г.* (д-р филол. наук, Россия), *Курманбаева М.С.* (д-р биол. наук, Казахстан), *Курпаяниди К.И.* (канд. экон. наук, Узбекистан), *Линькова-Даниельс Н.А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Лукиенко Л.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Макаров А. Н.* (д-р филол. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Мейманов Б.К.* (д-р экон. наук, Кыргызская Республика), *Мурадов Ш.О.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Набиев А.А.* (д-р наук по геоинформ., Азербайджанская Республика), *Назаров Р.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Наумов В. А.* (д-р техн. наук, Россия), *Овчинников Ю.Д.* (канд. техн. наук, Россия), *Петров В.О.* (д-р искусствоведения, Россия), *Радкевич М.В.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Рахимбеков С.М.* (д-р техн. наук, Казахстан), *Розыходжаева Г.А.* (д-р мед. наук, Узбекистан), *Романенкова Ю.В.* (д-р искусствоведения, Украина), *Рубцова М.В.* (д-р социол. наук, Россия), *Румянцев Д.Е.* (д-р биол. наук, Россия), *Самков А. В.* (д-р техн. наук, Россия), *Саньков П.Н.* (канд. техн. наук, Украина), *Селитреникова Т.А.* (д-р пед. наук, Россия), *Сибицев В.А.* (д-р экон. наук, Россия), *Скрипко Т.А.* (д-р экон. наук, Украина), *Сопов А.В.* (д-р ист. наук, Россия), *Стрекалов В.Н.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Стукаленко Н.М.* (д-р пед. наук, Казахстан), *Субачев Ю.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Сулейманов С.Ф.* (канд. мед. наук, Узбекистан), *Тресуб И.В.* (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), *Упоров И.В.* (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), *Федоськина Л.А.* (канд. экон. наук, Россия), *Хилтухина Е.Г.* (д-р филос. наук, Россия), *Цуцулян С.В.* (канд. экон. наук, Республика Армения), *Чиладзе Г.Б.* (д-р юрид. наук, Грузия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия), *Шарипов М.С.* (канд. техн. наук, Узбекистан), *Шевко Д.Г.* (канд. техн. наук, Россия).

© ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»
© ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
<i>Ибраимов Х.И.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	7
<i>Нгуен Т.Х.Ф., Нгуен Т.Х.</i> ДЕЙСТВИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА - ОБНОВЛЕНИЕ ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	10
<i>Казимова Г.Х.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ	14
<i>Turgunova R.P.</i> REASONS AND TYPES OF ERRORS IN LANGUAGE LEARNING	16
<i>Abduvahabova M.A.</i> GENDER AS THE NATIONAL GRAMMATICAL CATEGORY IN LINGUISTICS	18
<i>Камалова Д.О.</i> БОГАТОЕ НАСЛЕДИЕ, ОСТАВЛЕННОЕ ПРЕДКАМИ	19
<i>Sadikova G.I.</i> TEACHING RECEPTIVE LANGUAGE SKILLS IN MIXED LEVEL CLASSES	21
<i>Musayeva Z.M.</i> FEATURES OF PRONUNCIATION IN THE ENGLISH LANGUAGE	22
<i>Азимова Н.Ф.</i> ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	24
<i>Баракатова Д.А.</i> АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ	26
<i>Баракатова Д.А.</i> ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	27
<i>Мустафоева Л.М.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЭЗИИ В. ВЫСОЦКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ.....	29
<i>Орзиева Л.Н.</i> СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. ВЫСОЦКОГО	31
<i>Асрарова М.У.</i> ВКЛАД АБУ РАЙХАНА БЕРУНИ В РАЗВИТИЕ НАУКИ	33
<i>Комилова Г.О.</i> ФОРМЫ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	35
<i>Сайидова С.Ё., Назаров С.Б.</i> МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	37
<i>Насибулина П.Б.</i> ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	38
<i>Rasulova K.</i> HELPFUL STRATEGIES OF VOCABULARY REINFORCEMENT FOR EFL LEARNERS	42

<i>Rakhmatova A.B.</i> MISCELLANEOUS WAYS TO CONSTRUCT YOUR VOCABULARY	44
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	46
<i>Зотова И.В., Заграничнова М.Ю.</i> ВОЗМОЖНОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	46
<i>Сотволдиев А.Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ФАКУЛЬТЕТАХ ВОЕННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	49
<i>Khayrullayeva D.</i> THE EFFECTS OF VOCABULARY ON READING	53
<i>Sayitova K.H.</i> ADVANTAGES OF USING BRAINSTORMERS AT ENGLISH CLASSES	55
<i>Kuvandikova K.B.</i> THE AWARENESS OF AUTONOMY LEARNERS	56
<i>Курбанова Ш.Х.</i> РОЛЬ ПРОСМОТРОВОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	58
<i>Юсупова Ш.Б.</i> МЫШЛЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	60
<i>Юсупова Ш.Б.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	61
<i>Юсупова Ш.Б.</i> ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	63
<i>Носирова Н.С.</i> ИГРЫ И ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	64
<i>Носирова Н.С.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	66
<i>Шодиева И.О.</i> МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	68
<i>Ахмедова Г.У.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	69
<i>Ахмедова Г.У.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	71
<i>Ташипулатова Ф.С.</i> СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	73
<i>Ruziyeva G.H.</i> SYNONYMY AS A TYPE OF SEMANTIC RELATIONS IN THE VOCABULARY	76
<i>Дюкова И.В.</i> КРАЕВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ ФИЗИКИ	78
<i>Сидоренко Л.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ВСЕРОССИЙСКИМ ОЛИМПИАДАМ – ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	80
<i>Кинзябаева Ф.И.</i> ТЬЮТОРСТВО В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	82

<i>Жадан О.Н.</i> ВОКАЛЬНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕНИКОВ-ВОКАЛИСТОВ.....	83
<i>Soliyeva M.A.</i> TEACHING SPEAKING FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS	86
<i>Soliyeva M.A., Tulaboyev B.Z.</i> THE ROLE OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	88
<i>Soliyeva M.A., Barotova S.S.</i> GAMES IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE	89
<i>Хохлова Е.В., Селезнева М.А.</i> ТВОРЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ И ИНСТРУКТОРОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	91
<i>Кабенова А.М.</i> ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКРАНИЗАЦИЙ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ	93
<i>Сивых И.Н.</i> РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ.....	96
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ).....	98
<i>Рыжская А.Г.</i> РОЛЬ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	98
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	100
<i>Михеева В.В., Кузьменко И.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЧЕСКИХ ИГР.....	100
<i>Сеннова И.А., Мусина О.Р., Ксенофонтова М.А.</i> ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	103
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	106
<i>Шарифбаева Х.Я.</i> ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	106
<i>Моисеенко Е.В.</i> РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА УЧЕТА И СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	107
<i>Кузнецова И.Н.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС СПО С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ WORLDSKILLS	109
<i>Mukhammadieva M.</i> PROVERBS AS THE COLLECTION OF NATIONAL AND INTERNATIONAL FEATURES.....	111
<i>Saidova N.</i> FUNCTIONAL TYPES OF LANGUAGES THROUGHOUT THE WORLD.....	112

<i>Абдураззакова Д.А.</i> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	114
<i>Петряев С.В.</i> ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ	115
<i>Актамов Ш.</i> МОБИЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ДЛЯ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ТЕРМИНАЛОВ	118

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Ибраимов Х.И.

*Ибраимов Холбой Ибрагимович – доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики и психологии,*

Узбекский государственный университет мировых языков, г. Ташкент, Республика Узбекистан

Аннотация: коммуникативная компетентность – одна из важнейших качественных характеристик личности, позволяющая реализовать ее потребности в социальном признании, уважении, само актуализации и помогающая успешному процессу социализации. Однако однозначного понимания и четкой структуры коммуникативной компетентности, ее особенностей у будущих педагогов в научных источниках не выявлено, что позволяет вести дальнейшие научные поиски. В статье дается характеристика понятию «Коммуникативная компетентность будущего педагога», описываются сущностные характеристики и особенности педагогического общения. Определяются компоненты структуры коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетентность, способность, готовность.

Положение о важной, определяющей роли учителя в педагогическом процессе является общепризнанным во всех психолого-педагогических науках. Профессия педагога принадлежит к числу так называемых коммуникативных профессий. Общение для учителя является целью, содержанием и способом деятельности. Характер педагогической деятельности постоянно ставит учителя в коммуникативные ситуации, требуя проявления качеств, способствующих эффективному межличностному взаимодействию. При этом далеко не всегда ставится вопрос о подготовке педагога к общению, о его профессиональных коммуникативных компетенциях, о его коммуникативной культуре.

Одно из значений многозначного слова компетенция, зафиксированное в словарях, – это область вопросов, в которых кто-л. хорошо осведомлен, обладает познаниями, опытом, по которым кто-л. имеет хорошие знания. В современной методической науке под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков по языку. Наряду с термином компетенция, используется термин компетентность. Данные понятия дифференцируют таким образом: компетенция – это «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенный в ходе занятий и составляющий содержательный компонент обучения», компетентность – это «свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции» [1, с. 142]. В методической литературе описываются различные виды компетенций, по-разному взаимодействующие друг с другом. Ведущей для современной методики преподавания является коммуникативная компетенция.

Анализ научно-теоретической литературы по проблемам, связанным с коммуникацией, общением, коммуникативной компетентностью личности, позволяет судить о том, что структура, функции, генезис общения и отношения межличностного взаимодействия достаточно хорошо изучены и детально освещены в прошлые десятилетия в теоретических трудах философов (Л.П. Буева, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, В.М. Соковнин и др.), психологов (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Рыжов,

С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, И.М. Юсупов, В.А. Якунин и др.), социальных психологов (Е.С. Кузьмин, Ю.Н. Емельянов), педагогов (В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина, М.И. Лисина, Г.И. Михалевская, А.В. Мудрик и др.), социальных педагогов (Б.З. Вульф, Г.А. Кудрявцева, Ф.А. Мустаева, В.А. Фокин и др.).

В различных источниках коммуникативная компетентность рассматривается как:

- способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливать и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде (Суханова);
- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента (Зимняя);
- умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться (Селевко);
- способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов (Головко);
- владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения, как сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности (Маркова).

Коммуникативная компетентность рассматривается в связи с характеристикой взаимодействия педагога и ученика; знаниями и умениями в области межличностных отношений и как личностное качество, проявляющиеся в отношении с ними: и как коммуникативные и организаторские умения (связанные с взаимным обменом информацией и познанием педагогом и учеником друг друга: с формированием межперсональных взаимоотношений: с управлением собственным поведением учителем и поведением учеников, организацией совместной деятельности).

Определения коммуникативной компетентности включают в себя ссылки на ряд психологических и педагогических понятий, прежде всего, на понятия «способность» и «готовность». Понятие «способность» включает следующие характеристики:

- это индивидуально-психологические (личностные) свойства человека (анатомо-физиологические, регуляционные, физические, психофизиологические и пр.), которые определяют психические возможности человека в различных видах деятельности [2, с. 434];

- данные свойства в некоторой степени определяются имеющимися у индивида знаниями, умениями и навыками, но не сводятся к ним; они проявляются в скорости и прочности овладения способами определенной деятельности [3, с. 321];

- данные свойства определяют возможности человека, являются условием успешного выполнения им той или иной продуктивной деятельности [3, с. 321];

Готовность к действию – стартовая мобилизация психофизиологических функциональных систем для предстоящего совершения определенного действия, операциональная установка, афферентный синтез условий эффективного совершения предстоящего действия, повышение чувствительности к условиям деятельности [2, с. 74]. Готовность к деятельности – сложная динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики [2, с. 55]. Итак, в структуру коммуникативной компетентности входят компоненты:

- совокупность знаний, умений и навыков, которые определяют способность обучаемого и которые проявляются в скорости и прочности овладения способами продуктивной речевой (поведенческой) деятельности;

- опыт как структурная целостность, представляющая собой совокупность накопленных человеком знаний, представлений, умений и навыков, приобретаемых им в процессе жизни и хранящихся в его памяти;

- личностные качества (характеристики), которые регулируют ценностно-смысловое отношение к продуктивной речевой (поведенческой) деятельности и проявляются в этой деятельности;

- способность как возможности человека, его соответствие к продуктивной речевой (поведенческой) деятельности в определенной области;

- готовность как стартовая мобилизация человека своих личностных свойств и психических возможностей для успешного выполнения продуктивной речевой (поведенческой) деятельности в определенной области [4].

Эффективность формирования коммуникативной компетенции будущего учителя обеспечивается комплексом педагогических условий, одним из которых является организация диалогического взаимодействия. Диалог - особая форма устной речи, представляющая собой разговор двух или нескольких лиц. Для диалога характерно более или менее быстрое чередование реплик и определенное их строение, отличное от строения монологической речи; ему свойственны не только лаконичность реплик, что является признаком критического мышления, но и специфическая особенность - взаимообусловленность синтаксической структуры реплик собеседников, объединяющих диалог в единое целое. Понятием «диалог» объединены идеи М. Бахтина, М. Бубера, В. Библера, В. Лефевра. Для нас значение диалога заключается в том, что у студента диалог представляет собой сначала структурно-генетически исходную, а затем - универсальную составляющую речевого общения. Каждая реплика диалога (высказывание) - единица речи индивида - имеет предметную отнесенность (реплику о чем-то) и социальный характер (обращение к партнеру, регулируется микросоциальными отношениями между партнерами). Диалог онтогенетически предшествует внутренней речи, накладывается отпечаток на ее структуру и функционирование. В формировании коммуникативной компетенции будущего учителя - это диалог студента и преподавателя, диалог социальный, политический, психологический и т.п. Посредством диалога образуется взаимодействие между субъектами «Студент-Студент», «Студент- Преподаватель», «Студент-Творческая группа», т.е. диалогическое взаимодействие. Диалогическое взаимодействие - это система формирования и развития практических навыков сотворчества и общения студентов на основе открытости и духовного взаимообогащения.

Монолог - логически завершенный блок информации, сопровождаемый постановкой проблемных вопросов, анализом творческих задач, сопоставлением обыденных представлений с подлинно научными. Монолог, как правило, заканчивался заданиями:

1. Проведите самостоятельно разбор противоположных точек зрения.

2. Выскажите сомнения по поводу полученной информации; подберите опровержение в педагогической литературе, опыте; выделите то, с чем вы согласны полностью, частично, не согласны совсем, почему?

3. Сопоставьте, вдумавшись в смысл.

Таким образом, содержание монолога и последующие задания побуждают будущего учителя к внешнему и внутреннему диалогу. Внешний диалог рассматривается как разговор между двумя и несколькими лицами. Внутренний диалог (осмысление его сущности потребовало обращения к трудам М.М. Бахтина) - это основа самоосознания - вопросительно-ответный смысл. Сознание предполагает по своему смыслу невозможное и насущное несовпадение «моего» Я с самим собой, беседу, общение «меня» незавершенного, мгновенного, открытого со «мной» завешенным, замкнутым на себе, состоявшимся, отрешенным от всех изменений, но могущим быть перерешенным. Анализ результативности лекций-полилогов показал, что лекция-полилог - это один из эффективных методов, способствующих формированию коммуникативной компетенции будущего учителя. Именно лекция-полилог побуждает к активности и самостоятельности, способствует самореализации будущего учителя. Это требует особого внимания к отбору содержания для монолога, тезисов и посылок для диалога; к расширению круга и обогащению ситуаций

личностно-значимого круга общения; к активизации и развитию умения вживаться в мир другого человека, взаимопониманию, самораскрытию и открытости в общении с коллегами. Лекция-полилог создает условия для обратной связи между лектором и слушателями, ориентирует на совместный поиск истины.

Список литературы

1. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. М.: Высш. шк., 2003. 332 с.
2. Психологический энциклопедический словарь / Под ред. М.И. Еникеева. М.: Изд-во Проспект, 2006. 560 с.
3. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2005. 176 с
4. *Третьякова В.С., Игнатенко А.А.* Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2012. № 1.

ДЕЙСТВИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА - ОБНОВЛЕНИЕ ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Нгуен Т.Х.Ф.¹, Нгуен Т.Х.²

¹Нгуен Тхи Ха Фыонг - магистр,
кафедра управления образованием,
Ханойский государственный университет, г. Ханой;

²Нгуен Тхи Хыонг – доктор наук, доцент,
кафедра управления образованием,
Университет Винь, г. Винь, Социалистическая Республика Вьетнам

Аннотация: оценка успеваемости - это процесс записи, хранения и предоставления информации о прогрессе студента за все время обучения. Оценка должна следовать принципам точности, объективности и дифференциации, постоянности и периодичности. Проверка и оценка успеваемости проводятся в разных формах, в этой статье мы сосредоточимся на оценке результативности. Оценка результативности является одной из форм проверки и оценки, которая имеет определенную значимость при обновлении проверки экзаменов учебного процесса, помогая учащимся развивать свои способности, знания и навыки в процессе усваивания и применения, творчества.

Ключевые слова: оценка успеваемости, студенты педагогического университета, действительная оценка, результат.

1. Обоснование проблемы

Оценка успеваемости является последним и важным этапом процесса обучения. Это также важный этап в процессе повышения качества обучения. Объективная, серьезная, правильная, в правильном направлении оценка станет сильной мотивацией учебной деятельности студентов, способствуя их постоянным творческим и исследованиям. С другой стороны, объективная, точная оценка поможет руководству педагогического университета отрегулировать обучение для повышения качества обучения, помогает учителям корректировать свою педагогическую деятельность.

На практике, оценка успеваемости студентов в педагогических университетах на данный момент все еще имеет много недостатков. Методы проверки, экзаменов по-прежнему тяжелы и неправильны, такие как: Цель экзамена, оценки преподавания в

университетах не были единообразно поняты и еще не отражены в результатах проверки и оценки; Простой метод тестирования, в основном письменные экзамены, поэтому низкая надежность; Результаты проверок и оценок мало влияют на улучшение качества преподавания у преподавателей и повышение качества учебного заведения. Оценка успеваемости не создала мотивацию в учебной деятельности студентов и не способствовала развитию процесса обучения; Оценки и способ классификации на данный момент не отражают действительную успеваемость студентов [3].

Чтобы повысить качество обучения и помочь выпускникам быстро адаптироваться к реальности образования в направлении развития способностей учащихся в школах, педагогическим университетам необходимо обновить свои методы и формы проверки и оценки успеваемости студентов.

2. Нынешнее положение оценки успеваемости студентов в педагогических университетах

В настоящее время в университетах в целом, в педагогических университетах в частности, в основном используют письменные экзамены и объективные тесты для оценки успеваемости студентов.

Экзамены с объективными тестами лишь требуют от студента выбор правильного ответа из 4-5 вариантов. Объективные тесты позволяют преподавателям быстро проверить задания, объективно и точно, имеется много вопросов, поэтому проверка знаний и навыков студентов осуществляется систематически и всесторонне, избегая такого явления как заучивание и преподавание наугад, создавая тем самым условия для того, чтобы студент правильно оценивал свою успеваемость. Тем не менее, объективные тесты требуют много времени на их составление, даже использовать программное обеспечение для смешивания заданий, невозможно или трудно оценить способность формулирования, использование языка и процесс мышления студентов на пути к получению ответа. Оценки распределяются с отдачей в широком спектре, поэтому в состоянии четко различать уровень учащегося [4].

Письменный экзамен также является популярной формой оценки успеваемости. Письменные вопросы требуют от студентов письменный ответ в пределах определенного лимита слов (короткий ответ или эссе). Письменный экзамен занимает много времени у преподавателей на проверку заданий, трудно при этом следовать принципу точности и объективности, а также занимает много времени на оценку в широком спектре. Хотя их составление не является трудной задачей, не занимает много времени, но ограничивает много вопросов в некоторых частях, могут проверить лишь небольшую часть знаний и навыков студентов, приводит к явлениям преподавания и заучивания наугад материалов. Студентам трудно точно оценить свои задания, трудно четко различить уровень учащихся из-за распределения оценок в узком спектре. С другой стороны, преподаватели могут оценить способность формулирования, использование языка и процесс мышления учащихся.

В целом, оценка успеваемости студентов в университетах в нынешнее время по-прежнему имеют много недостатков, таких как: Цель проверки, оценка преподавания в университете неравнозначна и не отражена в результатах проверки, оценки; Простой метод тестирования, в основном письменные экзамены, поэтому низкая надежность; Результаты проверок и оценок мало влияют на улучшение качества преподавания у преподавателей и повышение качества учебного заведения. Оценка успеваемости не создала мотивацию в учебной деятельности студентов и не способствовала развитию процесса обучения; Оценки и способ классификации на данный момент не отражают действительную успеваемость студентов...

Поэтому необходимы более эффективные формы оценки, которые позволяют сократить разрыв между тем, что учащиеся учатся в университетах и что происходит в реальной жизни. Оценка результативности является той формой оценки, которая соответствует этому требованию, которая должна применяться к процессу оценки успеваемости учащихся.

3. Применение формы действительной оценки при оценке успеваемости студентов педагогических университетов

3.1. Определение, особенности оценки результативности

Оценка результативности (performance assessment) представляет собой форму оценки, в которой учащимся предлагается выполнять реальные задачи, которые происходят в жизни, требующие использования знаний и навыков. Как правило, одно задание оценки результативности включает в себя задачи, которые должны выполнить студенты, и описание критериев оценки выполнения этих задач [1].

Оценка результативности имеет некоторые характеристики, такие как: требование учащихся создавать продукт, а не выбирать или писать правильный ответ; оценка как процесса, так и продукта того самого процесса; изложение реальных проблем - в реальном мире, позволяя студенту продемонстрировать свою способность применять знания к реальной ситуации и тем самым демонстрировать результаты приобретения знаний, выражая свое мышление с помощью теста. Это преобладание оценки результативности, форма оценки как уровня знаний, так и знаний о процессе применения этого знания к жизни.

3.2. Сравнение традиционного способа оценки и оценки результативности

По традиционному способу оценки можно выбирать или писать ответы, а по оценке результативности - выполнения задачи. Традиционная оценка лишь моделирует, в то время как оценка результативности реальна. Традиционная оценка воспроизводит, повторно принимает, а оценка результативности создает и применяется. Если в оценке результативности преподаватель составляет традиционный тест, то оценка результативности позволяет учащимся делать больше выбора в создании и определении того, что они будут представлять как подтверждение их настоящих способностей. Традиционная оценка является косвенным подтверждением, оценка результативности является прямым подтверждением (например, для оценки способности критического мышления учащегося, попросите их написать критику о каком-нибудь явлении, происходящем в жизни, это предоставит более прямое подтверждение этого навыка, чем просить их ответить на ряд вопросов).

Традиционная оценка и оценка результативности не исключают друг друга, а наоборот, дополняют друг друга, чтобы полностью и точно оценить достижение целей учебной программы, предмета или урока. Одной из основных функций оценки является ориентация. Эти типы оценок оказывают значительное влияние на использование различных методов обучения для завершения проверочной работы. Традиционная форма поощряет преподавателей научить студентов отвечать на общие вопросы в разных тестах. Форма оценки результативности поощряет преподавателей научить студентов тому, чему их будут проверять, чтобы они могли хорошо выполнить свою работу. Студенты должны учиться, чтобы выполнять задания, имеющие реальное значение. Для того чтобы помочь студентам выполнить хорошо свои задачи, в учебном процессе преподаватели должны показать учащимся, как хорошо выполнить работу, что плохо. Кроме того, оценка результативности поощряет совмещение обучения - обучение с проверкой - оценкой. Традиционная оценка часто отделяется от учебного процесса, т. е. тест (экзамен, проверочная работа) проводится только тогда, когда все знания, навыки уже преподаны. В форме оценки результативности реальная задача используется для измерения, оценки способности студентов применять полученные знания, а также служит средством обучения студентов. С другой стороны, оценка результативности является мотивацией для студентов, чтобы они смогли продемонстрировать множество способов решений задач.

3.3. Как составить оценку результативности

Составление оценки результативности включает 4 шага:

Шаг 1: Определение стандарта

Это то, что студентам нужно и могут делать. Оценка результативности начинается с набора стандартов требующих оценки. Набор стандартов включает как стандарты

содержания, так и другие жизненные навыки, такие как критическое мышление, способность решать проблемы, навыки совместной работы и т.д., которые не охвачены целевым обучением.

Шаг 2: Создание реальной задачи

Это то, что студенты должны сделать, чтобы доказать, что они соответствуют стандарту (конструктивные вопросы, реальные упражнения - продукты).

Реальная задача - это упражнение, предназначенное для оценки способности применять знания, навыки, определенные стандартом, и решать проблемы реального мира. Оценка результативности включают такие задачи, как демонстрации, продукты и конструктивные вопросы, которые требуют от студентов непосредственного применения знаний и навыков к реальной жизни.

Шаг 3: Определение критерий

Определение критериев означает определение характерных признаков для хорошей работы. Необходимо разработать конкретные критерии для выполнения задач. Преподаватели будут использовать эти критерии для оценки того, насколько хорошо они выполнили свои задачи, то есть насколько они соответствуют стандартам.

Шаг 4: Создание рубрики (Rubric)

Рубрика представляет собой описание каждого показателя или индикатора, который указывает уровень выполнения задачи по отношению к критериям (одновременно оценка для этих критериев на этом уровне) [2]. Итак, рубрика помогает точно оценить уровень успеваемости учащихся и обеспечить обратную связь, чтобы они могли последовательно улучшаться.

4. Заключение

Повышение качества преподавания в целом, проверка и оценка, в частности, являются особыми вопросами, которые представляют большой интерес для фундаментальной и всеобъемлющей реформы образования и обучения.

Проверка, оценка разными способами, средства научной оценки обеспечат качество преподавания и обучения. Оценка результативности является одной из форм оценки, которая имеет определенное значение при обновлении проверки, экзаменов учебного процесса, помогая учащимся развивать свои способности, знания и навыки в усваивания и применения, творчества. В целях повышения качества подготовки преподавателей в соответствии с требованиями современной реформы образования, педагогическим университетам необходимо обновить методы и формы оценки результатов обучения учащихся, из них оценка результативности является формой оценки, которая заслуживает внимания, исследования и применения.

Список литературы

1. *Мюллер Джон*. Аутентичные оценки Toolkit.
2. Оценка эффективности, Совет Ассоциации Образования Висконсина. Серия Вопросов Образования. Май, 1996 г.
3. Оценка результативности в области высшего образования и обучения персонала. Нгуен Дык Чинь, Ханой.
4. Проверка и оценка достижений учащихся посредством объективных тестов. Ли Минь Тиен, Доан Ван Диеу, Чан Тхи Тху Май, Во Ван Нам, До Хань Нга, 2004. Издательство «Образование».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Казимова Г.Х.

Казимова Гулнора Хакимовна – доцент,
кафедра языков,

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье выделены методы использования современных инновационных технологий: проблемное обучение, технология развития критического мышления, игровые технологии, метод проектов, ИКТ, технологии развития самостоятельности обучающихся. Подробно раскрыта проблема отбора видеоматериала по специальности «Иностранные языки», что способствует повышению эффективности обучающей деятельности преподавателя.

Ключевые слова: инновационная технология, проблемное обучение, компетенция, информационная и коммуникативная технология, коррекция знаний, интегрирование, профессиональная деятельность, саморазвитие, критическое мышление, метод проектов.

Сегодня преподавателю необходимо задуматься над тем, как повысить интерес к предмету. Как развить качества обучающегося, которые помогли бы им в дальнейшей жизни? Ответ на этот вопрос, состоит в использовании современных инновационных технологий. Универсальные учебные действия (УУД) обеспечат возможность каждому обучающемуся самостоятельно ставить учебные цели и использовать для этого необходимые средства, научить определять способы их достижения. В конечном итоге дать возможность для развития самостоятельности и саморазвития. Как пытаюсь это сделать я на своих уроках, со своими студентами? Для этого использую педагогические технологии: проблемное обучение, технологию развития критического мышления, игровые технологии, метод проектов, ИКТ, инновационные технологии, технологии развития самостоятельности обучающихся.

Метод проектов - не новое явление. В последнее время этому методу уделяется пристальное внимание во многих странах мира. Я часто пользуюсь на уроках этим методом. Метод проектов даёт мне возможность на уроке равномерно сочетать изучение нового материала с его практическим применением. При подготовке к уроку с использованием метода проекта начинаю всегда с выбора темы, типа проекта, количества участников. Далее продумываю возможные варианты проблем, которые необходимо исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются обучающимися с моей подачи (наводящие вопросы). Здесь уместна «мозговая атака» с моей стороны. Провожу распределение задач по группам, обсуждаем возможные методы, ищем необходимую информацию. Затем обучающиеся самостоятельно работают над своими индивидуальными творческими заданиями. Через некоторое время провожу промежуточное обсуждение полученных данных. Затем, защита проектов, оппонирование. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Формирование и развитие ключевых компетенций невозможно, с моей точки зрения, без применения ИКТ в процессе преподавания. Внедрение информационно-коммуникативных технологий в образовательную среду урока позволяет повысить интерес обучающихся, активизировать мыслительную деятельность и эффективность усвоения материала, а также вести экстренную коррекцию знаний. Разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели, проекты, виртуальные экскурсии поднимают процесс обучения на качественно новый уровень.

Таким образом, используя широкие возможности глобальной сети Интернет, можно сделать процесс обучения более интересным и увлекательным. А значит и более качественным. Много лет я использую технологию проблемного обучения. Ставлю проблему на уроке и при активном обсуждении со студентами и вместе её решаем. Помогаю наводящими вопросами, студенты выдвигают гипотезы, анализируем, исправляем, уточняем, обобщаем и переходим к новой теме. В результате происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей. Эффективность использования современных педагогических технологий отслеживается через входные, промежуточные и итоговые контрольные срезы, целью которых является определение степени усвоения учебного материала. Из большого спектра технологий каждый из нас выбирает те, которые в большей степени соответствуют целям и задачам его методической системы.

Применение современных образовательных технологий, способствует увеличению показателя успеваемости, повышает степень уверенности в себе, стимулирует желание обучающихся самосовершенствоваться. На современном этапе реформирования высшего образования большое значение уделяется использованию новых педагогических технологий обучения, которые позволяют активизировать процесс обучения. Методика использования видеоматериалов на уроке по специальности включает в себя три этапа: допросмотровый этап видеоматериала; просмотровый (демонстрационный); послепросмотровый этап, подкрепляющихся специальными заданиями, выполнение которых требует концентрации внимания. Перед выбором материала видеофильмов необходимо учитывать состав изучающих.

Остановимся подробнее на проблеме отбора видеоматериала по специальности «Иностранный язык». В основе этих занятий у студентов лежит текст, отражающий основные направления будущей профессиональной деятельности [1, с. 5]. Преподавание данной дисциплины необходимо интегрировать с межпредметными дисциплинами, включая в арсенал видеоматериалы по тематике их будущей профессии. В ходе просмотра видеоматериалов с опорой на материалы пособий (фрагменты адаптированных текстов) студенты знакомятся с особенностями профессиональной деятельности той или иной профессии, получают первое представление о своей будущей профессии [2, с. 86]. Как показывает практика, около 20% лингвистической информации при самостоятельном (неподготовленном) просмотре студентами не понимается. Большой трудностью для нерусских студентов является быстрый темп речи, акцент, фонетические особенности героев, помехи, созданные шумом, посторонними звуками в кадре и т.д. Главная причина – незнакомая лексика, звучащая в фильме. Для эффективного использования видеоматериала необходимо лексико-грамматический материал презентовать до просмотра фильма на экран посредством презентации с иллюстрациями. Такая работа поможет студентам понять лексику видеоматериала, который последует после подготовительной работы. Преподаватель организует свою деятельность следующим образом: обеспечивает студентов языковым и речевым минимумом для восприятия видеоматериала; отрабатывает до автоматизированного усвоения лексики грамматики воспроизводимого видеоматериала на экране через систему упражнений и контрольных тестов на понимание; моделирование ситуаций, в которых адаптируются условия языковых образцов с соответствующими профессионально-коммуникативными целями, например, озвучивание фрагмента фильма (выпуска новостей), ролевая игра, метод проекта (создание своего видеоматериала по теме урока), отработка интенций в профессиональной сфере общения и т.д. Преподавателем РКИ разрабатывается ролевая игра «Вакансия», позволяющая привязать изучаемый материал к формированию навыков речевого общения студентов в конкретной речевой ситуации: трудоустройство на должность, механика, обработчика, инженера, экономиста и т.д. Видеоматериал продемонстрировал студентам вид деятельности этих специалистов.

Ролевая игра, как известно, тренирует студентов в выборе нужного речевого варианта [3, с. 112]. В конце занятия студентам предлагается написать письмо рекомендательного характера «Вакансия на должность инженера». Компонент обучения в аудировании (отраслевая направленность видеоматериалов). Комплекс упражнений по формированию речевых навыков и умений с использованием видеоматериалов можно охарактеризовать как последовательность учебных действий, в которых видеоматериалы используются (содержательного и смыслового характера), а также как стимул к речи. Использование видеоматериалов в процессе обучения языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности преподавателя.

Таким образом, использование новых инновационных педагогических технологий способствуют подготовке современных специалистов.

Список литературы

1. *Батраева О.М.* Профессиональный иностранный язык III: Научная речь. Методическое пособие для иностранных студентов. Владивосток: Дальрыбвтуз, 2014. 30 с.
2. *Батраева О.М., Бимурзина И.В.* Язык специальности в техническом вузе: формирование профессиональных компетенций // Высшее образование сегодня, 2014. № 7. С. 84-92.
3. *Щукин А.И.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие, 2008. 188 с.

REASONS AND TYPES OF ERRORS IN LANGUAGE LEARNING

Turgunova R.P.

*Turgunova Rano Pardabaevna - Senior Teacher,
DEPARTMENT OF THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE, T
UZBEKISTAN STATE WORLD LANGUAGES UNIVERSITY,
TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *there are two main sources of errors, namely, interlingual errors and intralingual errors. Interlingual (Interference) Errors are those errors that are traceable to first language interference: (1) overgeneralization, (2) ignorance of rule restrictions, (3) incomplete application of rules, and (4) false concepts hypothesized. Later he identifies six sources of errors: (1) interference, (2) overgeneralization, (3) performance errors, (4) markers of transitional competence, (5) strategies of communication and assimilation, and (6) teacher-induced errors.*

Keywords: *language transfer, overgeneralization, fossilization, simplification.*

The sources of errors are too many, but the most important and obvious are the following: *Transfer of Native language.* Native language transfer is an unavoidable factor in writing. There is overwhelming evidence that “language transfer” is indeed a real and central phenomenon that must be considered in any full account of the second language acquisition process. When students learn English, especially in their English writing, transfer is manifested at various levels, such as lexis, syntax, and discourse. Transfer is of two kinds: positive and negative. The transfer may prove to be justified because the structure of the two languages is similar – this case is called 'positive transfer' or 'facilitation', or it may prove unjustified because the structure of the two languages are different– that case is called 'negative transfer' or 'interference'.

Students always use the rules, the thinking way of their source language in their English writing. One of the most striking differences between English and mother tongue is that English necessitates an overt subject in sentences except imperatives. By contrast, if the

referent can be grammatically and pragmatically retrieved, source languages allow omission of subject pronouns in a sentence. This “pro-drop” phenomenon, common in written mother languages, differs from English which regards subject less clauses as ungrammatical. Therefore, pro-drop sentences in English writings by non-local writers can be constructed as L1 transfer, and it can be extended to the subject in a sentence as well: *If have no money, you can do nothing. I tried hard to listen, but I just cannot hear.*

Overgeneralization is when students apply a grammatical rule across all members of a grammatical class (e.g. verbs) without making the appropriate exceptions. For example, *goed* (meaning went), a form they are unlikely to have heard, suggesting that they have intuited or deduced complex grammatical rules and failed only to learn exceptions that cannot be predicted from a knowledge of the grammar alone.

Fossilization. At a certain stage students cease to learn new aspects of the TL. Although perhaps capable to express themselves in a grammatically correct way, students here do not proceed to explore the great reservoir of language any further in order to express themselves in a more refined and sophisticated manner. It causes many nonstandard way of expressing in their writing.

Simplification. Simplification is a result of an attempt to adjust the language behavior to the interests of communicative effectiveness. In order to avoid redundancy, students always use simplification: *comed, goed* instead of came and went.

There exist three main reasons for errors, namely, (1) incomplete acquisition of the target grammar, (2) exigencies of the learning/teaching situation, and (3) errors due to normal problems of language performance. In the past few years, there has been a large and growing amount of literature on error analysis. In a recent study conducted by Sarfraz [1] to examine the errors made by 50 undergraduate Pakistani students in written essays, he found that the overwhelming majority of errors the students made resulted from learners' interlanguage process and some errors resulted from mother tongue interference.

AbiSamra [2], in his article entitled "An analysis of errors in Arabic speakers' English writing", collected samples of written work from 10 students in grade 9. He classified the writing errors into five categories, namely, *grammatical* (prepositions, articles, adjectives, etc.); *syntactic* (coordination, sentence structure, word order, etc.); *lexical* (word choice); *semantic and substance* (punctuation, capitalization, and spelling); and *discourse errors*. The results revealed that one third of the students' errors were transfer errors from the native language, and the highest numbers of errors were in the categories of semantics and vocabulary. In addition, Ridha [3] examined English writing samples of 80 EFL college students and then categorized the errors according to the following taxonomy: *grammatical, lexical/ semantic, mechanics*, and word order types of errors. The results showed that most of the students' errors can be due to L1 transfer. Furthermore, she found that most of the learners rely on their mother tongue in expressing their ideas.

References

1. *Sarfraz A.*, (2011). Enhancing structure and writing expression among EFL thai students through consciousness-raising instructions: Journal of NELTA. Vol-15. Kathmandu. NELTA.
2. *AbiSamra N.*, (2003). An analysis of errors in Arabic speakers' English writing. In Mourtaga, K. (Ed.), Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.
3. *Ridha N.*, (2012). The Effect of EFL Learners' Mother Tongue on their Writings in English: An Error Analysis Study. Journal of the College of Arts. University of Basrah. P. 22-45.

GENDER AS THE NATIONAL GRAMMATICAL CATEGORY IN LINGUISTICS

Abduvahabova M.A.

Abduvahabova Mahina Azatovna - Senior Teacher,
DEPARTMENT OF THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE
UNDER THE ENGLISH LANGUAGES, FACULTY 3,
UZBEKISTAN STATE WORLD LANGUAGES UNIVERSITY,
TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *gender is a grammatical category. As it is totally absent in English, a lot of English-speaking linguists and enthusiasts of linguistics (who are evidently too lazy to study foreign and classical languages) have serious problems with understanding it correctly. As the result, they create bizarre theories, not compatible with the long tradition and sometimes even with common sense. The aim of this article is to show some of more common errors in understanding gender.*

Keywords: *gender, grammatical category of gender, nominal classes.*

One important notice is needed before discussing the main subject. Namely, English-speaking authors, especially those from the U.S.A., are famous for making medleys of well-known notions and meanings. It is hard to explain why it is so [1]. Perhaps some of them are simply undereducated, and write their papers not having understood the common use of notions they apply. Perhaps others mix meanings in purpose because they want to become famous by publishing a new hypothesis together with a new notional apparatus, made of old notions with new meanings. Perhaps they want to break the Greek-Latin tradition, and to replace it by a new one, their own, that is the American one.

Nouns, substantives, adjectives

Here is an example of the mess in linguistic notional apparatus caused by American authors. As it will appear in following parts of the article, the example is connected directly to the problem of gender. In the traditional grammar terminology which is continued in many European countries, nouns (Lat. *nomina*) are understood as declinable a part of speech that is as substantives, adjectives, some numerals and some pronouns altogether. From the beginning of the 20th century, some American authors started to understand nouns as substantives only. It was a pity that some authors tried to break the nomenclatoric convention which had been living for a very long time. It is not known for what they needed it. Anyway, the new “style” of understanding nouns spread like the plague, and now some titled scholars in linguistic do not even realize that the word “noun” does not mean what they think it does. Evidently they have not read even one of older grammars written by their colleagues who lived only some tens of years ago. If they knew older bibliography, they would realize that, for instance, both words in “good man” should be termed nouns, in accordance with the Latin tradition, still present in almost all countries except the English speaking ones (which have followed the new bad American tradition). The first word of the given example (“good”) is called an adjective while the second one (“man”) is termed a substantive.

Unfortunately in many newer works only “man” is called a noun while “good” is not. This causes no common term for both substantives (incorrectly termed “nouns”) and adjectives. Indeed, these two classes of words (parts of speech) have little in common in English. But English is not a typical language in this point, and especially it differs from other Indo-European languages in which adjectives and substantives have much in common. The same is in many Uralic, Altaic or Afro-Asiatic languages. Even if joining substantives and adjectives in one superclass (of nouns) is not well-founded for each language of the world, also the new English-based style of emphasizing only differences between both classes is not well-founded. And it is especially groundless for most Indo-European (and

Semitic) languages in which actual, especially morphological differences between substantives and adjectives may be really inconsiderable.

There is general agreement that genders are not the only possible classes of substantives – thus it is not true that we always have a gender system if substantives influence the form of anything else in the sentence [2]. In various languages, substantives may be classified according to various criteria. In morphologic typology, not less than four groups are distinguished [3]:

1. languages which have the category of gender (most Indo-European and Afro-Asiatic languages),

2. classificatory languages (languages with noun classes: Bantu, some American Indian, some Caucasian languages),

3. languages which have classifiers (Japanese, Chinese),

4. languages which do not belong to any of these three groups (i.e. without gender, noun classes and classifiers, e.g. English or Hungarian).

The first three groups have various *nominal classes* (in a wider sense; they should not be confused with Bantu-like noun classes). Despite of the above classification, some English-speaking authors term most or even all of them genders. In other words, the result of terming, for instance, Bantu classes' genders is that we stop seeing differences between them.

There are also nominal classes which are not present in the above classification. Hungarian is known for having no gender, no noun classes and no classifiers at all. Even the Hungarian pronoun *ő* means 'he' / 'she' / 'it' without difference. But there are distinctions between *ki* 'who' and *mi* 'what' and between *hányan* 'how many people' and *hány* 'how many things' there. Similar phenomena may be present in each single language.

References

1. *Deaux K.* Sex and Gender // Annual Review of Psychologie, 1985. № 36. P. 49–81.
2. *Falcon A.* Big Girl in a Skinny World // Marie Claire (USA), 2009. November. P. 62-63.
3. *Weatherall A.* Gender, Language and Discourse. N.Y.: Routledge, 2002.

БОГАТОЕ НАСЛЕДИЕ, ОСТАВЛЕННОЕ ПРЕДКАМИ Камалова Д.О.

*Камалова Дилфуза Обидовна – преподаватель русского языка,
кафедра языков,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в статье рассматривается вопрос положительного влияния педагогических взглядов великих мыслителей востока на подрастающее поколение.

Ключевые слова: воспитание, педагогика, наука, великие предки, любовь к народу, труд.

Народная педагогика – составная и неотъемлемая часть общей духовной культуры народа. Слова великого русского педагога К.Д.Ушинского о том, что «воспитание существует в русском народе столь же веков, сколько существует сам народ», целиком относятся к другим народам. Вместе с тем она предполагает, что народная педагогика возникла в глубокой древности, что она исторически предшествовала научной педагогике и влияла на ее ранние формы.

Культура и образование Средневековья всегда вызывали интерес и широко освещались в истории педагогики. Большое количество работ, посвящённых этой эпохе, включает и советская, и постсоветская, и зарубежная история педагогики и как наука, и как учебный предмет. Изменения социальной жизни общества повлекли за собой пересмотр сущности образования, благодаря которому следует обратиться к опыту Средневековых педагогов. При создании новой образовательной системы

мы будем опираться на опыт прошлых поколений, современные образовательные системы будут более эффективными и значимыми для государства и всего общества. На базе прошлого опыта создаются, и будут создаваться школы и учебные заведения «нового уровня», где подрастающее поколение может многому научиться и откуда молодежь выйдет подготовленной к жизни в современных условиях. В школах, в вузах, и колледжах Узбекистана изучаются труды великих наших великих предков, таких, как Абу Наср Фараби, Бегун, Ибн Сина, Ахмад Яссави, Амира Тимура, Алишера Навои.

Большая роль в развитии духовно-нравственных качеств личности подрастающего поколения принадлежит темам, посвященные изучению нравственно-этическим и дидактические мыслям поэта Алишера Навои, который преподносит их в качестве напутствия юношам и девушкам, чтобы они могли лучше познать и осмыслить характер своих поступков [1, с. 134].

Произведения Алишера Навои в Узбекистане знают в любой семье наизусть, его демократические идеи, полные любви к народу, переплетаются с народными афоризмами о любви к человеку, справедливости, верности к светлым идеалам. Народ даже создал сказки и легенды о своем великом поэте, превратив его образ в источник формирования народного поэтического творчества. Поэмы «Пятерица», «Спор двух языков», «Сокровищница мысли» в полном смысле являются сокровищницей гуманистических педагогических идей. Свои сокровенные мысли он обращал к молодым: «Главу свою перед отцом склоняй, а сердце матери отдавай», «Долг уважения к людям не забудь, с ровесниками своими умеренным будь», «Учиться нужно тридцать, сорок лет, чтобы открылся избранному свет», «Но слово - онолишь тогда сильно, когда к добру как луч устремлено». Эти и многие другие мысли стали добрым девизом молодежи до наших дней.

Навои так описывает молодое поколение: «Юношество - весна цветника жизни, свет жизненной опочивальни. От этой весны цветы радости и веселья расцветают, яркие лучи этого света дом восторга и радости озаряют. Юношество - это мощь и сила людей, в нем красота человека и его изящество. В юном возрасте все чувства остры и ощущения сильны ...». Поэт считал, что приветливость, вежливость хороши для всего человеческого рода, но особенно для молодого поколения. Благодаря им в нем воспитываются человечность, человеколюбие, взаимопонимание. Кроме того, они должны быть искренними, далекими от лицемерия и лжи. «Язык, - пишет поэт, - орудие речи Если он заодно с сердцем, значит, нет возможности для лжи - тяжелого греха ...». Призывая молодежь овладевать знаниями, Навои одновременно подчеркивает, что почитание тех людей, которые обучали ремеслам, является их священным долгом: «За каплей каплю накопив, текут потоки рек, По крохам знания копя, мудреет человек. Кто был обучен буквке одной, Для достижения истины земной, Чем своему учителю заплатит, На это всех земных богатств не хватит». Правдивость и честность – неотъемлемые черты нравственной личности. Именно эти благородные качества старался привить людям великий А. Навои.

Опираясь на лучшие образцы свободолюбивых идей великих мыслителей, мировые открытия Аль-Хорезми, Аль-Бегуни, Улугбека и других, концепция справедливого общества Аль-Фараби, Амира Тимура, философские взгляды Ибн Сина, воззрения Алишера Навои способствуют формированию чувства любви и гордости своей Родиной, национальной принадлежности, познание учащимися вековых противоречий между добром и злом, добродетелью и жестокостью, созиданием и разрушением; последовательного внедрения в его сознание определенных принципов и компонентов идеологии трудовое воспитание, которое формирует у каждого человека глубокого уважения к добросовестному труду на благо человека и на общее благо, будь то труд умственный или физический. Труд - основной источник материального и духовного богатства человека, главный критерий его социального престижа, фундамент развития чувства хозяина своего имущества, результатов своего труда.

Список литературы

1. Абдулхайров М.Х. Методы исследования текстов произведений Алишера Навои / М.Х. Абдулхайров // Вестник Челябинского государственного университета, 2012. № 12 (266). С. 134-137.
2. Abdulkhayrov M.H., 2012. "Methods of a research of texts of works of Alisher Navoiy". Messenger of the Chelyabinsk state university, № 12 (266). P. 134-137.
3. Антология узбекской педагогики. Т. 1 / под ред. У. Алеуова. Ташкент: Укитувчи, 1995. 478 с.
4. Назарова Р.М. Идея национальной независимости / Р.М. Назарова. Ташкент: Молия, 2007. 156 с.

TEACHING RECEPTIVE LANGUAGE SKILLS IN MIXED LEVEL CLASSES

Sadikova G.I.

Sadikova Gulkhayo Ibrokhimjon qizi – Teacher,
DEPARTMENT OF THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE,
UZBEK STATE UNIVERSITY OF WORLD LANGUAGES,
TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *setting goals for each class for the whole term will help to focus the students. The goal can be different for each single student and it depends on their level. Teachers try to realize the goals and give the sense of achievement to all learners in the class. In some cases teachers cannot manage to gain the targets since there are mixed level classes to teach.*

Keywords: *receptive skills, pre-teaching vocabulary, mixed level classes.*

During teaching process teachers conduct different classes belonging to a certain level or sometimes they have to teach classes which contain students who are clearly of different levels. They may have several starting levels of English or they may learn at very different speeds - for any number of reasons. Firstly, we'll give time to talk about receptive skills such as reading and listening. There are some ways for teachers to deal with this situation if one is delivering reading module with mixed level students. One of the effective ways is to divide the class into different groups. These groups could be of mixed levels or similar ones. You may consider dividing your class into groups by level for the whole lesson, enabling you to give a different level or number of tasks to each group. In case teacher selects stronger students in one group, she/he will provide them with extension activities containing more complicated tasks. There are some ideas offered by majority of teachers how you can support your weaker students and offer extension activities for your stronger students whilst using the same materials as the starting point for the class. This way the preparation time involved for the teacher isn't drastically higher, and the group can still work together for most of the class.

It's obvious that students face with unknown words while reading passages [1]. So that pre-teaching difficult vocabulary and leaving them written on the board for students is also considered as a helpful factor to support weaker students. Teachers should use visuals if it is possible to introduce unknown words. Asking early finishers to write new vocabulary on the board with definitions is another way to hold the mixed level classes in more stable position.

To comprehend the meaning of the selected passage is also problem for weaker students, so that brainstorming the concepts within the passage can help students who have lower language level in understanding overall meaning of the text. In most cases teachers make students draw their attention to the title, pictures and set the scene beforehand so their mind is on track for the topic.

The next point that is set as a helpful tip is breaking the text into chunks and gives the option of only reading some part of the text and retell it to stronger students to check their understanding and those students who listen them discuss it in a deeper form [3].

Adapting materials for mixed ability classes can take different forms and it will help both level students namely stronger and weaker ones to have a fruitful lesson. One way to adapt materials is to rewrite reading texts and grade the language accordingly for different levels. In an ideal world where a teacher has all the time in the world to prepare their classes this may be the perfect solution. However, the reality is that this sort of adaptation is extremely time consuming and not many teachers can actually go to this length to adapt materials for mixed level groups. Another problem that can arise with this sort of adaptation is that it can be awkward to give out different texts to different students. There's a danger that they will instantly realize that they have been labelled as a weak or strong student and, in the case of the weaker students, this will no doubt effect their motivation.

Listening is one of the receptive skills that learners should master in learning process. However, there is a problem when a teacher has to deliver listening activities with mixed level students. In this case to divide students into pairs containing higher and lower level students help them to accept the listening track as it is and to do activities based on it [2]. Due to the fact that the communicative approach is increasingly used in EFL situation, we, therefore, stress the importance of students' communicative competence. Unfortunately, the teaching of listening skills is still neglected in the English language teaching process. Learners discuss the listened material together and lower levelled students may get help to obtain the target. On the other hand, when a pair work is a regular structure of the listening classes, weaker students don't feel independent since they all the time try to copy the answers of the tasks from his bright fellow. That's why it is advisable to give out the tape script and encourage students to look up tricky words or expressions in a dictionary. It is good when higher level students explain to the group the meaning of the words and their usage as they finish the task earlier. This is called pre-teaching vocabulary before listening the tracks and if it is appropriate, visual prompts are used. Teaching a mixed level class demands teacher to be more creative providing a variety of tasks which are suitable for different levels and develop more positive and collaborative working atmosphere in the class.

References

1. Bowler B. and Parminter S., 2005. "Mixed level tasks". Issue 15. April, 2000. Bulgaria.
2. Ur P., 1996. A Course in Language Teaching: Theory and Practice, Camb. University Press.
3. [Electronic resource]. URL: [http://www. Etropical.com/articles/mixedability.pdf](http://www.Etropical.com/articles/mixedability.pdf) -01-11-2008/ (date of acces: 26.04.2018).

FEATURES OF PRONUNCIATION IN THE ENGLISH LANGUAGE

Musayeva Z.M.

*Musayeva Zebo Muzaffarovna – Teacher,
DEPARTMENT OF THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE,
UZBEKISTAN STATE WORLD LANGUAGES UNIVERSITY,
TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *recent discussion of this research based on the teaching and learning of pronunciation. As well as the author will focus on contrasts between the sound systems of a language spoken and a language being learned; the importance of accent, stress, intonation, and rhythm in the comprehensibility of the speech of nonnative speakers. Furthermore, the effect of motivation and exposure in the development of native-like pronunciation is revealed.*

Keywords: *pronunciation, accent, stress, intonation, and rhythm.*

Depending on where you teach, many or all of your students will need to speak and understand English in real life to communicate with both native speakers of English and speakers of other languages. Another problem is that very few learners will ever be able to sound exactly like their preferred pronunciation model, no matter how hard or how long they try. This is especially true for adult learners and for those who don't constantly hear English in their daily lives. Whatever the definition, speaking with nativelike pronunciation is not an easy goal to reach. A more realistic goal, and one that more and more teachers and researchers recommend, is *intelligible* pronunciation—speaking in a way that most listeners, both native and nonnative speakers, can understand without too much effort or confusion.

These lists for specific elements are now featured in pronunciation texts, such as *Sounds Right* [1], and pronunciation software programs, such as *American Speech Sounds*, so these elements can be as follow:

Accent

An accent is “the cumulative auditory effect of those features of pronunciation that identify where a person is from, regionally or socially” [2, p. 3]. Accentedness, a “normal consequence of second language learning” [3, p.383], is a “listener’s perception of how different a speaker’s accent is from that of the L1. Many adult learners of English have a foreign accent that identifies them as nonnative speakers. An understanding of the features of learner accents, and their impact on intelligibility of their speech, can help teachers of adults learning English identify. The primary aim is that students are understood. Good pronunciation is needed for this but not a “perfect accent”.

Stress, Intonation, and Rhythm

Regarding stress, languages have traditionally been classified as either stress timed or syllable timed. In stress-timed languages (e.g., British and American English, German, Dutch, and Thai) stressed syllables fall at regular intervals throughout an utterance, and rhythm is organized according to regularity in the timing of the stressed syllables. That is, the time between stressed syllables is equal, as unstressed syllables are spoken more quickly and vowel reduction occurs. For example, the sentence “**Tom runs fast**” is made up of three stressed syllables, as indicated by the bolded letters. The sentence “**Meredith can run fast**” is made up of six syllables, but only three of them are stressed. The unstressed syllables “e,” “dith,” and “can” are spoken quickly and vowel reduction occurs, so the time between the stressed syllables tends to be equal, and both sentences take approximately the same amount of time to say.

In syllable-timed languages (e.g., some nonnative varieties of English such as Singapore and Malaysian English, and languages such as Tamil, Spanish, and French) syllables are said to be equal in timing. That is, all syllables are nearly equally stressed, vowel reduction does not occur, and all syllables appear to take the same amount of time to utter.

Recent phonetic research has shown that languages cannot be strictly classified as syllable timed or stress timed. A more accurate description is that they are stress based or syllable based; that is, they are not completely in one category or the other, but tend to have more rhythmic features of a stress-timed or a syllable-timed language. Stress-based rhythm is achieved through the presence of reduced vowels for unstressed syllables in a sentence. Function words, such as articles, helping verbs, and prepositions typically have reduced vowels instead of full ones, and the reduced vowel version is known as a “weak form.” For example, in the sentence, “Bob can swim,” the words *Bob* and *swim* have the major stress, and *can*, which is unstressed, is pronounced [kin]—its weak form.

The distinction between stress- and syllable-based languages is important, especially if an adult English language learner speaks a first language that is different rhythmically from stress-based British or American English. An understanding of whether a learner’s first language is stress based or syllable based will help a teacher plan appropriate pronunciation exercises. When word stress is erroneously shifted to an unstressed syllable, without a change in vowel quality, utterances are significantly less intelligible than when vowel quality is manipulated. Both native and nonnative English-speaking listeners responded

similarly when judging the intelligibility of words with misplaced word stress. Implications of this research for classroom instruction are that teachers need to spend time teaching learners the rules for word stress, intonation, and rhythm in English as well as focusing on individual sounds that may be difficult for the learners in their classes.

References

1. Braithwaite M., 2008. Sounds right. New Zealand: Curriculum Concepts.
2. Crystal D., 2003. A dictionary of linguistics and phonetics. Oxford: Blackwell Publishing.
3. Derwing T.M. & Munro M.J., 1997. Accent, intelligibility and comprehensibility. Studies in Second Language Acquisition. 19. 1-16.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ Азимова Н.Ф.

*Азимова Назира Фаттохевна – преподаватель,
кафедра языков,
Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье говорится о деловой культуре, о том, что незнание и несоблюдение норм общения и особенности деловой коммуникации приведёт к затруднению ведения деловых отношений. А также говорится о том, что знания о культурных особенностях, помогают быстрее адаптироваться в чужой этнокультуре.

Ключевые слова: национальный этикет, коммуникация, деловая культура, сотрудничества, общение, международные отношения, молчание.

Деловая культура является неотъемлемой частью деловых отношений в межкультурном пространстве. Она знакомит языковую личность с международными нормами поведения, этическими правилами личного общения с партнерами и сотрудниками, ведением документации и деловых переписок, телефонным этикетом. Незнание и несоблюдение перечисленных позиций значительно затрудняют процесс общения вообще, а деловую коммуникацию в частности. Рассмотрим некоторые особенности деловой коммуникации в разных лингвокультурных общностях. Например, немецкая деловая культура характеризуется: монохронным отношением ко времени, то есть стремление завершить одну цепь действий, прежде чем перейти к другой. Твердая убежденность немцев в том, что они на переговорах ведут себя честно и прямо. Британцы же редко выражают свое несогласие, традиционным и умелым способом избегают острых углов во время переговоров [1, 37]. Русские, как представители коллективистской культуры, обычно чувствуют себя дискомфортно оттого, что отношения между коллегами представляются фамильярными, отсутствует уважение (в их понимании); взаимоотношения носят соревновательный характер, а не коллективный. Так, исследователь Таратухина Ю.В. под деловой коммуникацией понимает – процесс взаимодействия, направленный на оптимизацию того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной и т.п. [3, 10]. Другой ученый Смирнов Г.Н. в книге «Этика деловых отношений» понимает деловую культуру как характеристику хозяйственной деятельности, ориентированной на получение прибыли в процессе взаимодействия участников экономических, политических отношений [2, 13]. Деловая коммуникация предполагает реализацию следующих положений: обязательность контактов всех участников общения независимо от их симпатий и антипатий; предметно-целевое содержание

коммуникации; соблюдение формально-ролевых принципов взаимодействия; взаимозависимость всех участников деловой коммуникации в достижении конечного результата; коммуникативный контроль участников взаимодействия, в том числе высокий [3, 11]. Деловая коммуникация предполагает и соблюдение норм делового этикета.. Практическое значение этикета состоит в том, что он дает возможность использовать готовые формы общепринятой вежливости для вербального и невербального общения с представителями другой культуры, на различных уровнях взаимодействия. Существует мнение, что в межличностном общении невербальная коммуникация передает 65% всей информации [3, 11–12]. Молчание – это способ невербального общения, оно не расценивается как неумение общаться. У финнов молчание является общей частью социального взаимодействия. Американцы не любят пауз или молчания во время переговоров и обычно очень быстро принимают решения. Молчание в Швеции необязательно означает отрицательное отношение, это объясняется задумчивостью шведов. Испанские бизнесмены большое значение придают переговорам между людьми, которые занимают равное положение. Французская деловая встреча считается официальным событием, что, прежде всего, находит отражение в одежде, а также в подчеркнутой официальности поведения и соблюдении протокола. Обращение – исключительно по фамилии. Не принято обсуждение личных и семейных дел. Представители Китая за столом переговоров рассаживаются в соответствии со служебной иерархией, обмениваются визитными карточками. Важнейшая особенность деловых контактов с турками заключается в том, что им практически никогда нельзя верить на слово. Японцы в деловых встречах всячески стараются избегать категорического «нет», считая, что это слово может разрушить гармонию отношений, создать у партнера впечатление, что к нему относятся враждебно. Корейцы во время переговоров готовы обсуждать возможность партнерства при наличии конкретной, детально разработанной программы. Жители Средней Азии вежливы и гостеприимны, поэтому к иностранцам относятся радушно, но немного с опасением, это отражается и на деловой культуре. Таким образом, знания культурных особенностей, соблюдение регламентированных правил поведения в деловой культуре дают большую возможность для успешной реализации деловой коммуникации, делового развития сотрудничества, а также укрепление международных связей.

Список литературы

1. *Ларина Т.В.* Англичане и русские: Язык, культура, коммуникация. М.: Языки славянских культур, 2013. 10-37 с.
2. *Смирнов Г.Н.* Этика бизнеса, деловых и общественных отношений. М.: Изд-во УРАО, 2001. 132 с.
3. *Таратухина Ю.В., Авдеева З.К.* Деловые и межкультурные коммуникации. М.: Издательство Юрайт, 2014. 11-12 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ

Баракатова Д.А.

Баракатова Дилором Аминджановна – преподаватель,
кафедра языков,

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в статье говорится о познавательной деятельности и единстве чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности в учебном процессе. А также анализируется эффективность обучения, которая находится в прямой зависимости от уровня активности ученика.

Ключевые слова: познавательная деятельность, восприятие, действие.

Обучение - самый важный и надежный способ получения систематического образования. Будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом отражения в сознании учащегося реальной действительности, обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом. Именно направляющая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил и творческих способностей. Познавательная деятельность - это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся, а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе. Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учении. В процессе приобретения учащимися знаний важное место занимает их познавательная активность, умение преподавателя руководить ею. Результативность обучения напрямую зависит от степени активности учащегося в этом процессе. Современные преобразования в стране, быстрая информатизация общества и его динамичность развития кардинально изменили требования к образованию. Постоянный педагогический поиск учителей, направленный на разработку эффективных дидактических средств, объясняется требованиями времени. Одна из главных задач учителя - не только дать знания учащимся, но и пробудить личностный мотив, привить интерес к обучению, тягу к самосовершенствованию, «научить учащихся учиться» [2, 272] Активизация познавательной деятельности учеников – одна из актуальных проблем школьного образования на современном этапе. Актуальность обусловлена самой учебной деятельностью, обновлением содержания обучения, формированием у школьников приёмов самостоятельного приобретения знаний, развития активности. Без внутренней мотивации освоения знаний не произойдет.

Формирование познавательного интереса к учению - важное средство повышения качества обучения. Функция преподавателя – создание атмосферы, при которой учащиеся совместно с преподавателем активно работают, размышляют над процессом обучения, расширяют свои знания. Только увлечение создает то напряжение духовных сил, которое ведет к развитию способностей. Известно, что эффективность обучения находится в прямой зависимости от уровня активности ученика в этом процессе. Познавательная активность не является врождённой, она формируется на протяжении всей сознательной жизни человека, и задача учителя заключается не в передаче учащимся максимально возможного объема знаний, а в том, чтобы научить их умению учиться. Сегодня общество нуждается в образованных, мобильных, творческих людях, которые способны адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни, темпам экономического развития, обладающих потребностью

развиваться и развивать различные сферы деятельности. Формирование таких людей – главная задача образования, которое неизбежно требует качественных изменений.

Современное понимание качества образования ставит перед каждым, кто причастен к педагогике, главный вопрос: «Как образование может помочь учащемуся добиться успеха в жизни?» Я считаю, что для думающего, творчески работающего учителя применение различных форм и методов обучения, среди которых не последнюю роль играет применение современных информационно – коммуникационных технологий и актуально, и перспективно, поскольку: процесс обучения русскому языку с использованием интерактивных форм преподавания показывает, что применение их дает возможность привить учащимся интерес к изучаемому предмету; создает положительное отношение к его изучению, стимулирует самостоятельную речемыслительную деятельность учеников; дает возможность более целенаправленно осуществить индивидуальный подход в обучении; повышает положительную мотивацию учения русского языка у учащихся, поддерживает внутреннюю мотивацию учения, обеспечивает доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам. А всё вместе, конечно же, обеспечивает успешность и конкурентоспособность будущих граждан в современном мире. Процесс активизации учебно-познавательной деятельности, базирующийся на практическом опыте и знаниях, является основой и залогом формирования ключевых компетенций школьников. Ведущая педагогическая идея опыта заключается в создании условий для индивидуального развития учащегося, для развития мыслительных навыков учащихся, необходимых для учёбы и обычной жизни, для повышения его познавательной активности. Таким образом, я считаю применение компьютерных технологий на уроке русского языка, на разных его этапах, целесообразным и приемлемым. Ребята очень охотно идут на такие занятия.

Список литературы

1. Полякова Н.В. Перспективные школьные технологии // Завуч, 2005. № 5. С. 38–56.
2. Поташиник М.М. Требования к современному уроку. Метод. пособ. М.: Центр педагогического образования, 2007. 272 с.

ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Баракатова Д.А.

*Баракатова Дилором Аминджановна - преподаватель,
кафедра языков,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в статье говорится об особых значениях применения педагогических инноваций, обновить, модернизировать современное образование. Использование информационно–коммуникационных технологий способствует увеличению показателя успеваемости, повышает степень уверенности в себе и интерес к предмету.

Ключевые слова: педагогические инновации, новые методы, обновить, модернизировать, вовлечь.

Современная жизнь вносит свои коррективы в методику преподавания. Чтобы уроки русского языка и литературы были интересны ученикам, учителю приходится осваивать новые методы подачи материала. В нашу жизнь прочно вошло такое

понятие, как информационно-коммуникационные технологии. Известный педагог М.А. Рыбникова неоднократно подчеркивала, что учитель-словесник должен уметь не только удивлять класс новизной и свежестью материала, но и организовать его на работу. Опыт направлен на ликвидацию противоречия, между необходимостью сформировать самостоятельную творческую личность и традиционными методами преподавания, что проявляется в целях обучения, и в самой деятельности ученика [1, 256]. В последнее десятилетие особое значение принимают педагогические инновации, попытка обновить, модернизировать современное образование, ввести в педагогический процесс новые технологии. Современный школьник уже на начальной ступени образования имеет элементарные навыки пользователя персонального компьютера, поэтому в основном звене нужно активно использовать современные технологии, развивая в ребенке умения работать с необходимыми в повседневной жизни вычислительными и информационными системами. В процессе использования ИКТ на уроках русского языка формируется умение школьников самостоятельно обрабатывать информацию, что в свою очередь формирует у учащихся умение принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации, развивает умение осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность. В усилении процесса обучения особую роль приобретают приемы, активизирующие учебно-познавательную деятельность: проблемно-поисковые ситуации, дискуссии, формы самостоятельной работы, задания творческого характера и другие. То есть используются виды работ, связанные не только с запоминанием и воспроизведением, но и активизирующие учебную деятельность обучающихся, воспитывающие у них активную жизненную позицию, развивающие логическое мышление, познавательные интересы и потребности, побуждающие активно искать решение проблем, находить способы преодоления трудностей. Учеными давно уже доказана тесная связь между методом, с помощью которого учащийся осваивал материал, и способностью восстановить этот материал в памяти. Только четверть услышанного остается в памяти. Если ребенок имеет возможность воспринимать материал на слух и зрительно, то доля усвоенного достигает половины, а если вовлечь учащегося в активные действия в процессе изучения, то доля усвоенного может составить 75%. Применение средств ИКТ на уроках – эффективный метод формирования активизации познавательной деятельности. Использование компьютерной техники делает урок привлекательным и современным. Хороший урок невозможно представить без хорошо сформулированной темы, постановки его целей и задач, планирования этапов, а также цели на каждом отдельном этапе урока. Обычно для этого используется классная доска, на которой выписываются все необходимые термины, составляются таблицы и схемы. Теперь у нас есть прекрасная возможность заранее подготовить весь необходимый материал, расположить его в нужной последовательности и поместить, как минимум, на слайды. Качество изображения на слайдах значительно лучше, чем на классной доске, а учитель, освобождаясь от постоянной работы у доски, имеет возможность больше внимания уделить ученикам. Презентации позволяют оживить урок, внести игровые моменты. Очень занимательна форма подготовки творческого задания в виде выполнения презентации. При подготовке презентации для закрепления материала на уроке используем прием кластер, который помогает систематизировать знания, учащихся по определенной теме. Данный приём помогает каждому учащемуся выйти на собственное целеполагание, позволяет научить учеников самих добывать информацию, создавать учебную среду для развития, самопознания и самовыражения личности, развить способность к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой степени сложности, формировать у учащихся навыки самообразования, организовать групповую работу на уроке, создать в классе атмосферу партнерства.

Использование ИКТ способствует увеличению показателя успеваемости, повышает степень уверенности в себе, стимулирует желание самосовершенствоваться.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256.
2. Плигин А.А. Развитие познавательных процессов в различных образовательных технологиях. М: ЮОУ ДО г. Москвы, 2005. 32-34.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЭЗИИ В. ВЫСОЦКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ

Мустафоева Л.М.

*Мустафоева Лобар Махматовна – преподаватель,
кафедра языков,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье автором предпринимается попытка проследить творческую эволюцию В. Высоцкого, в ней выделены четыре периода творческой эволюции художника. В статье выделена основная логика творческой эволюции Высоцкого-поэта, влияние писателей Бабеля и Гумилева.

Ключевые слова: диапазон, бардовая поэзия, творческая эволюция, перевоплощение, нетрадиционный фольклор, героика, комизм.

Поэтическое творчество В.С. Высоцкого многотемно и многообразно. Проблемы человеческих отношений поэт передает посредством реалистических и символических образов, помещая их в реальные, мифологические и сказочные ситуации. При этом текст и контекст строятся параллельно или переплетаются в отдельных строфах и строках песен и стихотворений. «Поющий нерв эпохи», он писал обо всем, он был как бы лакмусовой бумажкой общества. Казалось, ничто плохое не может ускользнуть от его пера, казалось, что он поставил себе цель – «до последней черты, до креста, спорить до хрипоты, а за ней - немота, убеждать и доказывать с пеной у рта, что не то это вовсе».

Следует заметить, что бардовая поэзия, в том числе поэзия В. Высоцкого, чей поэтический талант при жизни так и не был официально признан, долгое время не входила в сферу лингвистических и литературоведческих исследований. Монография А.В. Кулагина «Поэзия В. Высоцкого» и его докторское диссертационное исследование «Эволюция литературного творчества В.С. Высоцкого» интересны для нас прежде всего тем, что автором впервые предпринимается попытка проследить творческую эволюцию В. Высоцкого. Проанализировав главные вехи творческого пути В. Высоцкого, А.В. Кулагин выделяет четыре периода творческой эволюции художника:

1) 1961 - 1964 г. г. - обращение к уголовной, уличной тематике, к традиции «блатного» фольклора;

2) 1964 - 1971 г. г. - движение «вширь», создание поэтической «энциклопедии русской жизни»; протестическое перевоплощение в героев разных профессий, образа жизни и мысли и т. д.;

3) 1971 - 1974 г. г. - «гамлетовский» период; ограничение протестизма, усиление исповедального, рефлексивного, философского начала;

4) 1975 - 1980 г.г. - эпоха синтеза основных творческих достижений трех предшествующих периодов [1, С. 10].

Основная логика творческой эволюции Высоцкого-поэта видится в следующем. В годы написания первых авторских песен (1961-1964) художник, испытывающий сильное влияние нетрадиционного фольклора (хотя не только его, но и наиболее ценимых им в ту пору писателей – Бабеля, Гумилева и других), переносит из него в свое творчество основные модели конфликтных ситуаций: «герой и друг», «герой и возлюбленная», «герой и среда». Но разработку их молодым бардом в ролевой (написанной от лица уголовников и хулиганов) лирике несет на себе иронико-пародийный отпечаток: к менталитету маргинала он относится «не всерьез», заодно вышучивая и идеологические, речевые клише советской пропаганды. В то же время, комическая окраска песенных сюжетов не мешает воплощению в них традиционной темы русской литературы – темы «маленького человека», всегда вызывавшего писательское и читательское сочувствие; оно есть и в поэзии молодого Высоцкого. В середине 60-х происходит очевидное расширение поэтического мира художника; под его пером складывается новая «энциклопедия русской жизни», происходит творческое освоение самых разнообразных сфер жизни и поэтических масок (хронологически совпадающее с творческим становлением Высоцкого-актера). Однако, при всем этом разнообразии, в творчестве этих лет (1964-1971) доминируют два «типа эстетического завершения»: героика и комизм [2, С. 15].

Среда, социальные условия выполняют в большинстве произведений поэта чисто декоративную роль. Героев у него два - шут и рыцарь. Декорации меняются, герой - никогда. Шут рядится в разные одежды, прозябает в пивных, в лагерях, в сумасшедших домах, на сельскохозяйственной выставке, в зоосаде и т.п., но всегда остается тем, кто он есть: Петрушкой, скоморохом. Шут, сам по себе простой и славный малый, попадая в карикатурное окружение, становится посмешищем, как и в старинных ярмарочных комедиях. В гиперболизированных условиях быта или антиказки герой и сам становится условным. И потому такой знакомой кажется нам любая ситуация, в которой оказывается шут. Можно согласиться с мнением Г.Г. Хазагеров, который назвал В. Высоцкого неподражаемым подражателем [3, С. 22]. Поэт подражает условным схемам, переосмысливает их и наделяет конкретным злободневным содержанием. Второй герой Высоцкого - это рыцарь без страха и упрека, альпинист, солдат, спортсмен, летчик, моряк - мужественный, смелый, сильный человек, напоминающий образы Джека Лондона. Как замечает С.Г. Шулежкова, «киплинговские, гумилевские мотивы слышатся в поступи нового героя» [4, С. 71].

При описании шута Высоцкий включает свои излюбленные приемы – иносказание (в том числе аллегория), гротеск, травестия и стилизация (в последнем из них комическое ощущается в меньшей степени, чем в трех остальных, но все равно обычно присутствует). Что касается героики, то она (в известной мере связанная у Высоцкого с традицией оказавшего на него сильное влияние старшего барда Михаила Анчарова) пронизывает собой не только песни о войне, но и песни о других «трудных профессиях» (альпинисты, моряки, летчики и проч.), оказываясь опорой этической, общечеловеческой проблематики творчества второго периода. Не случайно и песни о войне он считал не «песнями-ретроспекциями», а «песнями-ассоциациями», акцентируя в них именно универсальный характер ситуаций.

В творчестве 1971-1974 годов (третий период) Высоцкий, опираясь на собственные поэтические достижения предыдущего периода (военно-героические сюжеты; иносказание; гротеск), переключает свои творческие поиски в новое русло. Удельный вес ролевых произведений в его творчестве становится меньше за счет произведений рефлексивных, исповедальных, выражающих авторское «я» в менее опосредованной, чем это было прежде, форме. Последний период творческой биографии Высоцкого (1975-1980) можно назвать синтетическим: в эти – вершинные

для него как художника – годы он соединяет основные творческие достижения предыдущих периодов. Поэт предпочитает в эти годы вновь (как и в первой половине 60-х) героя маргинального, но теперь этот герой обременен гамлетовским знанием о мире; это маргинал-философ. Поэтому вновь широко востребованы и героика, и иносказание, гротеск, травестия, стилизация. Актуализация прежнего опыта художника происходит во второй половине 70-х и за счет неоднократного обращения к сюжетам песен прежних лет (преимущественно – второго периода), в том числе появления их прямых продолжений.

Таким образом, оба четных периода эволюции творчества Высоцкого – второй и четвертый – отмечены печатью заметного расширения его художественного мира по сравнению с периодами нечетными – первым и третьим. В середине 60-х происходит своеобразное его расширение, на рубеже десятилетий – сужение («в сторону Гамлета», исповедально-философского начала), в середине 70-х – новое расширение.

Список литературы

1. Кулагин А.В. Поэзия В. Высоцкого. Творческая эволюция. М.: Вагант-Москва, 1997.
2. Блинов Ю.Н. Приемы контраста и противоречия в идиостиле В. Высоцкого: Автореф. дисс... канд. филол. наук. М.: Изд-во Росс. ун-та др. нар, 1994.
3. Хазагеров Г.Г. Две черты поэтики поэтики В. Высоцкого // Мир Высоцкого. М.: ГКЦМ В.С. Высоцкого, 1998.
4. Шулежкова С.Г. Крылатые выражения Владимира Высоцкого / Мир Высоцкого: Исследования и материалы. Вып. 3. Т. 2. М.: ГКЦМ В.С. Высоцкого, 1999.

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. ВЫСОЦКОГО Орзиева Л.Н.

Орзиева Лейло Нажимовна - преподаватель,
кафедра языков,
Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье использованы фразеологические обороты в произведениях В. Высоцкого. Показано мастерство писателя в использовании фразеологических оборотов для достижения особого стилистического эффекта за счёт взаимодействия фразеологизма с контекстом.

Ключевые слова: фразеологические обороты, экспрессивно-стилистическая задача, семантический парадокс, дилетант, классический дебют, трансформация.

В своих произведениях В.Высоцкий часто использует фразеологические обороты без изменений, в их общенародной форме. Например:

На суше пожелали нам «Ни пуха ни пера»,

Созвездья к нам прекрасно расположены. (Благословен великий океан)

Фразеологизм *ни пуха ни пера* означает «доброе пожелание удачи, счастья».

Один музыкант объяснил мне пространно,

Что будто гитара свой век отжила. (Один музыкант объяснил мне пространно)

Отжила век – «отслужила положенный срок».

Жалко тренера, он тренер неплохой, ну бог с ним. (Про конькобежца-спринтера)

Бог с ним означает «возглас, выражающий безразличие или уступку».

Данные фразеологические обороты, кроме своей основной нагрузки, не выполняют никаких дополнительных экспрессивно-стилистических задач.

Мастерство писателя заключается в том, что даже используя фразеологический оборот в его общенародной форме, он может достичь особого стилистического эффекта за счет взаимодействия фразеологизма с контекстом. В результате, как отмечает В.П. Изотов, может возникнуть семантический или стилистический парадокс [1, С. 115].

При семантическом парадоксе ФЕ сталкивается в одном контексте с лексико-фразеологическими единицами, не совместимыми с ним по их семантическим характеристикам. Например, в стихотворении «Все относительно» автор утверждает:

Оделся по моде, как в каменный век!

В данном предложении звучит несоответствие между основным действием и сравнительным оборотом, выраженным фразеологизмом, так как в каменном веке моды не было и быть не могло.

Сталкивание в одном контексте единиц, принадлежащих к разным стилям речи и имеющих различную эмоционально-экспрессивную окраску, приводит к стилистическому парадоксу. В творчестве Высоцкого стилистический парадокс отмечается чаще семантического. Например, в стихотворении «Игра» повествуется о молодом человеке, которого заставили играть в шахматы – то, чего он практически не умел. Высоцкий противопоставляет игру дилетанта игре профессионала не только по плачевному результату, но и по подбору лексико-фразеологического состава:

Выяснилось позже - я с испугу

Разыграл классический дебют!...

Вижу, он нацеливает вилку,

Хочет есть. И я бы съел ферзя...

Фразеологический термин книжного характера *классический дебют* в сочетании с соответствующим глаголом *разыграл* противопоставляется по своей экспрессивно-стилистической окраске разговорно-просторечному выражению *съел ферзя*, добавленному к метафорической канве предложения разговорно-просторечного характера *Вижу, он нацеливает вилку, Хочет есть*. Такое эклектическое сочетание лексико-фразеологических средств и создает стилистический парадокс.

Иногда структура самой ФЕ не меняется, но она сопровождается такими уточнениями и пояснениями, что образная наглядность неизмеримо возрастает, ясно ощущается авторская ирония, особенно при учете контекста:

С похмелья нет на мне лица; Сит я по горло, до подбородка; Пьян от запаха цветов капитан мертвецки; А потом в нормальном свете Представало в черном цвете То, что ценим мы и любим; Рвусь из сил и из всех сухожилий; Гните свою линию пунктиром; Осенили знаменьем свинцовым, Родился в рубашке из нейлона; Чувство локтя под ребро; Семи пядей из-за лысины во лбу. В данных примерах различного рода актуализаторы дополняют выразительность фразеологического оборота своей экспрессивностью.

Иное наблюдается, когда фразеологические обороты употребляются В.Высоцким в измененном, переоформленном или обновленном виде, с иной семантикой или структурой. В этих случаях фразеологизмы получают новые эстетические и художественные качества.

Как отмечалось выше, ФЕ в художественной речи могут использоваться с частичной трансформацией. Один из видов частичной трансформации – изменение семантики оборота при сохранении формы. Данный вид трансформации проявляется в нескольких вариантах. Часто наблюдается наполнение фразеологического оборота новым смысловым содержанием при сохранении его лексико-грамматической целостности.

Интереснейшим примером такой трансформации может послужить стихотворение «Козел отпущения», в самом названии которого заключен двойной смысл.

Фразеологический оборот **козел отпущения** в общеязыковом употреблении означает «человек, на которого сваливают чужую вину, ответственность за других». В стихотворении Высоцкого с главным героем, козлом отпущения происходят метаморфозы социального характера, которые приводят к полному изменению семантического наполнения самого фразеологического оборота.

В начале произведения он предстает перед читателем в виде безобидного Козлика, который по-мещански «пощипывал травку, и нагуливал бока», символизируя собой простого человека, не имеющего отношения к правящей верхушке. В дальнейшем повествовании козел становится не просто жертвенным животным, а социальным типом с определенной историей:

Но заметили скромного Козлика

*И избрали в **козлы отпущения**.*

По советским меркам это может быть выдвижение, повышение, выход в передовики или мелкие начальники, которые будут за все отвечать в случае недоразумения. В этом контексте фразеологизм выступает в своем первичном, общеязыковом значении:

Не противился он, серенький, насилию со злом,

А сносил побои весело и гордо.

Сам Медведь сказал: «Робяты, я горжусь Козлом -

Героическая личность, козья морда!»

Жизнь Козла-выдвиженца нелегка - и по сравнению с жизнью правящей верхушки, и по сравнению со свободной безответственностью рядового труженика. И когда Козел добрался до серьезной власти, то всем показал «козью морду», припомнил все унижения. На пути к высшим ступеням звереет он окончательно:

Он с волками жил - и по-волчьи взвыл, -

И рычит теперь по-медвежьему...

Он настолько осмелел, что начинает требовать социальной справедливости, равенства:

«Эй вы, бурые, - кричит, - эй вы, пегие!

Отниму у вас рацион волков

И медвежьи привилегии!»

Список литературы

1. *Изотов В.П.* Высоцкий и рубеж тысячелетий: Сб. ст. - Орел: Изд-во Орлов, гос. ун-та, 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// www.enc.mail.ru/](http://www.enc.mail.ru/) (дата обращения: 25.04.2018).
2. *Шулежкова С.Г.* Крылатые выражения Владимира Высоцкого / Мир Высоцкого: Исследования и материалы. Вып. 3. Т. 2. М.: ГКЦМ В. С. Высоцкого, 1999.

ВКЛАД АБУ РАЙХАНА БЕРУНИ В РАЗВИТИЕ НАУКИ

Асрарова М.У.

Асрарова Мухаббат Усманджановна - преподаватель русского языка,

кафедра языков,

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: статья посвящена проблеме изучения и систематизации научного вклада Абу Райхана Беруни. Далее говорится об изучении исторического склада эпохи Беруни. Развиваются мысли о том, какое внимание уделялось воспитанию на Востоке во времена Абу Райхана Беруни.

Ключевые слова: образование, воспитание, обучение, убеждения, процессе обучения, нравственное поведение, нравственное воспитание, образовательный процесс, сотрудничество.

Большой вклад в развитие мировой культуры внесли народы Средней Азии. Среди выдающихся деятелей многовековой среднеазиатской культуры достойное место занимают такие ученые-просветители, как ал-Фергани, ал-Хорезми, ал-Фараби, Ибн Сина, Омар Хайям, Мирза Улугбек, Навои и др. Делит с ними эту славу и «Великий хорезмиец» - Абу Райхан Беруни, внесший неоценимую лепту в сокровищницу всего культурного наследия, несмотря на феодальный гнет и противодействие реакционного духовенства. Великие мыслители и прогрессивные педагоги выдвинули немало идей, критическое изучение которых способствуют развитию педагогической науки и обогащению истории педагогики. Исследование научного творчества Абу Райхана Беруни, по праву признанного историками мировой науки свидетельствует о том, что его взгляды составляли в свое время прочный фундамент научного образования и воспитания, основанный на достижениях прогрессивной мысли. Рассмотрению различных аспектов научного наследия Беруни посвящены работы Ж. Рено, Б. Бонкомпаньи, М. Фиорини, Э. Видемана, Г. Зутера, К. Шоя, С. Х. Насра и др. В настоящее время написано большое количество книг, научно-критических статей, специальных исследований, авторов, в которых анализируется вклад Беруни в различные отрасли естествознания. В эпоху Беруни культура, в широком понимании этого слова, была доступна только верхушке феодальной знати и мусульманского духовенства; для народных масс дорога к науке и просвещению была закрыта. После завоевания Средней Азии арабы насильственно начали распространять арабскую письменность, большую роль в этом играли мусульманские школы. Руководимые мусульманским духовенством школы делились на два типа: начальную школу - мактабы и высшую - медресе. Обычно мактабы открывались при приходских мечетях. О существовании мактабов в эпоху Беруни свидетельствуют и источники, написанные его современниками. В исследованиях академика В.В. Бартольда мы находим сведения о том, что первые медресе появились на территории Средней Азии, а именно в Хорасане и Мавераннахре. На Востоке во времена Абу Райхана Беруни большое значение в воспитании молодого поколения имело оригинальное педагогическое сочинение «Кабус-намэ». Оно состоит из 44 глав, в каждой из которых ставится определенная задача по воспитанию подрастающего поколения. Эта книга написана для аристократов и от начала до конца пронизана соответствующими идеями и принципами. Основная идея книги – дать целенаправленные наставления детям, чтобы они были разумными, морально стойкими, храбрыми, честными, правдивыми, мастерами своего дела, занимались полезными и выгодными делами. Кей Кабус- автор книги- считает, что без образования и умения человек не принесет пользы ни себе, ни другим. Мысли Беруни об обучении, его путях и значении встречаются во многих произведениях, они как бы разбросаны по страницам его книг. Таким образом, Беруни считал, что основу обучения должна составлять строгая научность. Процесс обучения следует строить на принципах наглядности, последовательности и системности. Особое значение в процессе обучения он придавал целенаправленности. Ценны и мысли Беруни о требованиях к учебникам и учебным пособиям: научность, ясность, доступность. Более того, усвоение знаний без практики соответствующего морального поведения приводит к возникновению так называемого «нравственного формализма», выражающегося в разрыве между моральными знаниями и моральным поведением человека»[1, 67] Огромное значение придавал Беруни трудовому воспитанию. По мнению ученого, необходимым условием для правильного развития молодого человека является труд. Именно труд – главный фактор создания материальных ценностей. О своем упорстве в достижении поставленной цели и приобретении знаний Беруни пишет, например: « Я упорно

трудился в прошлом над соединением метода Птолемея в книге «География», с аль-Джейхани и других». Изучение творчества Беруни показывает, какое важное значение он придавал таким вопросам нравственности, как честь и достоинство, дружба и товарищество, добро, справедливость и совесть. Видя вокруг себя невежество, обман, вражду, несправедливость, отрицательно сказывающиеся на воспитании молодежи, великий просветитель выступал за нравственное воспитание народа. Беруни учил молодежь быть доброй, чуткой и внимательной к людям, проявлять сочувствие и оказывать помощь. Много прекрасных строк посвятил ученый раскрытию смысла слов «добро», «справедливость», «правда».

Список литературы

1. *Насыров А.* Список трудов Беруни - великий ученый средневековья. Ташкент, 2006. с. 67.

ФОРМЫ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Комилова Г.О.

*Комилова Гулмира Олимовна – преподаватель,
кафедра английского языка и литературоведения,
Каршинский государственный университет, г. Карши, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье говорится о том, что русская и английская культуры имеют точки соприкосновения и точно так же и точки расхождения. Эти факты говорят о том, что знание этих тонкостей и использование при общении позволяют оптимально построить процесс коммуникации, сделав его комфортным.

Ключевые слова: культура, язык, лексика, приветствие, прощание, вариант, коммуникация.

«Culture is communication», – писал американский культурантрополог Холл [2, 97], подразумевая идентичность культуры и коммуникации, Холл подчеркивал, что любое поведение людей, жест, любой материальный продукт имеют в человеческом общении знаковую, информирующую функцию. Немецкий лингвист Ф. Хинненкамп, с осторожностью относясь к отождествлению культуры и коммуникации по Холлу, формулирует идею их соотношения следующим образом: существуют различные, отличающиеся друг от друга культуры; культура и коммуникация находятся в тесной взаимосвязи; культурная принадлежность определяет специфический способ коммуникативного взаимодействия; общая культурная принадлежность облегчает процесс коммуникации, различная – усложняет его. Процесс межкультурного общения подразумевает принятие во внимание культурной обусловленности своего родного языка и языка партнера по коммуникации. Это требует определенной компетенции не только в языке, но и в связанном с ним поведении [1, 272].

В нашем сознании сложились определенные стереотипы, касающиеся англичан («они чопорные; сдержанные; больше любят животных, чем детей» и т.д.) Рассмотрим те языковые нормы, которые являются достаточно типичными в разговоре русских и англичан. Приветствие является важным элементом коммуникации во всех культурах. Благодаря определенной манере приветствия собеседник определяет характер дальнейшего общения. Русскому «Здравствуйте!» соответствуют английские приветствия "Good morning!", "Good afternoon!" или "Good evening!" («Доброе утро», «Добрый день» или «Добрый вечер»), в зависимости от времени суток. Однако следует заметить, что русское «Здравствуйте!» (буквально

«Будьте здоровы») эмоционально окрашено более ярко, чем нейтральное английское «Доброе утро (день, вечер)». Вместо “Good morning!” можно услышать менее формальное “Morning!”. Однако в русском языке мы не говорим «Утро!» вместо «Доброе утро», тогда как в английском это считается нормой. Не следует путать “Good evening” и “Good night”. “Good evening” означает приветствие, а “Good night” - прощание («Доброй ночи»). Более формальный вариант приветствия, в английском языке - “How do you do?”. Эта фраза - утверждение, которое также переводится «Здравствуйте». Если с Вами поздоровались “How do you do?”, в ответ Вы также можете сказать “How do you do?” либо воспользоваться другим официальным приветствием, например, “Pleased to meet you” («Приятно познакомиться»). Однако в целом различия в формальных приветствиях в русском и английском языках не так заметны и не могут вызвать существенных проблем. Иначе дело обстоит с неформальными приветствиями. Русское «Привет!» соответствует английскому “Hello!” или “Hi!” и используется в основном для приветствия друзей и знакомых. Английское “Hello!” более демократично и используется гораздо чаще, чем «Привет!» в русском. В Ирландии, например, неоднократно доводилось услышать “Hello. Lovely day today, isn't it?” от совершенно незнакомых людей. Это довольно типично для этой страны, а также для Великобритании, - приветствовать незнакомых людей, не имея намерения дальнейшего общения. Для русских приветствие обязывает к началу разговора. Если у англичан на вопрос “Hi. How are you?” принято обычно отвечать “Fine, thank you”, то русский в ответ на вопрос «Привет. Как дела?» начнет описывать свою жизнь со всеми проблемами и успехами. В конце разговора обязательным элементом коммуникации является прощание. Прощание — важный акт коммуникации в обеих культурах. Форма и характер прощания помогает собеседникам определить перспективу дальнейшего взаимодействия. Нейтральное русское «До свидания» в английском выражается “Goodbye” при официальной обстановке. Еще один хороший вариант прощания для деловых партнеров и коллег по работе - «Have a good/nice day!» («Хорошего Вам дня!»). Для прощания по телефону часто используется “Talk to you later!” («Поговорим потом!»). И, пожалуй, самый распространенный вариант прощания - “Bye!” («Пока!»). Универсален и говорится всеми. Разумеется, выбор фраз прощания зависит от степени официальности или близости, существующей между партнерами. Безусловно, русская и английская культуры имеют точки соприкосновения, равно, как и точки расхождения. И знание другой культуры позволяет оптимально построить процесс коммуникации, сделав его комфортным.

Список литературы

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 272с.
2. Hall E.T. 1959: Silent Language. Garden City. NY., 1973.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Сайидова С.Ё.¹, Назаров С.Б.²

¹Сайидова Сайёра Ёрикуловна – преподаватель,
кафедра языков;

²Назаров Сардоржон Бекмурод угли – студент,
факультет химической и пищевой технологии,
Бухарский инженерно-технологический институт,
г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: актуальность темы в том, что задачи, поставленные перед преподавателем, основываются на мотивах, под которыми имеются в виду конкретные побуждения, стимулы, заставляющие личность действовать и совершать поступки. В статье показаны основные тенденции в развитии высшей школы, проанализировано влияние социальных факторов на мотивацию обучения студентов инженерно-технических вузов.

Ключевые слова: активность человека, процесс обучения, информационное общество, эффективный способ, непрерывное образование, мотивация.

Мотивация - это внутренняя энергия, включающая активность человека в жизни и на работе. Она основывается на мотивах, под которыми имеются в виду конкретные побуждения, стимулы, заставляющие личность действовать и совершать поступки. Если говорить о мотивации студентов, то она представляет собой процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. В качестве мотивов могут выступать в связке эмоции и стремления, интересы и потребности, идеалы и установки. Мотивация для студентов является наиболее эффективным способом улучшить процесс обучения. Мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала. Мотивация к обучению достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности, как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. Мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека, в том числе, и в процессе формирования будущего профессионала. Поэтому особенно важным становится вопрос о стимулах и мотивах именно учебно-профессиональной деятельности студентов. Специалисты, способные быстро и адекватно использовать новую информацию, самостоятельно добывать ее, перерабатывать являются основой построения «новой экономики» - экономики знаний - в современном мире.

Печальный факт, считает Н. Н. Нечаев [1,92], заключается в том, что если сопоставить объективную последовательность задач, которые стоят перед человеком на каждой стадии развития в процессе его образования, и те задачи, которые общество формулирует для каждой ступени образования, с одной стороны, а с другой, сравнить их с теми задачами, реализация которых фактически происходит в каждой организационной форме образовательного процесса, то неизбежно станет ясно: последние не обеспечивают ни декларируемой обычно преемственности содержания образовательных программ, ни необходимых психологических условий интенсификации самого образовательного процесса, значимого для развития индивида. Поэтому внутренняя мотивация учебной деятельности - редкий гость в вузе. В современном мире под влиянием политических и экономических факторов возрастает необходимость в специалистах с высоким уровнем общего развития, профессиональной компетентности, творческих способностей. Это и предопределяет изменение в мотивационной сфере образовательного процесса. Поэтому одной из наиболее актуальных проблем современного образования является формирование высокомотивированной личности студента, способной жить и трудиться в

изменяющихся экономических условиях. В современной педагогике и психологии актуальность проблемы исследования мотивации учебно-познавательной деятельности студентов определяется задачами выявления специфики структуры мотивационной сферы, способствующей успешному освоению профессии. Однако если говорить только об объективных социальных факторах, влияющих на мотивацию получения инженерно-технического образования, то сейчас они работают, скорее, в положительном ключе. В теории и практике имеется опыт формирования мотивации учебной деятельности в вузах, но не рассматривается влияние национально-культурных особенностей региона на формирование мотивации учебно-познавательной деятельности студентов в филиалах высших учебных заведений, не выявлены педагогические условия данного процесса. С целью повышения мотивации учебно-познавательной деятельности преподаватели ставят студентам задачу по формированию и активизации выполнения самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов является необходимым составляющим компонентом современного высшего образования. Для организации самостоятельной познавательной деятельности важно, чтобы обучающийся владел следующими умениями: самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками; работать с этой информацией в удобное для него время; применять добытые знания в ходе решения разнообразных проблем; взаимодействовать с преподавателем по наиболее значимым и сложным вопросам усваиваемого фрагмента учебного курса; постоянно в ходе работы над учебным курсом возвращаться к пройденному, изучая его каждый раз с новых позиций и более глубоко.

Список литературы

1. *Нечаев Н.Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности. М.: Иссл. Центр Минобрнауки РФ, 2005. 92 с.

ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Насибулина П.Б.

*Насибулина Полина Булатовна – студент,
кафедра межкультурной коммуникации и перевода,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград*

Аннотация: в статье анализируются основные трудности, возникающие при обучении китайскому языку. Предлагаются некоторые методики, позволяющие преодолеть данные сложности, а также рассматривается вопрос изучения графем как основы китайского иероглифического письма.

Ключевые слова: китайский язык, иероглифика, идеографический характер письменности, графема.

Востребованность китайского языка в современном обществе повышает его статус как учебного предмета и стимулирует поиск новых форм и моделей обучения. Увеличение спроса на изучение данного языка требует дополнительных, более тщательных теоретических исследований, а также усовершенствования разработок по методике преподавания. Наибольшую трудность при изучении китайского языка представляет письмо.

В современном китайском языке насчитывается более 50 тысяч иероглифов, без учета их традиционных вариантов. Специфика китайской письменности, а именно ее

идеографический характер, отсутствие алфавита – все это затрудняет процесс обучения китайской письменности.

На сегодняшний день обучение письму в методике не рассматривается как основная цель обучения, оно является средством обучения, которое способствует развитию умений и навыков устной речи и чтения, а также усвоению языкового материала [2, с. 183].

Китайская письменность представляет собой структуру, включающую идеографический и фонетический способы записи лексических единиц. Процесс обучения иероглифике должен быть построен так, чтобы при изучении иероглифа у обучающегося закрепился его фонетический и лексический образ [5, с. 80].

Проблемой поиска более совершенных методик преподавания иероглифики занимаются многие ученые, в том числе и китайские исследователи. Так, Сы Ся и Ли Нань полагают, что с самого начала обучения следует одновременно и писать, и читать, поскольку таким образом происходит запоминание значения и начертания иероглифа. С ними не согласны Джан Тяньжуо, Джан Джигун и другие исследователи, уверенные, что для освоения навыков чтения и письма необходимо усвоить большое количество базовых иероглифов [7, с. 80].

Вопрос преподавания иероглифики лучше изучен китайскими учеными, ими было разработано множество подходов к обучению. Однако не все их исследования применимы к тем, кто изучает китайский язык как иностранный, поскольку большинство работ посвящено вопросу преподавания письменности китайским детям, для которых изучаемый язык является родным.

В системе овладения китайской письменностью И.В. Кочергин и О.А. Масловец выделяют ряд трудностей, которые представлены тремя группами. В каждую группу входят отдельные навыки, способствующие преодолению названных трудностей [3, с. 79].

Трудности, связанные с механическим написанием:

- навыки написания отдельных черт иероглифического знака;
- навыки написания пиктограмм;
- навыки написания сложных иероглифов;
- навыки организации графического размещения иероглифов в оптический квадрат.

Трудности, связанные с распознаванием и воспроизведением иероглифических знаков:

- навыки выделения и распознавания иероглифических знаков в письменной речи;
- навыки сопоставления графического образа иероглифа с его значением и произношением;
- навыки дифференциации графических элементов в составе иероглифического знака.

Трудности, связанные с отбором иероглифического материала для оформления письменной речи:

- навыки употребления иероглифических знаков в соответствии с их лексическим значением;
- навыки дифференциации и распознавания иероглифов-омонимов для использования в письменной речи.

На основании трудностей, возникающих при обучении письменной речи китайского языка, О.А. Масловец выделяет основные методы обучения иероглифической письменности [5, с. 53-54].

Первый метод – метод устного опережения. Его цель – введение материала в устной форме и последующее закрепление на основе часто встречающихся повседневных тем. При таком методе в течение полугода изучение текстов, записанных в пиньинь, происходит без освоения иероглифики.

Более популярный метод – метод параллельного освоения устной и письменной речи. Этот метод используется с целью одновременного взаимосвязанного овладения каждым из видов речевой деятельности.

Следующий метод – метод частичного замещения иероглифов транскрипцией. Цель этого метода заключается в постепенном обучении иероглифики китайского языка с помощью транскрипции пининь.

Ввиду того, что процесс обучения коммуникативным навыкам должен преобладать над другими, замедление обучения устной речи недопустимо. Избежать этого позволяет метод раздельного обучения языку и иероглифике. Данный метод обеспечивает дифференциацию иероглифического и речевого материала.

Выделяется также метод центрирования на иероглифике, который в качестве цели ставит изучение этимологии и философской составляющей китайской культуры, отраженной в иероглифе.

Одной из целей изучения китайской письменности является формирование правильного понимания языковых знаков китайского языка, их системных и структурных закономерностей. Поэтому важно сформировать у учащихся представления об иероглифике как о рациональной форме письменности, несмотря на ее отличия от буквенной системы [1, с. 90].

С методической точки зрения, осваивание письменного строя китайского языка мало отличается от процесса овладения письменностью других языков. В первую очередь, у обучаемого должны быть сформированы начертательные навыки – графический и моторный, умения письменной речи, а также умение зрительного восприятия информации – чтение. Если процесс обучения письму на языке с буквенной системой начинается с алфавита, после осваиваются буквосочетания, слова, то обучение китайской письменности начинается с минимального графического элемента – черты, затем изучаются «ключи», из которых состоят иероглифы [3, с. 83].

В соответствии с этим, Е.П. Соловова выделяет обучение графике в отдельный этап освоения письменности. Процесс обучения письму осуществляется параллельно с обучением чтению, что обеспечивает установление графемно-фонемных соответствий [6, с. 68].

Обучение китайской письменности через графемы может быть применено как к носителям языка, так и к тем, для кого этот язык является иностранным. Преподавателем выстраивается своеобразная «цепочка»: минимальные графические элементы – черты – складываются в графемы, или ключи, из которых строится иероглиф. Ключи обладают семантической значимостью, поэтому их изучение в качестве базы необходимо. Знание графем китайского языка позволяет без труда догадаться о значении иероглифа в целом, а также ускоряет освоение новых единиц. Например, добавление ключевого знака 疒 (chuáng), который означает «болезнь», входит в иероглифы, обозначающие боль, различного рода заболевания. Разумеется, встречаются и исключения из правил. Например, иероглиф 瘦 (shòu) переводится как «худой, тесный» и практически не связан ни с какими заболеваниями. Это связано, скорее всего, с древним происхождением иероглифа, поэтому учащимся остается лишь учить такие слова наизусть.

При переходе от письма к чтению возникает большая трудность: звуковой строй слова не имеет ничего общего с его письменным знаком. Поэтому в овладении китайским языком существует большая разница между умением читать, писать и говорить на китайском языке. Способность произнести слово на китайском языке не означает умение прочесть или написать его. И хотя такая разница присутствует во всех языках, в китайском она наиболее значима. Сложность усвоения иероглифического знака связана также с тем, что обучающийся воспринимает иероглиф как дополнение и дублирование буквенной записи – пининь [2, с. 185-187].

Поэтому необходимо рассматривать иероглифику в сравнении с фонографической системой, привычной для иностранцев, изучающих китайский язык.

В фонографическом письме знаки означают фонемы, или слоги, в иероглифическом – понятия и идеи. Поэтому число иероглифов гораздо больше количества буквенных знаков, которые мы без труда можем сложить в слово и прочесть, даже не зная смысла.

Если посмотреть на структуру иероглифов, можно заметить, что они сильно отличаются друг от друга. Комбинации различных ключей создают целостный зрительный образ, поэтому иероглиф легко вспоминается при чтении, но при воспроизведении в письменном виде легко написать иероглиф поможет лишь знание его отдельных компонентов. Благоприятные особенности иероглифов позволяют читать с большой скоростью: компактность иероглифического знака, их плотное расположение в тексте и языковая догадка позволяют за равный промежуток времени получить больший объем информации, чем через фонематический текст.

Еще одна особенность иероглифов, которую можно использовать с вою пользу – их идеографичность. В виду того, что иероглифы стоят из ключей-пиктограмм, которые прежде буквально изображали означаемое явление, можно построить целый ряд ассоциаций между иероглифом и понятием, которое он обозначает, что невозможно сделать при обучении фонографическому письму. По словам Сюй Шэнь, идеографичность иероглифов позволяет раскрыть значение сильнее, чем в фонологическом типе письменности. Связь семантики и иероглифа может быть двух видов [4, с. 262]:

1. Всесторонняя связь – в ее основе лежит тот факт, что первые иероглифы были изображением какого-либо предмета или явления. Сейчас такая связь характерна только для пиктограмм и знаков – символов.

2. Значение иероглифа раскрывает ключ. Поскольку в настоящее время 95% иероглифов являются сложными, т.е. состоят из нескольких ключей, один из них отражает значение иероглифа. Иногда семантически важными являются два, три ключа, а порой и все составляющие иероглифа несут в себе смысловую нагрузку.

Иероглифы, построенные по второму типу связи, называются фонограммами и идеограммами. При обучении письменной китайской речи очень важно вовремя акцентировать на этом внимание, поскольку это знание значительно облегчит изучение иероглифики. В иероглифе-идеограмме значение раскрывается через взаимосвязь значений составляющих его графем. В фоноидеограмме за значение иероглифа отвечает один доминирующий ключ. Поэтому, на наш взгляд, стоит еще раз подчеркнуть: важность освоения ключей на начальном этапе изучения китайского языка трудно переоценить.

Сложная структура иероглифов и их большое количество может снизить мотивацию на начальном этапе обучения. Несомненно, трудности китайской иероглифики заставляют задуматься над невозможностью овладения данным языком и его недоступностью для иностранцев в целом. Однако, как это ни парадоксально, именно сложность иероглифов делает систему китайской письменности чрезвычайно рациональной. Следовательно, уже на начальном этапе необходимо сформировать у учащихся представление об иероглифике как о рациональной, несмотря на ряд отличий от фонографической системы, письменности. Например, можно упомянуть о том, что иероглифы означают понятия, что увеличивает их вариативность. Также форма иероглифов ограничена квадратом, что позволяет им занимать мало места и экономить пространство в тексте. Индивидуальность иероглифа положительно влияет на его запоминание и узнавание среди других знаков, а высокая степень мотивированности позволяет догадаться о значении иероглифического знака, что является большим преимуществом над словами, записанными буквами.

Трудности, возникающие при обучении китайскому языку, не являются непреодолимыми. Упражнения, подобранные с учетом возникающих сложностей,

помогут свести их к минимуму, а разнообразие методик и заданий сделает изучение китайского языка увлекательным процессом.

Список литературы

1. Гурин М.В. Китайская иероглифика в современном мире // Историческая и социально-образовательная мысль, 2011. № 3 (11). С. 87-91.
2. Задорожных Д.П. Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Вестник наук Сибири, 2014. № 1. С. 182-187.
3. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. 192 с.
4. Куратченко М.А. Социокультурная парадигма в теории и практике образовательного процесса при обучении китайскому языку как иностранному // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сборник материалов 4-й Международной научно-практической конференции. Новосибирск: НГТУ, 2013. С. 260-266.
5. Масловец О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе. М.: Вост. Книга, 2012. 184 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: АСТ, 2010. 238 с.
7. Джан Тяньжун. Иероглифическая грамотность. Большая энциклопедия: письмо шаг за шагом. Теория и практика обучения. Пекин: Педагогика, 1991. С. 7–93.

HELPFUL STRATEGIES OF VOCABULARY REINFORCEMENT FOR EFL LEARNERS

Rasulova K.

*Rasulova Kamola – Student,
ENGLISH LANGUAGE FACULTY 3,
UZBEK STATE WORLD LANGUAGES UNIVERSITY, TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *the present article is intended to cope with the study of the vocabulary reinforcement and the strategies to achieve for the success which presents a certain interest both for the theoretical investigation and for the practical language use. While learning new words, learners don't feel responsibility, and may be unaware of this. Here, it is essential to raise students' awareness about the difficulties of remembering and reminding items and /or words.*

Keywords: *strategies, vocabulary, interference, connotation.*

“Words are voice of the heart” stated Confucius, ancient Chinese philosopher. Definitely no one can deny the strength of word. All these highlighted quotes can provide us how words play important role in human being's life, furthermore how it is essential to use them in a proper place and time. Why words are forgotten?

Anyway, how best in the learning field, student forget words. As the best remedy against forgetting, revising is mentioned firstly. It has been estimated that up 80 percentage of material is lost within 24 hours of initial learning. A study about the learners' retention or usage of a foreign language displayed that – absence of opportunity to use the language extended period of time – in the first three and four years quickly forgetting can happen. However, even in fifty years later very little further loss can occur. There are two factors can appear to influence retention. First, better retained words those are easy to learn. Secondly, the words learnt over spaced sessions can be better retained than in concentrated bursts – principles within no changes.

Interference from non - stop learning and recycling insufficiently may cause forgetting mainly. Regarding to interference, mostly, obtaining new language items leads to forgetting

old ones. It is familiar to the teachers with the name “symptom of overload”. Recycling is valued as the best remedy against forgetting. According to Scott Thornberry, main factor to reduce dramatically rate of forgetting is spaced review of acquired material. But repeating words in a simple way is not enough. Recycling them in different ways is much better way. His recommendation is that whether learners see or use a word in a different way from the way they first met it, then successful learning is achieved [1].

As the evidence, discussed above, difficulty of learning items is considered mainly as one of the reasons of forgetting. Eventually, the question will emerge “What makes a word difficult?” Here are given some factors that some words make difficult than others [2]:

- **Pronunciation:** According to the some researches, words with difficulties are also difficult to learn. Actually, difficult words contain unfamiliar sounds o some particular group of learners. For example, *lorry*, *regular* for Japanese speakers.

- **Spelling:** Cause of errors, either of pronunciation or of spelling is likely sound-spelling mismatches, and can contribute to a word’s difficulty. For example, words contain silent letters are particularly problematic: *foreign*, *listen*, *headache*, *climbing*, *honest*, *cupboard*, *muscle*, *debt*.

- **Length and complexity:** Although long words seem to be no more difficult to learn than short ones, high frequency words demand to be short. Therefore, most learners wants to see them often, indicate the factor “learnability”. For example, in polysyllabic words – such as in word families like *necessary*, *necessity*, *necessarily* – the thing that adds to their difficulty is variable stress.

- **Grammar:** especially, grammar rules focused on usage of infinitive and gerund can cause some difficulties and avoiding from learning words or phrasal verbs are troublesome, because some of them are separable and some are not.

- **Meaning:** Learners often confuse the words, when two or three words are overlap the meaning. Moreover, polysemantic words, such as *since* and *still* are also problematic for some learners. It is undeniable that a learner has to learn all meanings of the given word in order to confuse in context. Anyway unfamiliar concepts also produce many difficulties while acquiring language.

- **Range, connotation and idiomaticity:** words are suitable to use in a wide range of contexts will be perceived as easier to learn than the synonyms with narrow usage. More precisely, words with stylistic constraints may result in problem [1].

The process of reinforcing new words can be held in three steps:

The first step.

- 1) Being able to utilize new words by recognizing them;
- 2) being able to use words by finding them from given text;
- 3) responding according to the context. This first step intends student to recognize word by listening, defining and utilizing in discourse, furthermore writing without mistakes are focused.

The second step. Learners have to find antonyms, synonyms of the obtained words, make sample sentences and, continue the provided structure.

The third step contains utilizing new words independently: to make sentences; to hold question- answer session; to address translation and interpretation while using the very word in different situation and context; to group words; to produce discourse cases and, having speaking based on these context and, accomplishing tasks.

References

1. Gu P.Y., 2003. Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. TESL–EJ 7:2.
2. Nation I.S.P., 2001. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

MISCELLANEOUS WAYS TO CONSTRUCT YOUR VOCABULARY

Rakhmatova A.B.

*Rakhmatova Aziza Bakhtiyor qizi – Student,
ENGLISH LANGUAGE FACULTY 3,*

UZBEK STATE WORLD LANGUAGES UNIVERSITY, TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *it is a congenitalcrave to expand one's vocabulary as a momentous supply of words proliferates the chances of succeeding in your studies, career and even personal relationships. Nowadays it is widely accepted that vocabulary teaching should be part of the syllabus, and taught in a well-planned and regular basis. There are several aspects of lexis that need to be taken into account when teaching vocabulary.*

Keywords: *magic shortcuts, vocabulary acceleration, plethora of words.*

Even if you do not see yourself as a consummate public speaker or highly articulate person, it is crucial to develop the skills of utilizing the proper words under miscellaneous circumstances.

Visualize your vocabulary cleave into three groups [1]:

- a) The words you are totally comfortable with-you know their meaning and occasionally use them in casual conversations, correspondence and inner monologues;
- b) The words you frequently come upon in books and speech of other people-intuitively you can prognosticate their meaning, but you hesitate when it comes to making uses of them;
- c) Completely unaccustomed phrase, you do not comprehend their meaning and have no clue how they could be made use.

Attempting to imagine these categories as three air balloons of multifarious sizes. Which one is the smallest? In case it is balloon number one, your goal is to pump it until it is bigger than other two categories.

Having a solid notion how to construct a perfect vocabulary can be a cheerful and profitable investment of both your time and effort. At least fifteen minutes a day of concentrated study on a regular basis can bring about a radical amelioration in your vocabulary competence, which in turn can accelerate your aptitude to communicate by writing, conversing or making speeches. Acquiring a mammoth and robust vocabulary can advantage you in any educational establishments and socially as a whole. It will trigger behind the grasping skills of others' ideas better and to have the content of getting your thoughts and ideas across more efficacious. By all means, you already know thousands of words and you will keep upon learning more whether you work at it or not. The substantiated fact is that plethora of words you know were presumably acquired simply without requiring any effort by coming across them often more than enough in your reading, in having conversation, even while watching television and from various social networks. However, amplifying the pace of your learning requires anaccordant, resolute and dedicated approach. If you learned solely one new word a day for the next three years, you would have over a thousand new words in your vocabulary. Yet, if you made a resolution right now to acquire ten words a day, in one year you would have incorporate over three thousand to what you already know and probably have constructed a lifetime habit of learning and self-improvement.

While there are not any magic shortcuts to acquiring words, the extensive your vocabulary grows, the easier it will be to string a new word with words you already know and thus remember its meaning. So you're learning speed or pace should increase as your vocabulary grows. There are bunches of rudimentary steps to building your vocabulary.

Multiplicity of people is astonished when they are told they have slender vocabularies. "But I read all the time!" they protest [2]. This exhibits that reading alone might not be enough to make you learn new words. When we read a novel, as an illustration, there is usually a robust urge to get on with the story and skip over strange or perhaps vaguely known words. But while it is not obscure when a word is absolutely unknown to you, you

have to be especially cognizant of words that seem familiar to you yet, whose precise meanings you may not actually know.

Instead of shunning these words, you will need to take a profound stare at them. First and foremost, attempt to guess at a word's meaning from its context that is, the sense of the passage in which it appears; second, if you have a dictionary on hand, look up the word's meaning immediately. This may inhibit your reading somewhat, but your meliorated grasping of each new word will eventually speed your learning of other words, making reading easier. Make a daily practice of noting words of interest to you for further study whenever you are reading, listening to the radio, talking to friends or watching television.

After getting more aware of words, reading is the next vital step to increasing your erudition of words, because that is how you will ascertain most of the words you should be acquiring. It is also the best way to check upon words you have already learned. When you come across a word you have lately scrutinized and you grasp it that proves you have learned its meaning.

Not forgetting to use Thesaurus to see the words that mean the same or almost the same is thought to be "helping hands". Also you find yourself disclosing enough linguistic curiosity; you can use multiple different online tools to see the synonyms and antonyms of the word you didn't know. Perhaps it would be quite intriguing to find out its origin as well. Certainly, this process will require patience, purposefulness and time, but still in any case there is no need to make haste, amending your language aptitudes and increasing vocabulary is a lifelong process. Accelerating one's vocabulary does not commence and end with a work sheet on vocabulary; rather, it should be a lifelong purpose.

References

1. *Jalolov J.* Methodology of teaching foreign languages. T., 1996.
2. *Chomsky N.* Aspects of the vocabulary and Theory. New York. Harper and Row, 1996.

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

ВОЗМОЖНОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Зотова И.В.¹, Заграничнова М.Ю.²

¹Зотова Ирина Васильевна - доцент, кандидат педагогических наук;

²Заграничнова Марина Юрьевна - студент,
кафедра дошкольного образования и педагогики,
Крымский инженерно-педагогический университет,
г. Симферополь, Республика Крым

Аннотация: в статье рассмотрены возможности сюжетно-ролевой игры в формировании навыков речевого этикета в старшем дошкольном возрасте. Раскрыто понятие «речевой этикет», «игра», «сюжетно-ролевая игра». Показана соотнесенность речевого этикета с нравственной категорией развития личности дошкольника. Выделены особенности формирования навыков речевого этикета в сюжетно-ролевой игре. Отмечена роль сюжетно-ролевых игр в усвоении детьми старшего дошкольного возраста элементарных нравственных норм и речевого этикета. Перечислены ситуации и ориентировочные сюжеты для игр, значимые для формирования навыков речевого этикета.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, дети дошкольного возраста, речевой этикет, нравственные нормы.

УДК 373.13

Современные государственные документы в области дошкольного образования особое внимание уделяют игре как ведущему виду деятельности, основной форме организации образовательной работы. В Федеральных государственных требованиях к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утверждены Министерством образования и науки РФ 20 июля 2011 г. № 2151) в группе требований к учебно-материальному обеспечению отмечается необходимость «...построения образовательного процесса с использованием адекватных возрасту форм работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра» [6; 7].

В отечественной педагогике детская игра определяется как исторически возникший вид деятельности, сущность которого состоит в отображении и моделировании социальной, предметной и природной действительности в условных ситуациях.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра имеет социальный характер, так как ее содержанием становится отражение разнообразных взаимоотношений между людьми: «Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, то есть возникает из условий жизни ребенка в обществе» [8].

Игра – одно из наиболее эффективных средств формирования поведения детей с позиции современного этикета. Она как способ познания окружающего мира дает ребенку в яркой, доступной и интересной форме представления о том, как принято себя вести в той или иной ситуации, заставляет задуматься над своими поведенческими манерами.

Использование сюжетно-ролевых игр способствует оптимальной возможности воспитания основ вежливости, одной из форм которой является владение навыками речевого этикета в процессе взаимодействия с окружающими.

Речевой этикет это совокупность правил поведения и общения, которые реализуются при определенных обстоятельствах, и выражается в системе устойчивых формул и выражений. Основу речевого этикета составляет речевые формулы, которые можно разделить на три типа: речевые формулы для начала общения; речевые формулы, применяемые в процессе общения; речевые формулы для окончания общения [2].

Вопросы овладения категориями вежливости и речевым этикетом у детей старшего дошкольного возраста нашли разработку в трудах отечественных педагогов и психологов А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейна, М.Н. Мясищева, А.Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, Л.И. Божович, Н.Д. Левитова, А.А. Люблинской, Е.И. Радиной, В.А. Горбачевой, Я.З. Неверович, Л.П. Васильевой-Гангус, Л.Ф. Островской, С.В. Петериной, И.Н. Курочкиной, О. Ю. Безгиной, Р.С. Буре др.

Некоторые аспекты особенностей содержания и организации процесса игры как средства воспитания нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста рассмотрены в работах Д.Б. Эльконина, Д.А. Виноградовой, С.Н. Карповой, Л.Г. Лысюк, З. М. Богуславской, О.Е. Смирновой и др.

В старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью, а общение становится частью и условием. В этом возрасте приобретает тот сравнительно устойчивый внутренний мир, который дает основания впервые назвать ребенка личностью, хотя и не вполне сложившейся, но способной к дальнейшему развитию и совершенствованию.

Многочисленные исследования отечественных специалистов в области дошкольного образования (Р.И. Жуковская, Д.В. Менджирицкая, А.П. Усова, Н.Я. Михайленко и др.) доказывают, что игре, как любому другому виду деятельности, ребенка необходимо обучать. Без целенаправленного руководства игра не может выполнить функцию воспитания, поскольку ее основные структурные элементы (сюжет, роли, правила, действия) осваиваются в процессе специально организованного обучения. Игра призвана решать общевоспитательные задачи, среди которых задачи формирования нравственных общественных качеств ребенка являются первоочередными [1].

Ребенок – дошкольник, входя в коллектив сверстников, уже имеет определенный запас правил, образцов поведения, каких-то моральных ценностей, которые сложились у него, благодаря и влиянию взрослых, родителей. Дошкольник подражает близким взрослым, перенимая их манеры, заимствует у них оценку людей, событий, вещей. И все это переносится на игровую деятельность, на общение со сверстниками, формирует личные качества ребенка [3].

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является той формой организации жизнедеятельности дошкольника, в условиях которой педагог может, применяя различные методы, формировать личность ребенка, ее общественную направленность.

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка старшего дошкольного возраста. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество.

В.С. Мухина указывает на то, что «нормы человеческих взаимоотношений становятся через игру одним из источников формирования морали самого ребенка» [5, с. 72].

В условиях игрового и реального общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям.

В группе сверстников постепенно складываются общественное мнение, взаимная оценка детей, которые существенно влияют на развитие личности ребенка.

В исследованиях Л.Г. Лысюк рассматривается усвоение нравственной нормы у дошкольников в различных ситуациях: 1) в вербальном плане; 2) в реальных житейских ситуациях; 3) в отношениях по поводу игры; 4) в сюжетно-ролевых отношениях.

Особое значение для развития личности ребенка, для усвоения им элементарных нравственных норм и речевого этикета имеют отношения по поводу игры, так как именно здесь складываются и реально проявляются усвоенные нормы и правила поведения, которые составляют основу нравственного развития дошкольника, формируют умение общаться в коллективе сверстников [4].

Именно использование сюжетно-ролевых игр предоставляет возможность воспитания культуры поведения, вежливости, речевого этикета а именно как здороваться и прощаться, обращаться к взрослым на «Вы» и называть по имени и отчеству, вежливо обращаться с просьбой и благодарить за услуги, извиняться за неловкость, вежливо подтвердить или отказаться от предложенного во время приема пищи, не перебивать разговор взрослых, оказывать им услуги и т.д.

Сюжетов для игры может быть много, ведь речевой этикет нужен во многих ситуациях: при встрече со знакомым; при общении в садике; при посещении поликлиники; при походе в магазин, кино; при посещении театра; в транспорте; в гостях или при приеме гостей у себя; в ежедневном общении и т.д.

Беседы воспитателя с детьми, в которых используются создавшиеся в игре ситуации, формируют у детей представления о честном, справедливом отношении друг к другу. Коллективные, слаженные отношения между большими группами играющих образуются тогда, когда появляется реальная потребность оказать помощь другому, возможность действовать в общих интересах.

Таким образом, игра создает ситуации, в которых имеется реальная потребность взаимовыручки, зависимости друг от друга. Систематическое предложение ребенку таких поручений в игре, которые могут принести пользу другим детям, повышает ответственность ребенка, создает дружескую атмосферу в группе, предпосылки к преодолению отрицательных черт поведения, воспитания культуры поведения в целом.

Успех воспитания различных нравственных качеств – в систематичности, возможном использовании любой педагогической ситуации.

Таким образом, использование возможностей сюжетно-ролевой игры в формировании речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста влияют на формирующуюся личность ребенка с целью развития и формирования положительных взаимоотношений детей со сверстниками, с близкими и окружающими людьми, закрепляющие положительные тенденции в развитии старшего дошкольника, а самое главное развитие нравственных качеств, культуры поведения, и в частности усвоения правил речевого этикета.

Список литературы

1. *Алексеева М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип [Текст] / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 400 с.
2. *Зотова И.В.* Особенности процесса формирования этикетного речевого развития у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / И.В. Зотова, З.Д. Четверикова // Наука, техника и образование. М.: «Проблемы науки», 2017. № 5 (35). С. 49–52.
3. *Купина Н.А., Богуславская Н.Е.* Веселый этикет. Нравственное воспитание, развитие коммуникативных способностей ребенка, сюжетно-ролевые игры [Текст] / Н.А. Купина, Богуславская Н.Е. М., 1992. 176 с.
4. *Лысюк Л.Г.* Различные планы взаимодействий детей в игровой деятельности [Текст] / Л.Г. Лысюк. М., 1990. 210 с.

5. Мухина В.С. Детская психология [Текст]: Учеб. для пед. ин-тов) / Под ред. Л.А. Венгера. М.: «Просвещение», 1985. 272 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начальной школы (от 06.10. 2009 № 373) [Электронный ресурс] // Официальный сайт министерства образования РФ. Режим доступа: http://www.pravo.gov.ru/news/2014.08/news_0608.html, свободный/ (дата обращения: 25.03.2017).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Правовая навигационная система «Кодексы и законы РФ». Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>, свободный/ (дата обращения: 25.03.2017).
8. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. М: Просвещение, 1999. 300 с.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ФАКУЛЬТЕТАХ ВОЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Сотволдиев А.Ю.

*Сотволдиев Абдулхошим Юлдашович – доцент,
факультет допризывного военного образования,
Ташкентский государственный педагогический университет,
г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье отражены особенности учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения при ВОУ Республики Узбекистан, а именно подготовка офицеров резерва и запаса в высших образовательных учреждениях педагогической направленности. Содержит рекомендации научной организации учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения, активизации познавательной деятельности студентов в интересах военной подготовки, мобилизующей внимание и способности студентов. Статья интересна для руководства факультета военного обучения, а также преподавательского состава факультетов военного обучения высших образовательных учреждений.

Ключевые слова: положение, особенности, противоречий, резерв, процессе обучения, специальность, факультетах военного обучения, специфические условия, социально-психологический, направленность, научной организации, личность, учебно-воспитательный процесс, эмоциональный настрой, оптимизации, интенсификации.

В соответствии с законом Республики Узбекистан «О всеобщей воинской обязанности и военной службе» согласно статье 16 предусмотрена подготовка офицеров резерва и запаса в высших образовательных учреждениях. Подготовка офицеров резерва и запаса из числа студентов высших образовательных учреждений осуществляется в создаваемых в них учебных подразделениях военной подготовки (военные кафедры, циклы и факультеты) [1, с. 150].

В сложной международной обстановке правительство Узбекистана принимает действенные меры по укреплению экономического и оборонного могущества государства.

Наряду с этим важное место в деле дальнейшего повышения боевой и мобилизационной готовности Вооруженных Сил Республики Узбекистана занимает подготовка высококвалифицированных военных кадров, в том числе офицеров резерва и запаса из числа военнообязанных студентов на военных кафедрах гражданских вузов. (далее - ВОУ)

Выработанные в течение с высшее столетий организация, структура и функции системы военной в том числе вневойсковой, подготовки обеспечивали и сейчас обеспечивают достижение большинства военно-политических целей многих государств.

Положение, утвержденное Кабинетом Министров Республики Узбекистан от 9 октября 2017 г. № 809 «Об учебных подразделениях военной подготовки высших образовательных учреждений Республики Узбекистан», определяет правовые и организационные деятельности учебных подразделений военной подготовки (факультеты, военного обучения, военные кафедры, циклы и курсы) высших образовательных учреждений Республики Узбекистан осуществляющих подготовку офицеров резерва и запаса.

В нем определено, что учебные подразделения военной подготовки, осуществляющие подготовку офицеров резерва и запаса, по своему статусу приравниваются к высшему военно-образовательному учреждению Министерства обороны Республики Узбекистан [2, с. 16].

При наличии военной подготовки в ВОУ студент в процессе обучения одновременно подготавливается по двум специальностям - гражданской, как специалист отрасли народного хозяйства, и военной, как офицер резерва и запаса по установленной для данного ВОУ, факультета военно-учетной специальности.

Учебно-воспитательный процесс на факультетах военного обучения ВОУ имеет ряд особенностей, отличающих его как от учебно-воспитательного процесса на гражданских кафедрах ВОУ, так и от учебно-воспитательного процесса в военно-учебных заведениях. Знание и учет этих особенности педагогическим коллективом военной кафедры способствует целенаправленной работе по совершенствованию военной подготовки, позволяет расставить правильные акценты в учебной и воспитательной работе со студентами, использовать наиболее эффективные формы и методы обучения, сформулировать требования к преподавателю военной кафедры.

Особенности учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения обусловлены, во-первых, специфичностью самого предназначения офицеров резерва и запаса как резерва офицерских кадров, главное - неопределенностью момента их призыва в Вооруженные Силы и вытекающими из этого особыми требованиями к их подготовке.

Во-вторых, эти особенности обусловлены специфическими условиями проведения военной подготовки в гражданском вузе: одновременной подготовкой студента по двум специальностям - гражданской и военной, относительно малым объемом отводимых на военную подготовку учебных часов, ограниченным числом контактов со студентами офицеров военной кафедры, отсутствием в ВОУ условий, характерных для воинской части и военно-учебного заведения - строго уставного порядка, воинской дисциплины, психологических и физических нагрузок, соответствующих тем видам воинской деятельности, к которым готовятся студенты.

В-третьих, эти особенности обусловлены социально-психологическими характеристиками студентов как объекта учебно-воспитательного процесса на военной кафедре: их высоким общеобразовательным и культурным уровнем, развитым воображением и способностью к абстрактно-логическому мышлению, общей гражданской направленностью личности, эмоциональностью, впечатлительностью, недостаточной психологической устойчивостью. Именно в психологические качества обеспечивают у офицера психологическую устойчивость - способность быстро ориентироваться в часто меняющейся боевой обстановке, переносить тяготы, суровые испытания и лишения военной службы, способность преодолевать страхи и т.п. [3, с. 32].

Основные характерные особенности учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения состоят прежде всего, органическая связь учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения с учебно-воспитательным процессом в вузе. При наличии военной подготовки в ВОУ студент в процессе обучения одновременно подготавливается по двум специальностям - гражданской, и военной, как офицер резерва и запаса по установленной для данного ВОУ, факультета военно-учетной специальности. Подготовка одной и той же личности к этим двум различным по существу видам деятельности представляет

собой сложный психолого-педагогический процесс, заключающий в себе ряд противоречий. Научно обоснованное разрешение этих противоречий педагогическими коллективами вузов и их факультетах военного обучения является необходимым условием успешного решения обеих задач.

С одной стороны, вследствие различий в целях, содержании, формах и методах обучения по гражданской и военной специальностям военная подготовка в ВОУ выступает как относительно самостоятельный вид подготовки.

С другой стороны, военная подготовка является составной частью высшего образования, получаемого в гражданском вузе. Поэтому она соотносится с подготовкой по гражданской специальности как единый, взаимосвязанный и взаимодополняющий процесс по формированию в ВОУ всесторонне и гармонически развитой личности молодого специалиста [4, с. 7].

Основные характерные особенности учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения, прежде всего, это органическая связь учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения с учебно-воспитательным процессом в вузе.

Еще один немаловажный аспект связи является: учебно-воспитательный процесс на факультетах военного обучения должен по своей научности, интеллектуальной насыщенности, педагогической культуре соответствовать уровню высшего учебного заведения. Если он проводится на современной научной основе, мобилизует умственные способности студента, побуждает его к самостоятельной творческой работе, то у студентов проявляется интерес к военной подготовке, а затем и увлеченность ею, возникает внутренняя потребность в получении военных знаний, умений и навыков. Главная роль в этом принадлежит преподавателям факультетах военного обучения.

Второй особенностью учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения является превалирование в нем воспитательных функций и воздействий над часто учебными функциями, т.е. его преимущественно воспитательный характер, ярко выраженная самостоятельность. Объясняется это тем, что наиболее ответственной, сложной и трудоемкой задачей военной подготовки является морально-политических, профессионально-боевых и психологических качеств личности.

Третья особенность учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения заключается в необходимости его завершенности, устойчивости и прочности его результатов, т.е. убеждений, знаний, умений и навыков, а также качеств личности, сформированных факультетах военного обучения и определяющих подготовленность студента к исполнению обязанностью по полученной военной специальности. Эта особенность проистекает из неопределенности момента призыва офицеров **резерва и запаса** и, следовательно, возможности многолетнего разрыва между временем окончания студентами военной подготовки и началом их службы в Вооруженных Силах. Поддержание уровня военно-профессиональных знаний для офицеров **резерва и запаса** - специалистов с высшим образованием облегчается за счет приобретенного в ВОУ умения работать с литературой и самостоятельно добывать знания.

Четвертая особенность учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения состоит в том, что он должен обеспечивать перспективную, опережающую подготовку офицеров запаса. Это объясняется. С одной стороны, уже отмеченной неопределенностью момента призыва офицеров запаса, а с другой - непрерывным развитием военной науки и техники, совершенствованием организационной структуры войск, форм и методов ведения боевых действий и появлением новых образцов вооружения и боевой техники, автоматизацией процессов управления войсками и комплексами вооружения. Вследствие этого призванный в войска офицер резерва и запаса обязательно столкнется с необходимостью быстрого освоения новых образцов вооружения и боевой техники, которые не изучались на факультетах военного

обучения. Подобная проблема существует даже при подготовке кадровых офицеров в военно-учебных заведениях. Молодые офицеры нередко сталкиваются в войсках с образцами вооружения, которых просто не существовало во время их обучения.

Пятая особенность учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения - явно выраженная и отличающая его от других кафедр ВОУ практическая направленность. Эта особенность является отражением требований подготовки офицера резерва и запаса именно к конкретной практической деятельности по получаемой военной специальности.

Шестая особенность учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения выражается в специфических для ВОУ (но схоже с военно-учебными заведениями) формах его проведения: строгом уставном порядке на факультетах военного обучения, воинской дисциплине, дисциплинарной практике, четкой организации военного дня. Как уже отмечалось ранее эти, безусловно, необходимые элементы воинского воспитания обуславливают необычный для студентов микроклимат факультета военного обучения и вступает в противоречие с привычной для них «свободной» атмосферой в вузе. Это противоречие особенно обостряется при проведении учебного сбора, на котором студенты полностью ставятся в условия воинского подразделения. Для студентов, не служивших в армии, эти условия, в первую очередь необходимость четкой уставной регламентации всей своей деятельности, присущие воинской службе трудности, психические и физические нагрузки, весьма необычны. Все это требует от преподавателей факультета военного обучения особого педагогического такта и продуманной методики проявления требовательности к студентам.

Седьмая особенность учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения - его напряженность, интенсивность. Эта особенность обусловлена, во-первых, противоречием между большим и быстро возрастающим в связи с научно-техническим прогрессом в военном деле объемом учебного материала и относительно малым и практически неизменным лимитом отводимых в ВОУ на военную подготовку учебных часов; во-вторых, противоречием между сложностью и ответственностью воспитательных задач военной подготовки и ограниченным числом контактов со студентами преподавателей факультета военного обучения.

Оба противоречия обостряются из-за усложнения задач военной подготовки в современных условиях, повышения требований к качеству профессиональной подготовки офицеров запаса, и прежде всего к их практической подготовке, к уровню сформированности профессионально-боевых качеств личности. Поэтому все звенья учебно-воспитательного процесса на военной кафедре, каждое занятие по военной подготовке должны нести большую учебную и воспитательную нагрузку.

Путь преодоления указанных противоречий лежит в педагогически обоснованной оптимизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса факультета военного обучения. В основе оптимизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения лежит высокий общеобразовательный уровень студентов, который в принципе позволяет им быстро и сознательно усваивать сложный и разнообразный учебный материал. Но чтобы реализовать эту возможность, нужно активизировать познавательную деятельность студентов в интересах военной подготовки. Для этого необходимо, во-первых, пробудить у студентов потребность и интерес к изучению дисциплин военной подготовки с применением новых образовательных технологий, во-вторых, обеспечить высокую информативность учебного материала с учетом связанных реформой Вооруженных Сил, мобилизующую внимание и способности студентов. В-третьих, создать на занятиях творческую обстановку с помощью график organizers, эмоциональный настрой, вызывающие познавательную активность студентов и побуждающие их к напряженной, захватывающей работе по усвоению изучаемых вопросов.

Напряженность учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения накладывает отпечаток на весь стиль ее работы, требует оперативности и четкости в решении учебно-воспитательных задач, научный организации дела со стороны руководства факультета военного обучения. Напряженность военной подготовки имеет для студентов и большое воспитательное значение, так как приучает их к трудностям воинской деятельности, а также выбранных ими гражданской профессии, интенсивности, ответственности и разнообразию аспектов работы офицера.

Рассмотренные особенности учебно-воспитательного процесса на факультетах военного обучения в значительной степени определяют требования к преподавателю факультета военного обучения, структуру его педагогической деятельности и возможности научной организации его труда.

Список литературы

1. Национальная программа по подготовке кадров. Ведомости Олий Мажлиса Республики Узбекистан, 1997. № 11-12, С. 295 (Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2007. № 15. С. 150).
2. Закон «О всеобщей воинской обязанности и военной службе» Республики Узбекистан «О всеобщей воинской обязанности и военной службе». Ташкент, 2003. С. 16.
3. *Ефимов Н.Н.* Педагогические основы военной подготовки студентов в ВУЗе. Изд. Московского университета, 1986. С. 32.
4. Программа подготовки офицеров резерва и запаса из числа студентов высших образовательных учреждений, 2014. С. 7.

THE EFFECTS OF VOCABULARY ON READING COMPREHENSION

Khayrullayeva D.

Khayrullayeva Dilorom - Senior Teacher,

DEPARTMENT OF THE THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE,
UZBEK STATE WORLD LANGUAGES UNIVERSITY, TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *reading is something that you can do on your own and that greatly broadens your vocabulary, thus helping you in speaking (and in listening and writing). Reading is therefore a highly valuable skill and activity, and it is recommended that English learners try to read as much as possible in English.*

Keywords: *reading process, meta-analysis, IQ test, syntactic parsing.*

Several researchers have demonstrated the influence of vocabulary knowledge on reading comprehension. The growth in vocabulary is not only important in its own right but is also an important indicator of growth in general reading ability.

Also the reverse effect of free reading on vocabulary development has been found. For example, it was claimed that the amount of free reading is one of the most important sources of vocabulary development of students in the middle grades. Free reading, in and out of school, accounts for one third of the average child's annual vocabulary growth. Swanborn and de Glopper [4] conducted a meta-analysis of 20 experiments examining incidental word learning during normal reading. They found that students on average learn about 15% of the unknown words they encounter.

It was suggested that the patterns of interrelations he found, i.e., the effects of vocabulary on reading comprehension, as well as the effects of decoding on leisure time reading, and leisure time reading on vocabulary, can be interpreted as a reciprocal causal relation between reading development and vocabulary development.

The relative influence of vocabulary appears to become stronger over the elementary school years. In the early stages of reading, when word recognition skills still have to be developed, vocabulary size seems to have a minor influence on reading because the texts in these stages contain mainly easy and high-frequency words. In the later stages of reading it becomes increasingly important to know the meaning of words as readers with a wider vocabulary are more able to infer meanings of new words encountered in the text.

Although readers with small vocabularies are more likely to encounter unknown words, which hinders comprehension of the text, the pre-training on vocabulary items from a text does not necessarily lead to a better understanding of that text. Knowledge of words seems to be a necessary but not sufficient condition to improve comprehension.

Research has shown that of the higher-level comprehension processes, integration processes in particular, seem to be responsible for individual differences in reading comprehension. Poor readers seem to have problems integrating new information with information encountered earlier in the text or retrieved from semantic memory. Poor readers have difficulty interrelating successive topics, deriving the main theme, making inferences, computing the referent for a pronoun, and using story schema. In addition, less skilled readers often are deficient in syntactic parsing, often fail to detect semantic inconsistencies, and do not demand informational coherence and consistencies in a text.

In a review of the research literature, Stanovich, Cunningham, and Feeman[3]also found that in the higher elementary grades the correlations between IQ and comprehension were stronger than in the early grades. They reported correlations of .30 to .50 for the primary grades and of .45 to .65 for the higher grades. They did not differentiate between verbal and nonverbal IQ, however. Seegers and Feenstra, using a nonverbal IQ test, found correlations of .42 for third graders and .49 for fifth graders between IQ and reading comprehension[2].

As **vocabulary knowledge** has been found to have a strong effect on reading comprehension, the components of vocabulary knowledge include **breadth** (the number of words a learner knows) and **depth** (the amount of knowledge a learner has about a specific word).

- Breadth of vocabulary knowledge is important to English language learners, as they frequently know far fewer English words than native speakers and find themselves at a disadvantage, particularly in academic contexts[1].

- Depth of word knowledge includes knowing how to pronounce and spell the word; what the root of the word is, whether there are prefixes or suffixes attached to the word, and what part of speech the word is; how the word is used in sentences; what connotations the word has; whether there are multiple meanings of the word; and in what contexts the word is used. For example, deep knowledge of the word *rider* means knowing how to spell the word, knowing that the “i” is pronounced /ay/, knowing that the word is a person or thing (a noun), knowing that because the word has the suffix “er” it refers to a person or thing that rides, and knowing that the word might appear in a sentence such as “There was no rider on the horse.”

References

1. *Folse K.S.*, (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
2. *Seegers G., & Feenstra J.* Eenonderzo eknaar lees vaardigh eids verschillent ussenleer lingen uitklas 3 enklas 5 van het gewoon lager onderwijs. Nijmegen: Instituutvoor Onder wijskunde, 1982.
3. *Stanovich K.E., Cunningham A.E., &Feeman D.J.* Intelligence, cognitive skills and early reading progress. // *Reading Research Quarterly*. 19 (3), 1984. P. 278-303.
4. *Swanborn M.S.L., & de Glopper K.* Incidental word learning while reading: A meta analysis. *Review of Educational Research*. 69 (3), 1999.

ADVANTAGES OF USING BRAINSTORMERS AT ENGLISH CLASSES

Sayitova K.H.

Sayitova Komila Hasanovna - Senior Teacher,
DEPARTMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE,
BUKHARA ENGINEERING-TECHNOLOGICAL INSTITUTE,
BUKHARA, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *this article states about the importance of using brainstormers at English classes. Here is said that entertaining activities make students' time in the classroom informative, enjoyable, and entertaining. The author confirms that fun involvement in a teaching process is a wonderful way to achieve classroom goals and improve language arts skills at the same time.*

Keywords: *state standards, learning assessments, competency evaluation, research, critical thinking, brainstormer, ready-to-use games and activities.*

One of the main requirements of the modern pedagogics is that any teacher must have such qualities that make language learning not only interesting, but also funny.

Lately, teachers have been bombarded with educational terminology such as “The State Standards,” “Learning Assessments,” “Academic Intervention Services,” and “Competency Evaluation.” The new standards are probably necessary for some students for a number of reasons. Yes, students who are not performing up to a specific standard should be given remediation. Few would argue against either. Yet, through all of these assessments and evaluations, many teachers confess that the joy of teaching, the “fun in the classroom,” has been slowly disappearing. Instead, pressure and stress for both teachers and students have appeared. You hear, or even say it yourself, “There is little time for anything other than preparing my students for all these assessments!”. In a nutshell, we need to make learning fun again—both for ourselves as teachers and, more importantly, for our students as learners. Plain and simple: Students love fun activities. Because of the many and varied skills that we are asked to teach our students each day, the classroom is an ideal place to incorporate fun activities to introduce and review the various language arts skills including grammar, mechanics, word development, vocabulary, research, critical thinking, and creative writing, to name just a few. Fun involvement—what a wonderful way to achieve classroom goals and improve language arts skills at the same time! Will our students' test scores suffer if we include some games and other enjoyable and worthwhile activities in our curriculum? No! Studies support the fact that students retain more when they are actively involved or have “hands on” in the learning process. Through such activities, students will certainly get more information as they learn, review, and retain concepts in our classroom. Plus, they will be enjoying themselves at the same time.

The entertaining activities make students' time in the classroom informative, enjoyable, and entertaining. Students will look forward to these creative, ready-to-use, classroom-tested activities. These learning activities can function as introductions, reinforcements, or homework assignments. They can be used as individual, group, or whole-class activities. Formatted as crosswords, word finds, riddles, magic squares, word generators, jumbles, and more, these learning activities will motivate students to think more astutely and want to do their best in the process.

Brainstormers can be designed to review and reinforce parts of speech, verbals, phrases, clauses, sentences, spelling, diction, syntax, mechanics, and plurals. Besides they can include activities dealing with vocabulary, prefixes, roots, suffixes, word construction, synonyms, antonyms, word and phrase etymologies and others. Doing such tasks students become more word curious, word wise and more confident in their everyday writing and speech [1, 66-80].

Ready-to-Use games and activities help students become more versatile and intelligent learners and test-takers. Students also perform tasks similar to those found on typical standardized tests.

Brainstormers can also be used at teaching students to writing and discussion. Here students work on activities that include poetry interpretation, literary and character analysis, creative thinking, idioms, expository writing, creative story writing, and discussion. Students also compare their views on many interesting topics and issues [2, 54].

Effective results can be gained by applying brainstormers at developing students' critical-thinking skills. Here they do exercises involving word origins, word play, spoonerisms, imagination, logic application, character analysis, examining evidence, associative thinking, creative thinking, and other interesting real-world applications.

With the help of ready-to-use activities we can direct students to researching and remembering. At this students enjoy games and activities grouping pieces of biographical, literary, historical, or geographical information, researching elements of the English language, comparing and contrasting different literary genres, working with quotations, finding information about famous people, and assessing a literary situation. By doing such tasks students learn to write reports and deliver speeches on various topics.

In conclusion I want to remember William Butler's words, "Education is not filling a pail, but lighting a fire." We will light that fire, and our students will be filled with enthusiasm as they do these activities.

References

1. *Umstatter Jack*. English Brainstormers. USA. John Wiley & Sons, 2002. P. 66-80.
2. *Galskova N.D.* Modern methods of teaching foreign languages. M. ARKTI, 2003. P. 54.

THE AWARENESS OF AUTONOMY LEARNERS

Kuvandikova K.B.

*Kuvandikova Khadicha Bazarovna - Senior Teacher,
DEPARTMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE,
BUKHARA ENGINEERING-TECHNOLOGICAL INSTITUTE,
BUKHARA, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *the article discusses features characterizing the autonomy learner, strategies which can be used by learners, approaches and procedures for optimal learning. It also deals with important points of autonomous learning. The author pays attention to the characteristics of "an autonomous learner".*

Keywords: *autonomous learner, self-directed learning, personality of autonomy learner, self-access, self education.*

The development of technology put forward new demands to all members of society and sped up their education so that they were not bemused by the speed of events and newness happening in our life. Most young people are engaged in self-education trying not to fail to keep pace with life. In such situations we can observe the ability of learners to take charge of their learning. Many scientists gave definition to this process as 'autonomous learner'. The term "The autonomous learner" became frequent in our country also and we are happy that number of people learning languages doubled. Of course this term is used respectively to all learners regardless of what they are learning but I'm as a teacher of English as a foreign language want to stress autonomy language learners. During my long experience of teaching English I observed different learners of various ages trying to motivate them to learn independently. As each learner is individual it demanded great efforts to reveal their

abilities and a set of skills which can be learned and applied in self-directed learning, to determine the direction of their own learning.

It gave me possibility to discover the characteristics of “an autonomous learner” which is so important for him/her:

1. Autonomous learners have clear and exact targets of learning;
2. Possess high sense of responsibility;
3. They can take risks, don't create any barrier while speaking a foreign language;
4. They are able to understand complex situations;
5. They are very patient and persistent;
6. Well-organized.

Many scientist gave different definitions to the personality of autonomy learners. For example, in David Little's terms, learner autonomy is 'essentially a matter of the learner's psychological relation to the process and content of learning--a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action' [1, 22]. It is not something done to learners; therefore, it is far from being another teaching method (ibid.). In the same vein, Leni Dam cited in Gathercole [2, 16], drawing upon Holec [3, 33], defines autonomy in terms of the learner's willingness and capacity to control or oversee her own learning. More specifically, she, like Holec, holds that someone qualifies as an autonomous learner when he independently chooses aims and purposes and sets goals; chooses materials, methods and tasks; exercises choice and purpose in organizing and carrying out the chosen tasks; and chooses criteria for evaluation.

In spite to all the definitions given above I think that teachers play a crucial role in launching learners into self-access and in lending them a regular helping hand during self-education.

Another important point of autonomous learning is strategies which can be used by learners:

- must have enough resources like bilingual dictionaries and other materials;
- must be able to translate from his/her native language in order to understand (e.g. from English into Uzbek and vice versa). (This is very important because some languages including in Uzbek the word order is not the same as in English, which courses definite difficulties while translation);
- repeating (is also essential). There are many dictionaries like ABBY Lingvo with the help of which an autonomous learner can repeat word pronounced by audio record;
- making notes;
- logical inference (when he/she can draw about something by using information that he/she already has about it);
- undivided attention (to concentrate on general or specific aspects of the material or task);

The best way of checking how students go about a learning task and helping them become aware of their own strategies is to assign a task and have them report what they are thinking while they are performing it. This task can be based on four skills as writing, reading, speaking and listening. Such kind of task can reflect the learner's attitude toward learning and reveal his/her shortcomings. It also can provide information on the strategies learners are using at the time of the task. Another type of self-report is what has been dubbed as retroactive self-report, since learners are asked to think back or retrospect on their learning. Retroactive self-reports are quite open ended, in that there is no limit put on what students say in response to a question or statement that points to a topic in a general way. There are two kinds of retroactive self-reports: interviews and questionnaires. Interview may focus on a specific skill with a view to extracting information about learners' feelings towards particular skills (reading, listening, etc.), problems encountered, techniques resorted to in order to tackle these problems, and learners' views on optimal strategies or ways of acquiring specific skills or dealing with learning tasks. A questionnaire seeks the same information but in a different way: by dint of explicit questions and statements, and then asking learners to agree or disagree, write true or false, and so forth. Of course it is not

enough to raise awareness of learners' strategies and the need for constant evaluation of techniques, targets, and consequences.

This study is not final, as we have only discussed the surface of the subject called learner autonomy. Many points are missing. For example, I didn't mention the role of the curriculum in promoting learner autonomy, because the relationship between classroom practice and autonomy learner is great.

At any rate, the main point of departure for this study has been the notion that there are degrees of learner autonomy and that it is not an absolute concept. Learner autonomy consists in becoming aware of, and identifying, one's strategies, needs, and goals as a learner, and having the opportunity to reconsider and refashion approaches and procedures for optimal learning.

References

1. Little D. Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentic, 1991. P. 22.
2. Dam L. Learner Autonomy in Practice. In Gathercole, I. (ed.). CILT. Great Britain: Bourne Press, 1990. P. 16.
3. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: OUP, 1981. P. 33.

РОЛЬ ПРОСМОТРОВОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Курбанова Ш.Х.

*Курбанова Ширин Хикматовна - старший преподаватель,
кафедра английского языка,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье речь идет о роле и особенности просмотрового чтения при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. Так же автор утверждает, что просмотровое чтение имеет огромное значение, являясь одним из средств коммуникативной деятельности человека. Здесь особое внимание уделяется вопросам обучения иностранному языку как языку профессионального взаимодействия, при котором чтение оригинальной литературы рассматривается как основной источник получения новейшей информации специального характера.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный иностранный язык, просмотровое чтение, профессиональная компетентность.

Владение иностранным языком становится неким ключом к профессиональному успеху современного специалиста. При обучении профессионально-ориентированному иностранному языку чтение имеет огромное значение, являясь одним из средств коммуникативной деятельности человека. Проблема обучения чтению в неязыковых вузах исследовалась многими авторами (А.Я. Багрова, Л.С. Банникова, Е. С. Давиденко), однако ее актуальность не утрачивается и в настоящее время в связи с тем, что уровень владения данным умением выпускниками неязыковых вузов, не соответствует современным требованиям и не является в полном объеме профессионально-значимым компонентом подготовки будущего специалиста [1, 97].

Многообразие и сложность задач обучения чтению заставляют в практике работы выделять различные группы и системы приемов, которые по И. В. Карпову получили в методике название «видов чтения». В настоящее время общепризнанной является классификация видов чтения в зависимости от цели чтения. Согласно классификации

проф. Фоломкиной С. К. [2, 68], по целям выделяют следующие 4 вида чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое. Каждый грамотный специалист должен уметь читать на иностранном языке по-разному: 1) уметь просмотреть книгу, журнал, статью с целью установить, представляет ли она интерес, то есть определить — «нужно-не нужно». Такое чтение называется просмотровым. Если интереса нет, чтение прекращается, и читающие переходят к следующему материалу; 2) в случае положительной оценки меняется характер чтения, например, в поисках нужной информации осуществляется поисковое чтение, либо текст берется на заметку для более детального чтения позднее. Здесь может иметь место чтение ознакомительное, изучающее. Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Просмотровое чтение может быть продуктивно использовано в исследовательских целях, например, при работе в Интернете и необходимости принять решение стоит ли загружать эту статью или нет и принять решение — читать её или нет. Скорость просмотрового чтения не должна быть ниже 500 слов в минуту, а учебные задания должны быть направлены на формирование навыков и умений ориентироваться в логикосмысловой структуре текста, умений извлекать и использовать материал текста источника в соответствии с конкретным коммуникативным заданием. Основной особенностью просмотрового чтения является быстрое осмысление текста, происходящее при движении глаз «сверху вниз» — от заголовка, автора (аннотации) — к подзаголовкам или началу абзацев — к заключению. При этом происходит извлечение смысла по принципу «от целого к частному» — от заголовка статьи — абзаца — сверхфразовых единств — к предложению (а не наоборот, что имеет место при изучающем чтении). Такая работа требует определенного уровня знаний, умений и навыков.

Вот некоторые рекомендации для овладения техникой просмотрового чтения: 1. Прочтите заголовок статьи. 2. Просмотрите титульные элементы: название издания, издательство, год издания, серия, месяц, номер, фамилия, имя (отчество) автора, его должность, его место работы, ученая степень, страна, посвящение. 3. Прочтите аннотацию — содержание статьи в сжатой форме, (если таковая имеется); введение (формулирование задач); подзаголовки или другие средства графического членения; начальные и конечные абзацы статьи, где обычно обобщается главное; графический и иллюстративный материал (схемы, чертежи, таблицы, графики, рисунки, иллюстрации, фотографии). Просмотровое чтение предполагает чтение без обращения к словарю или грамматическому справочнику. Лексический минимум в 2.500 слов можно считать достаточным. Поэтому обучение просмотровому чтению проводится на завершающем этапе обучения в неязыковом вузе. Нужно знать, что в силу избыточности информации любого речевого сообщения возможно полное понимание и при наличии некоторого количества неизвестных языковых элементов, при этом 70% понимания считается достаточным для практических целей.

Список литературы

1. *Зимняя И.А.* Проектная методика обучения английскому языку Иностранные языки в школе, 1991. 97 с.
2. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: М.: Высш. шк., 1987. 68 с.

МЫШЛЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Юсупова Ш.Б.

*Юсупова Шохида Батировна - старший преподаватель,
кафедра английского языка,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема мышления и ее роль при обучении иностранному языку. Анализируются пути и методы внесения элементов интеллектуальной деятельности в учебную деятельность.

Ключевые слова: мышление, профессиональная деятельность, методика, восприятие, абстрактные, языковые знания, некоммуникативная речь.

Для преподавателя иностранного языка вопрос о мышлении стоит, следовательно, в следующей форме. Каким образом сделать обучение языку в максимальной степени творческим, внести в учебную деятельность элементы деятельности интеллектуальной?

Именно на этот вопрос стремился ответить Б.В. Беляев, создавший концепцию «мышления на иностранном языке». По существу он был совершенно прав, хотя в его аргументации имелся целый ряд неточностей. Предложенный им ответ сводился к тому, чтобы «подключить» иностранный язык различным видам деятельности учащегося, построить обучение таким образом, чтобы язык использовался не только для общения (и тем более не для механической, некоммуникативной речи), а как средство, опосредующее мышление, восприятие, воображение студента. В этом направлении работает целый ряд психологов и методистов. Они разработали пути использования иностранного языка при решении математических задач. А также указали на возможности подключения изучаемого иностранного языка к их профессиональной деятельности.

Мыслительная деятельность может быть непосредственно включена и в «традиционные» виды учебной деятельности студента.

Так, например, в запоминании лексики иностранного языка, в запоминании и воспроизведении иноязычного текста мыслительные процессы играют большую роль, и можно построить соответствующую методику таким образом, чтобы активизировать, стимулировать мышление студентов.

Что же такое *мышление* с точки зрения психолога?

Приведем определение этого понятия, данное в «Философской энциклопедии»: «Мышление – психические процессы отражения объективной реальности, составляющие высшую ступень человеческого познания. Хотя мышление имеет своим единственным источником ощущение, оно переходит границы непосредственно-чувственного познания и позволяет человеку получать знания о таких свойствах, процессах, связях и отношениях действительности, которые не могут быть восприняты его органами чувств»

Каким же образом мышлению удастся переходить эти границы?

Известный биолог К.А. Тимирязев в одной из своих работ писал: «Если заурядный, но получивший современное образование человек обладает в наше время сведениями о природе, которым позавидовал бы Аристотель, то причина тому лежит не в исключительном каком-нибудь умственном превосходстве, даже не в том, что непосредственно окружало его в период его личного развития, а, конечно, в тех двадцати двух веках, которые недаром же прожило с тех пор человечество» [3, 406]

Мышление начинается с создания проблемной ситуации и возникновения мотива для интеллектуальной деятельности в этой ситуации. Думается, что именно здесь и лежит важнейший ключ к «интеллектуализации» учебной деятельности. Она должна превратиться для студента в систему взаимосвязанных проблем, выступающих в виде

цепочке задач постепенно увеличивающиеся сложности; эти задачи должны пронизывать все аспекты обучения, и все методические приемы, используемые в нем, должны быть направлены на стимулирование этой творческой деятельности студента и минимизацию механических, бессмысленных операций. К сожалению, мы пока не имеем разработанной сколько-нибудь детально методики этого типа, хотя отдельные элементы ее уже предложены разными авторами. Например, в рамках теории управления усвоением П.Я. Гальперина имеются интересные опыты, направленные на обучение морфологии и синтаксису иностранного языка.

Интеллектуальная, мыслительная деятельность – необходимый компонент обучения, в том числе иностранному языку. Есть различные пути ее ведения в методику преподавания, но сейчас на лицо лишь отдельные удачные эксперименты, носящие более или менее частный характер. Основная задача – перестроить всю методику, подчинив ее системе мыслительных и коммуникативных задач, и превратить учебную деятельность из совокупности механических операций по усвоению абстрактных языковых знаний и отработке речевых навыков в интеллектуальную активность студентов.

Предпосылки для этого уже есть как в психологической теории, так и в методической практике.

Список литературы

1. *Леонтьев А.А.* Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема. Москва, 2002.
2. *Тихомиров О.К.* Структура мыслительной деятельности человека. Москва, 2009.
3. *Тимирязов К.А.* Исторический метод в биологии. Избранные соч. Т. 3. М., 2002. с. 406.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Юсупова Ш.Б.

*Юсупова Шохида Батировна - старший преподаватель,
кафедра английского языка,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье рассматриваются мотивы изучения учебной деятельности. Изучение этих мотивов имеет большое значение, так как их учет и использование повышают эффективность всего педагогического процесса.

Ключевые слова: мотивы, деятельность человека, педагогический процесс, факторы, иерархическая структура, внешняя мотивация.

Мотивы изучения любого учебного предмета зависят от потребностей, побуждений и стремлений студентов, от их внутреннего отношения к самому процессу овладения различными знаниями. Изучение этих мотивов имеет большое значение, так как их учет и использование повышают эффективность всего педагогического процесса. Мотивы или причины, побуждающие учиться, очень разнообразны. Однако в их основе так или иначе лежат потребности, являющиеся важнейшими предпосылками мотивов, мобилизующих и направляющих деятельность человека потому или другому пути. Сами же потребности еще не являются мотивами. Мотив деятельности может быть определен как «предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане»

В реальной жизни деятельность человека чрезвычайно редко побуждается одним мотивом. Обычно любая деятельность, в том числе и учебная, побуждается и регулируется одновременно несколькими мотивами, так как человек в своей деятельности реализует целую систему отношений: к предметному миру, к окружающим лицам, к обществу в целом, к самому себе и т.д. Некоторые из этих отношений теряют для него объективный характер и выступают также и субъективно. В своей учебной деятельности учащийся вступает в сложные, многогранные отношения к предмету обучения, к отдельным учебным дисциплинам, конкретным лицам – учителям и друзьям. Все эти отношения определенным образом влияют на мотивы учебной деятельности, на их характер и параметры.

Мотивы могут определяться как моментами, которые лежат вне деятельности, так и моментами, которые заложены в ней самой и вызваны самим процессом познания.

По этому принципу построена классификация мотивов учебной деятельности, предлагаемая П.М.Якобсоном.[1, 89] К типу так называемой *внутренней* мотивации относятся мотивы, заложенные в самой учебной деятельности. Сам процесс приобретения знаний побуждает овладевать определенным кругом знаний, умений и навыков. В основе здесь лежат любознательность, познавательная потребность, стремление узнать новое.

К типу *внешней* мотивации относятся мотивы, лежащие вне учебной деятельности как таковой. Условно их можно было бы назвать *отрицательными* и *положительными*. К отрицательным мотивам принадлежат побуждения студента, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться. К положительным мотивам принадлежат широкие социальные мотивы. Часто они выражаются в виде комплекса стремлений и чувств внутреннего долга. Сюда относятся также мотивы более личного характера. Процесс учения воспринимается как жизненная необходимость или как дорога к личному благополучию.

Первый тип мотивации – внутренней – обладает наивысшей степенью педагогического воздействия.

Второй тип мотивации – внешней – обладает меньшей степенью педагогического воздействия. Входящие в него широкие социальные мотивы в процессе учебной деятельности должны подкрепляться еще и другими мотивирующими факторами поскольку привлекательностью обладает не сама деятельность, а лишь то, что связано с ней. Что касается узколичных мотивов, то они, не обладая моральной силой широких социальных мотивов, могут иногда привести даже к недобросовестным действиям. И, наконец, самой малой степенью педагогического воздействия обладает так называемая отрицательная мотивация [2, 13].

Однако в реальной жизни мотивация носит весьма сложный характер. Преподаватель всегда сталкивается с комплексом мотивов, хотя в них можно определить доминирующие. Все мотивы сосуществуют одновременно, однако они выступают для студента психологически не одинаково. Они как бы лежат в разных плоскостях, образуя сложную иерархическую структуру мотивационной сферы учебной деятельности. В процессе учебной деятельности соотношение различных мотивов находится в непрерывном изменении. Учебная деятельность, как никакая другая, отличается динамичностью своего процесса. С возрастом, с развитием интересов и запросов студентов изменяются мотивы учебной деятельности. Так, например, в начале обучения иностранному языку у большинства студентов доминирующее положение среди прочих мотивов занимают мотивы первого типа мотивации, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью. Об этом свидетельствует интерес студентов к изучению иностранного языка. Таким образом, структура мотивационной сферы учебной деятельности не является чем-то неизменным, раз и навсегда созданным. Под воздействием объективных и субъективных факторов происходят постоянные изменения ее иерархии. Ведущими,

или «смыслообразующими», мотивами становятся мотивы, приобретающие для студента личностный смысл.

Список литературы

1. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 2010.
2. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М., 2001. С. 13.

ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Юсупова Ш.Б.

*Юсупова Шохида Батировна - старший преподаватель,
кафедра английского языка,
Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье рассматриваются проблемы активизации мыслительной деятельности студентов. А также анализируется проблема мышления и интеллектуальной деятельности человека.

Ключевые слова: концепция, тенденция, активизация, деятельность, мышление, абстрактность, рефлекс, средства, опыт, задача, практика.

В современных методиках обучения различным предметам прослеживается единая общая тенденция. Это тенденция – к активизации мыслительной деятельности студентов.

Поясним сказанное на примере. То или иное знание можно сообщить студенту в форме некоторой аксиомы, готового суждения, которое он должен без обсуждения взять на вооружение: в лучшем случае мы сопровождаем это положение какими-то аргументами. Именно так, к сожалению, строится обучение некоторым предметам до сих пор. Но можно подвести студента к тому, что перед ним встанет задача, для решения которой данное знание необходимо; тогда он не просто «выучит» соответствующее положение учебника, оно будет ответом на возникший перед ним вопрос, будет удовлетворять познавательной потребности. Такой вид обучения в дидактике обычно называют проблемным обучением.

Л.С. Выготский, выдвинул известную концепцию «ближайшей зоны развития»: т.е. мыслительные задачи, которые мы ставим перед студентами, должны несколько опережать реальный уровень его знаний, его интеллектуальной деятельности, как бы «подтягивать» его на уровень все более высокий. В этом смысле говорят о развивающем обучении.

Возможен и более глубокий подход к той же проблеме. В течение долгого времени методисты и психологи исходили из того, что мышление от конкретности к абстрактности. Проблема мышления является едва ли не основной психологической проблемой, связанной с дальнейшим развитием методики обучения языку.

Благодаря тому, что человечество располагает общественно-выработанными средствами закрепления своего опыта, и в первую очередь, языком – мы можем передавать друг другу (и от поколения к поколению) самые сложные достижения нашего познания. Чем дальше, тем больше этих элементов познания, этих крупниц общественного опыта, общественной практики оказывается в распоряжении человечества. И каждый из нас, появляясь на свет и начиная сталкиваться с реальной действительностью, не просто ощущает её, не просто воспринимает ее своими органами чувств. Благодаря тому, что он живёт в человеческом обществе, он начинает

познавать эту реальную действительность через посредство того, что знают об этой действительности другие люди, что знает о ней все человечество.

Мы знаем, что многое в деятельности человека – сводится к простейшей рефлекторной деятельности. Это могут быть простейшие – безусловные рефлексы. Если мы уколоем руку, то сразу же непроизвольно ее отдернем. Если мы голодны, то тянемся к пище. Это могут быть и более сложные рефлексы – условные. Они не врожденные, а формируются благодаря личному, индивидуальному опыту. Но есть еще и третья форма поведения, существенно отличающаяся от первых двух. Это – так называемая интеллектуальная деятельность, интеллектуальное поведение.

Чем это форма поведения отличается от условно рефлекторного поведения?

Самое главное отличие заключается в следующем. *Условный рефлекс* автоматичен. А *интеллектуальный акт* предполагает выбор из нескольких возможных способов поведения. В этом случае перед нами стоит определенная задача. И чтоб решить ее, мы должны, как говорят, произвести ориентировку в условиях задачи, проанализировать ее и наметить формы и средства нашего поведения, такие формы и средства, с помощью которых поставленную задачу можно решить. Вот такая деятельность, которая связана с ориентировкой, созданием плана поведения и нахождением средств решения задачи, и есть *интеллектуальная деятельность* [1, 156].

Каждый интеллектуальный акт состоит из трех частей или, как говорят, трех фаз. Первая – это предварительная ориентировка в ситуации, в условиях действия, и составление программы действия. Вторая – фаза исполнения, осуществления тех планов, программ, которые были намечены. Третья – сличение получившегося результата с поставленной целью. В основе интеллектуальной деятельности человека, в основе его мышления, лежит использование выработанных обществом и усвоенных данным человеком материальных «опор», средств мышления. Конечно, мышление может иметь разную степень сложности. Для решения одной задачи достаточно знать алгоритм такого решения, приложить к ней готовую схему рассуждения. Другая задача требует активного поиска: какие средства нужны для ее решения, как построить решение (а не какое решение выбрать). Такие задачи на практике называются задачами «на соображение». Третья задача требует создания принципиально новых средств для ее решения: подобные задачи характерны для научной деятельности.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Виды общения в обучении. Москва, 2002.
2. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2002.

ИГРЫ И ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Носирова Н.С.

*Носирова Нилуфар Солиевна – преподаватель,
кафедра английского языка,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье рассматриваются игры и игровые приемы при обучении иностранному языку. А также анализируется факт, что игра вызывает интерес и активность учащихся и дает им возможность проявить себя в увлекательной для них деятельности.

Ключевые слова: игровые приемы, знания, условия, дополнительные нагрузки, иноязычные слова, внимание, обучение, запоминание слов.

Игровым приемом при обучении иностранным языкам пользовались издавна. Известные педагоги эпохи Возрождения (Рабле, Эразм Роттердамский и др.) уделяли большое внимание играм и занятиям иностранным языком. Игры широко использовались при обучении в домашних условиях. На важность использования игр при обучении иностранным языкам обратил внимание еще величайший педагог прошлого Я.А. Каменский, а в дальнейшем Н.К. Крупская писала: «Чрезвычайно важны и полезны игры на иностранном языке. Они помогают естественному изучению языка» [1, 70].

Сам факт, что игра вызывает интерес и активность учащихся и дает им возможность проявить себя в увлекательной для них деятельности, способствует более быстрому и прочному запоминанию иноязычных слов и предложений, особенно если знание этого материала является обязательным условием активного участия в игре, а в отдельных случаях – обязательным условием выигрыша.

Игра дает возможность не только усвоить изученное, но и приобрести новые знания, так как стремление выиграть заставляет думать, вспоминать пройденное и запоминать все то новое, что встречается в игре. Поэтому различные игры (подвижные, полу подвижные, спокойные) могут быть использованы как при объяснении и закреплении нового учебного материала, так и при опросе и контроле знаний, умений студентов.

Игровая форма занятий поможет избежать дополнительной нагрузки чисто учебными занятиями, а кроме того, создаст условия для прочного усвоения языкового материала в обстановке, приближающейся к естественной.

Мы приводим несколько вариантов только одной из возможных игр, которые могут быть успешно использованы на начальном этапе. Игра постепенно усложняется по мере овладения учащимися новыми лексическими единицами, речевыми образцами, грамматическими конструкциями. И если в начале игры от учащихся требуют отдельных высказываний, то потом – цепочек высказываний.

1. Игра, требующие вопроса “What’s this?” и ответа на него “It’s a....”

Предполагается. Что учащиеся познакомились и устно овладели вопросом “What’s this?” и ответом на него “It’s a....”

Преподаватель (потом ведущий из учащихся) поднимает картинку обратной стороной и задает вопрос “What’s this?” Учащиеся по очереди отвечают, причем никто из них не должен повторять уже сказанное. Затем преподаватель поворачивает картинку с изображением какого-то предмета, и на его вопрос “What’s this?” учащиеся хором дают правильный ответ.

Лучше учащихся разделить на несколько групп, в этом случае они отвечают не один раз, а больше.

2. Игра, требующая краткого ответа в утвердительной и отрицательных формах.

Предполагается, что учащиеся научились задавать общие вопросы, знают местоимение “this” и “that” и умеют давать краткие положительные и отрицательные ответы.

Ведущий выходит из группы. Две перевернутые картинки лежат на столе. Ведущий выходит и спрашивает “Is this a....?” “Is that a....?” Учащиеся отвечают: “Yes, it is” или “No, it isn’t”

Основной задачей рассмотренных игр является управление учебно-познавательной деятельностью учащихся и формирование у них лексических навыков, а также организация интенсивной самостоятельной работы на учебных занятиях с целью овладения правилами употребления конкретных языковых единиц. [2, 69]

С помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи.

Творчество преподавателя подскажет самые различные варианты любого из этих игровых приемов. Однако одно условие совершенно необходимо во всех этих

случаях. Важно, чтобы успешно овладело той или иной игрой абсолютно множество учащихся, чтобы не возникало у некоторых из них чувства беспомощности, так как, столкнувшись с трудностями и оказываясь постоянно в числе проигравших, учащиеся охладевают к занятиям, не проявляют должной активности, стесняются своих ошибок. Нельзя забывать той психологической закономерности развития учащихся, что только успех в учении может превратить учебный труд в радость.

Список литературы

1. *Крупская Н.К.* О преподавании иностранного языка. Собр. Соч. Т. 3. М., 2009. С. 70.
2. *Стронин М.Ф.* Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1981. С. 69.
3. *Гладилина И.П.* Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе // Иностранные языки в школе, 2003. № 3. С. 20.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ Носирова Н.С.

*Носирова Нилуфар Солиевна – преподаватель,
кафедра английского языка,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье рассматриваются различные навыки развития самостоятельной работы при обучении английскому языку. А также проанализированы особенности организации обучения в вузе и специфика применяемых методик учебной работы и степень самостоятельности обучаемых.

Ключевые слова: самостоятельная работа, навыки, чтение, говорение, структура, форма, правило, практика, информация, отрывки.

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения.

В современной дидактике самостоятельная работа студентов рассматривается, с одной стороны, как вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства, но под руководством преподавателя, а с другой – как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, формирования у них методов организации такой деятельности. Эффект от самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения студентов в вузе.

Главными особенностями организации обучения в вузе являются специфика применяемых методик учебной работы и степень самостоятельности обучаемых. Преподаватель только направляет познавательную активность студента, который сам осуществляет познавательную деятельность. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека [1, 49].

Формы такой работы могут быть разными – это различные типы домашних заданий. В вузах составляются графики самостоятельной работы на семестр с приложением семестровых учебных планов и учебных программ. Графики стимулируют, организуют, заставляют рационально использовать время. Работа должна систематически контролироваться преподавателями. Основой самостоятельной работы служит научно-теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний.

Развитие навыков самостоятельной работы в области чтения, говорения, письма осуществляется на основании коммуникативного подхода, с помощью реальных языковых ситуаций (интервью с конкретными людьми, отрывки из выступлений, телефонных разговоров и т.д.).

Для развития навыка чтения эффективны, как показала практика, тексты небольшого объема и разнообразного содержания (журнальные статьи, интервью, отрывки литературных произведений, веб-сайты, анкеты, рекламные статьи, отрывки из энциклопедий и т.д.). Задания по этим текстам могут быть различны.

1. Ответить, «правда» либо «неправда».
2. Соотнести заголовки с абзацами.
3. Расположить абзацы в логической последовательности.
4. Найти фактологические ошибки в тексте.
5. Заполнить пропуски в тексте, восстанавливая информацию.
6. Выразить личное отношение к прочитанному.
7. Определить значение выделенных слов и т.д.

В сфере говорения наилучшим вариантом организации самостоятельной работы являются задания на постановку ролевой игры и на подготовку к обсуждению поставленной проблемы. В работе по развитию навыка самостоятельной работы с английским письмом можно использовать следующие задания коммуникативной направленности:

1. Составление личного и официального (делового) письма.
2. Описание события.
3. Написание рекламного текста.
4. Подготовка интервью.

Важной частью этой работы должна быть, естественно, грамматика. Используя для работы над грамматикой аналитический подход, преподаватель первоначально предоставляет студенту возможность самостоятельно сформулировать правила использования грамматических структур или форм, а затем сравнить их с теми правилами, которые приведены в учебнике. Чрезвычайно важной является, как уже говорилось, деятельность педагога по обучению студента эффективной самостоятельной работе со словарями и справочниками. Необходимо объяснить студентам основные принципы организации такой литературы, общие принципы работы с ней, общую структуру справочной литературы по различным областям знания, которые могут понадобиться студенту в процессе самостоятельной работы.

Выполнение практических советов и рекомендаций преподавателя по организации и содержанию самостоятельной работы позволят студенту успешно продвинуться в овладении иностранным языком.

Список литературы

1. *Луковцева А.К.* Организация учебной деятельности в вузе. М., С. 49.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Шодиева И.О.

Шодиева Ирода Одиловна – преподаватель,
кафедра языков,
Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье рассматриваются методы обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий. Также данные методы являются важнейшей частью образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникативный, социокультурная система, учебный процесс, информация, коммуникационная деятельность.

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как - это важнейший параметр современной социокультурной системы. Интернет-ресурсы – привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неистощимый источник образовательного процесса. Именно поэтому, в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно-обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения. Информационно – обучающая среда представляет собой совокупность условий, которые не только позволяют формировать и развивать языковые знания, умения и навыки, но и способствуют развитию личности учащегося. Учебная ситуация проектируется в такой среде, как динамический, опосредованный компьютерными технологиями процесс субъективно - субъективного взаимодействия всех участников учебного процесса. Обучаемый по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе самостоятельной учебной деятельности по усвоению иностранного языка, превращается из пассивного объекта воздействия учителя в полноправного соучастника учебного процесса. Педагогическая актуальность, формируемой в информационно – обучающей среде системы языковых знаний и умений состоит в том, что обучаемому должна быть предложена для усвоения именно такая система знаний, которая ему необходима на данном этапе своего развития, впоследствии дающая возможность решать задачи возрастающего уровня сложности. Задачи ИОС по изучению иностранного языка:

- обеспечение условий для творческого освоения письма, а также речевых умений и навыков;
- интеграция различных форм и стратегий, направленных на развитие самостоятельной познавательной учебной деятельности в процессе индивидуальной и групповой работы обучаемых;
- повышение мотивационной насыщенности учебного процесса
- организация познавательной коммуникационной деятельности с носителями языка и членами сетевого сообщества, изучающего иностранный язык;
- формирование на базе языковых знаний современной информационной культуры, позволяющей работать в компьютерной и телекоммуникационной среде. В основе данной инновационной технологии лежат принципы, отражающие специфику изучаемого предмета и самой среды обучения: открытость, интегративность, системность и последовательность, интерактивность, наглядность представления материала, многоаспектность и избыточность всех компонентов среды [1, 92].

Эффективное функционирование ИОС зависит: от уровня развития информационно - телекоммуникационной инфраструктуры образования и взаимодействия данной инфраструктуры с обучаемыми; от целого комплекса психолого-педагогических условий; от контроля мотивационного фона и его развития; учета индивидуальных особенностей обучаемых; от языкового сотворчества всех участников учебного процесса.

Структурно ИОС организуется в виде модели, представляющей собой совокупность участвующих в процессе обучения субъектов, связи между которыми реализуются с помощью информационных потоков, организованных, в соответствии с целями и задачами учебного процесса в функциональные блоки. Каждый из блоков (программно-тренажерный, информационно - методический, коммуникационный, инструментальный, социокультурный, мотивационный и идентификационно-контролирующий) направлен на реализацию стратегий освоения иностранного языка, а также контроль за ходом учебного процесса.

Участие в информационно - коммуникационной педагогической деятельности способствует комплексному формированию всех аспектов коммуникативной компетенции: языкового, социокультурного, познавательного, лингвострановедческого; а также смежных коммуникативно-когнитивных умений учащихся (поиск и отбор релевантной информации, её анализ, обобщение и классификация). Моделирование реальной аутентичной среды посредством привлечения Интернет – ресурсов служит не только более успешному освоению языка, но и позволяет постичь глубинный закон единства и многообразия культуры. Таким образом, инновационные технологии, которые мы сегодня рассмотрели, существенно обогащают и разнообразят преподавание иностранных языков. На смену монотонной работе приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие.

Список литературы

1. Великанова А.В. Компетентностно-ориентированный подход к образованию / Выпуск 2. Самара: Профи, 2007. 92 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ахмедова Г.У.

*Ахмедова Гулиод Умарбоевна – преподаватель,
кафедра «Языки»,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье рассматриваются инновационные технологии обучения иностранным языкам. Данные технологии являются важнейшей частью образовательного процесса.

Ключевые слова: динамизм, культура, современные технологии, автономия, интеграция, социокультурные знания, коммуникативные умения.

Современному обществу необходимы образованные, квалифицированные специалисты, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью.

Важнейшая часть образовательного процесса – личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учеником, которое требует изменения основных тенденций, совершенствования образовательных технологий. Именно изучение иностранных

языков может рассматриваться, как одно из важнейших средств гуманизации и гуманитаризации образования.

В XXI веке интенсификация и модернизация образования требует внедрения таких инновационных технологий, которые преследуют цель творческого воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерении. Такими инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также - здоровьесберегающие, исследовательские, информационно - коммуникативные и личностно - ориентированные технологии.

Технология проблемного обучения предполагает самостоятельное решение познавательных и творческих задач через критическое переосмысление и приумножение знаний и умений; и позволяет реализовать условия формирования у учащихся познавательных универсальных действий: создание атмосферы сотворчества в общении, включение эмоциональной сферы ребенка, личная заинтересованность ученика, совместный поиск истины, самооценивание, самокоррекция, самодостаточность.

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языком является проектирование (метод проектов), когда ученик самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникативной деятельности. Учебный проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работы, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы

Основными целями проектной методики являются:

1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;

2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал, вести дискуссионную полемику;

3) продемонстрировать уровень культуры, образованности, социальной зрелости. [1; с. 12].

Виды проектов:

1) ролевые игры, драматизации, инсценировки (сказки, телешоу, праздники, музыкальные представления и т.д.);

2) исследовательские (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, экологические и т.д.);

3) творческие (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты и т.д.)

Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т. е., определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение. Таким образом, метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и социокультурные, воспитательные, задачи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса [2, с. 92].

Личностно-ориентированный подход получил широкое распространение в современной зарубежной и отечественной методике. Однако отечественные методисты считают использование этого подхода в его радикальном понимании неприемлемым для условий преподавания иностранного языка в школе и других общеобразовательных учреждениях, работающих по единым государственным стандартам и программам.

Список литературы

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход -основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе, 2002. № 2. С. 11-15.
2. Великанова А.В. Компетентностно-ориентированный подход к образованию / Выпуск 2. Самара: Профи, 2007. 92 с.
3. Известия Научно–координационного центра по профилю «Филология» (ВГПУ – ВОИПКиРО). Выпуск IX. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2011. 466 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Ахмедова Г.У.

*Ахмедова Гулшод Умарбоевна – преподаватель,
кафедра «Языки»,*

Бухарский инженерно-технологический институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье рассматривается организация самостоятельной работы по иностранному языку студентов неязыковых вузов. А также анализируются классификации заданий по самостоятельной работе студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, знания, учебный материал, объём, внеаудиторные занятия, высокий уровень, навыки, мотивация.

Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в неязыковом вузе является особой формой самообразования. Она носит многофункциональный характер и помогает овладеть иностранным языком как необходимой профессиональной составляющей современного специалиста, способствует формированию навыков автономного приобретения знаний и развитию информационной культуры.

Введение новых государственных образовательных стандартов привело к тому, что значительная часть работы по освоению учебного материала переносится на внеаудиторные занятия студентов. При этом содержание и объём программ не претерпели существенных изменений. Несоответствие между объёмом знаний, которые должен усвоить студент, и отводимым на эту работу временем, заставляет преподавателей искать эффективные способы организации самостоятельной работы студентов (СРС) по освоению дисциплины, которые позволили бы избежать снижения качества подготовки специалистов.

Самостоятельная работа наиболее точно определена И.А. Зимней: «Самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне

мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет объекту обучения удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» Эффективность самостоятельной работы студента обусловливается рядом факторов, среди которых важнейшими являются:

- готовность обучаемого к самостоятельной работе;
 - оптимальная организация самостоятельной работы и коррекция ее педагогом.
- Готовность студентов к самостоятельной работе определяется:
- наличием оптимальной мотивации к овладению иностранным языком;

- сформировавшимися навыками самостоятельной работы в области чтения, говорения, аудирования, письма;

- владением навыками эффективной работы со справочной литературой, словарями и умением работать с техническими средствами обучения (ТСО) [1; с. 152].

Таким образом, целью СРС по иностранному языку в неязыковом вузе является формирование навыков работы с иноязычными профессионально-ориентированными источниками информации (чтение, перевод, творческое переосмысление информации, ее личностная оценка и последующее использование), а также формирование навыков устной речи (говорение и аудирование).

Существует несколько классификаций заданий по самостоятельной работе студентов:

- обучающие задания, при которых преподаватель предъявляет студентам задание и показывает, как его делать

- тренировочные задания – выполнение задания по образцу;

- поисковые задания – самостоятельно выполненные студентами.

Задания для самостоятельной работы студента должны быть четко

сформулированы, разграничены по темам изучаемой дисциплины, и их объем должен быть определен часами, отведенными в учебной программе. Результаты самостоятельной работы студента должны контролироваться преподавателем.

Следует отметить, что задания для СРС должны дифференцироваться. На ранних этапах обучения СРС по иностранному языку носит по большей части репродуктивный характер. Студенты овладевают алгоритмами выполнения практических действий, выполняют упражнения, предназначенные для развития всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, письма, разговорной речи. Задания могут носить как групповой, так и индивидуальный характер. На более поздних этапах доминируют задания творческого характера (проекты, рефераты, рецензирование студенческих работ самими студентами, составление глоссариев, подготовка и написание научных статей и т.д.) По мере формирования у студентов навыков и умений постепенно усложняются и задания; помощь педагога приобретает консультативный характер, а самостоятельность самих студентов увеличивается; повышается качество учебной деятельности.

Самостоятельная работа студента по изучению иностранного языка так же включает в себя заучивание лексических единиц, овладение правилами словообразования и грамматики, чтение текстов вслух в соответствии с правилами чтения, построение вопросов и ответов к текстам, перевод на русский язык (устный и письменный) и т. д.

Список литературы

1. *Андронкина Н.М.* Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности / Н.М. Андронкина // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С. 150-160.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ташпулатова Ф.С.

*Ташпулатова Феруза Султановна – преподаватель,
кафедра теории и практики испанского языка, факультет романо-германской филологии,
Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Аннотация: современная методическая наука является комплексной наукой и включает лингводидактику и методику обучения иностранному языку. Она исследует закономерности овладения языком. Лингводидактика — это наука, изучающая и формирующая общие закономерности способов усвоения иноязычных знаний, навыков и умений. В статье рассматривается лингводидактическая компетенция в процессе методической подготовки учителя иностранного языка, изучаются различные подходы учёных к вопросу профессиональной лингводидактической компетентности.
Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, лингводидактика, лингводидактическая компетентность, компетенция.

Современный методически грамотный учитель иностранного языка должен быть готов эффективно реализовывать цели обучения иностранному языку, заключающиеся в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, образовании, воспитании и развитии учащихся средствами предмета «Иностранный язык». В связи с этим состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка, прежде всего, должен характеризоваться наличием сформированной лингводидактической компетенции, соответствующей профессиональному стандарту педагога, глубокой педагогической и социально-психологической подготовкой.

Лингводидактика как научная дисциплина возникла в 70-х годах XX века. С 1975 года термин «лингводидактика» признан в качестве международного, однако среди ученых, как российских, так и зарубежных, нет единого мнения о содержании этого термина. Отечественные специалисты придерживаются трех различных точек зрения: одни толкуют это понятие как совокупность теоретических и практических вопросов преподавания языка и фактически заменяют им термин «методика». Другие рассматривают понятия «методика» и «лингводидактика» как синонимичные. Третьи, и их большинство, вслед за Н.Д. Гальсковой и Л.В. Московкиным [1; 2, с. 81-88; 4], стремятся разграничить эти два термина и утверждают их право на самостоятельное существование. Лингводидактика трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая его методологические основы [3, с. 126].

Лингводидактические компетенции будущего учителя иностранного языка - это личностные психологические новообразования, сформированные дисциплинами предметного и психолого-педагогического блока в процессе языкового педагогического образования, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности учителя иностранного языка как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка они укрупняются и интегрируются с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя спираль диалектического развития. Именно они обеспечивают возможность субъекту ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результаты [4].

Вследствие этого следует разграничивать пять компетенций в структуре лингводидактической компетентности: языковую, речевую, социокультурную, дидактическую и личностную.

Языковая компетенция предполагает:

- лингвистические знания теоретического характера: знание и эрудицию в иностранном языке;
- лингвистические знания, имеющие практическую ценность: владение правилами анализа и синтеза языковых единиц, позволяющих строить высказывания; знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации;
- языковые навыки, умения.

Речевая компетенция включает:

- знания о способах применения и умения использовать иностранный язык в целях личностного и профессионального общения: способность понимать и продуцировать иноязычные высказывания в соответствии с условиями и факторами общения, выбирать и реализовывать программы речевого поведения, классифицировать ситуации в зависимости от факторов и установок участников общения; умения во всех видах речевой деятельности;

- умения адаптировать язык в зависимости от особенностей участников иноязычной коммуникации;

- речевые навыки и умения.

Социокультурная компетенция основана, по мнению О.Е. Ломакиной, на следующих составляющих:

- знаниях о социокультурных особенностях и реалиях страны изучаемого иностранного языка; умениях выделять в них общечеловеческие, культурно-эстетические, нравственные ценности;

- умениях и навыках, характеризующих владение профессиональным стилем речи, речевым этикетом и адекватным речевым поведением, характерным для носителей изучаемого иностранного языка.

Дидактическая компетенция – более широкое понятие, чем методическая компетенция, так как предполагает синтез ряда компонентов:

- психолого-педагогических, специальных, самообразовательных знаний;
- профессионально-педагогических, специальных, самообразовательных умений;
- навыков творческой педагогической деятельности.

Личностная компетенция в исследованиях О.Е. Ломакиной выступает регулятором личностных достижений, самоменеджмента, мобильности, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования в смыслотворческой деятельности [5].

По определению ведущих специалистов в сфере теории обучения иностранным языкам, лингводидактика как научная область характеризуется особой методологической значимостью. Ее задача заключается в рассмотрении предмета обучения в непосредственно с природой языка и природой общения. И.И.Халеева особо подчеркивает единство лингводидактики и социальной природы общения.

Лингводидактические компетенции будущих учителей иностранного языка представляется А.С. Караваевой следующим образом:

I уровень – репродуктивный, предполагающий такой уровень овладения методикой преподавания иностранного языка, в рамках которого обучающийся умеет с опорой или без нее опознавать основные методические единицы в тексте задачи; по необходимости может воспроизводить отдельные понятия и определения лингводидактики; выделяет (различает) из нескольких представленных объектов именно те, о которых спрашивается; способен интерпретировать представленную для решения профессионально-ориентированную задачу.

II уровень – репродуктивно-алгоритмический, о сформированности которого можно говорить, если студент умеет самостоятельно применять имеющиеся знания и

алгоритмы при решении типовых задач, возникающих в реальной деятельности преподавателя иностранного языка.

III уровень – продуктивно-практический, предполагающий умение обучающихся применять усвоенный материал при решении нестандартных профессионально-ориентированных (лингводидактических) задач, анализируя и преобразовывая исходные условия задачи, сводя их к ранее изученным типовым методам решения.

IV уровень – продуктивно-творческий, проявляющийся в умении выполнять обучающимися исследовательскую и творческую деятельность, создавая новые, преобразованные, наилучшие решения профессионально-ориентированных (лингводидактических) задач, используя межпредметные знания [6].

В ходе анализа научных трудов посвященные лингводидактическим компетенциям будущего учителя иностранного языка выявляются следующие закономерности:

– Лингводидактические компетенции – образования более высокого порядка, они занимают высший уровень иерархии по сравнению с коммуникативной, общекультурной, филологической компетенциями, они выбирают в себя предметные методические знания, методологические знания, умения практической деятельности, умения технологической деятельности, исследовательские умения, профессионально-коммуникативные умения, проективно-методические умения, контролирующие умения, мотивирующие умения;

– Лингводидактические компетенции по уровню обобщенности близки общепедагогическим компетенциям, которые, в свою очередь, также являются общепредметными; следовательно, лингводидактические компетенции, вступая во взаимодействие с общепедагогическими компетенциями, составляет общепредметный уровень профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка;

– будучи общепредметными, лингводидактические компетенции призваны обеспечивать нужды целого спектра дисциплин и образовательных областей, конкретно ориентированных на профессионально специфическое содержание деятельности.

– лингводидактические компетенции задают методологический уровень для определения/конкретизации содержания предметных компетенций, ориентируя их на формирование у будущих выпускников не частных, изолированных профессиональных способностей, а обобщенных умений решать сложные проблемные профессиональные задачи;

– лингводидактические компетенции как важный системный (в рамках профессиональной компетентности) и системообразующий (по отношению к предметным компетенциям) компонент подготовки преподавателя иностранного языка должны быть включены в образовательную программу как целевой и результативный ее компоненты; это определяет необходимость пересмотра:

- а) формулировки целей подготовки преподавателей иностранного языка;
- б) содержания этой подготовки;
- в) требования к итоговой аттестации выпускников;
- г) технологий процесса обучения [7].

Таким образом, в нашей статье мы определили те теоретические основания, которые могут быть положены в основу утверждения характера и сущности лингводидактической компетенции, формируемой у будущего учителя иностранного языка.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Еще раз о лингводидактике // Иностранные языки в школе, 2008. № 8. С. 2-10.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 336 с.

3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 447 с.
4. Безукладников К.Э. Лингводидактические компетенции: методика формирования, 2011.
5. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Е. Ломакина. Волгоград, 1998. 23 с.
6. Караваева А.С. Лингводидактическая компетенция будущего учителя иностранного языка: способ определения уровня сформированности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2017. № 1 (114).
7. Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Вестник Бурятского государственного университета, 2007. № 10.

SYNONYMY AS A TYPE OF SEMANTIC RELATIONS IN THE VOCABULARY

Ruziyeva G.H.

*Ruziyeva Gulruh Hayrullaevna - Teacher,
DEPARTMENT OF THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE,
UZBEK STATE UNIVERSITY OF WORLD LANGUAGES,
TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *taking up similarity of meaning and contrasts of phonetic shape, we observe that every language has in its vocabulary a variety of words, so-called synonyms, kindred in meaning but distinct in morphemic composition, phonemic shape and usage, ensuring the expression of most delicate shades of thought, feeling and imagination. In the following article the author tried to reveal almost all the peculiar characteristics of synonyms considering their semantic bonds.*

Keywords: *stylistic coloring, denotational component, connotation.*

Synonyms (in ancient Greek *syn* ‘συν’ plus and *onoma* ‘ὄνομα’ name) are different words with similar or identical meanings and are interchangeable. The way synonyms function may be seen from the following example: *Already in this half-hour of bombardment hundreds upon hundreds of men would have been violently slain, smashed, torn, gouged, crushed, mutilated* [1].

The synonymous words *smash* and *crush* are semantically very close; they combine to give a forceful representation of the atrocities of war. Even this preliminary example makes it obvious that the still very common definitions of synonyms as words of the same language having the same meaning or as different words that stand for the same notion are by no means accurate and even in a way misleading. By the very nature of language every word has its own history, its own peculiar motivation, and its own typical contexts. And besides, there is always some hidden possibility of different connotation and feeling in each of them. Thus, synonyms are words only similar but not identical in meaning. A more precise linguistic definition should be based on a workable notion of the semantic structure of the word and of the complex nature of every separate meaning in a polysemantic word. Each separate lexical meaning of a word consists of a denotational component identifying the notion or the object and reflecting the essential features of the notion named, shades of meaning reflecting its secondary features, additional connotations resulting from typical contexts in which the word is used, its emotional component and stylistic colouring [4]. Connotations are not necessarily present in every word. The basis of a synonymic opposition is formed by the first of the above named components, i.e. the denotational component. It will be remembered that the term opposition means the relationship of partial

difference between two partially similar elements of a language. A common denotational component forms the basis of the opposition in synonymic group. All the other components can vary and thus form the distinctive features of the synonymic oppositions.

Synonyms may also differ in emotional colouring which may be present in one element of the group and absent in all or some of the others. Lonely as compared with alone is emotional as is easily seen from the following examples: "... a very lonely boy lost between them and aware at ten that his mother had no interest in him, and that his father was a stranger." [2]. "I shall be alone as my secretary doesn't come to-day." (M. Dickens). Both words denote being apart from others, but lonely besides the general meaning implies longing for company, feeling sad because of the lack of sympathy and companionship. Alone does not necessarily suggest any sadness at being by oneself. If the difference in the meaning of synonyms concerns the notion or the emotion expressed, as was the case in the groups, the synonyms are classed as ideographic synonyms and the opposition created in contrasting them may be called an ideographic opposition. The establishment of differential features proves very helpful, whereas sliding from one synonym to another with no definite points of departure created a haphazard approach with no chance of tracing the system. The distinctive features evolved in describing the points of similarity and difference within groups deserves special attention. In analysing the group consisting of the nouns look, glance, glimpse, peep, sight and view the authors suggest the following distinctive features:

- 1) quickness of the action;
- 2) its character;
- 3) the role of the doer of the action;
- 4) the properties and role of the object.

In a stylistic opposition of synonyms the basis of comparison is again the denotational meaning, and the distinctive feature is the presence or absence of a stylistic coloring which may also be accompanied by a difference in emotional coloring [3].

Nowadays it is widely accepted that synonymy teaching should be part of the syllabus, and taught in a well-planned and regular basis. Some authors argue that synonymy should be at the centre of language teaching, because 'language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar'. The distinction between words similar in meaning is often very fine and elusive, so that some special instruction on the use of synonyms is necessary even for native speakers. The study of synonyms is especially indispensable for those who learn English as a foreign language because what is the right word in one situation will be wrong in many other, apparently similar, contexts.

References

1. *Arnold I.V.* The English Word, M.: Higher School Publishing House, 1973.
2. *Bally Ch.* Traité de stylistique française, Genève: Georg et Cie, 1909.
3. *Knappe G.* Idioms and Fixed Expressions in English Language Study before 1800. Peter lang, 2004.
4. *Kamenetskayte N.L.* Synonymy in the English phraseology. M.: International relations, 1971.

КРАЕВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Дюкова И.В.

Дюкова Ирина Владимировна - учитель физики,
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
Советская основная общеобразовательная школа,
п. Участок 12, Таловский район, Воронежская область

Аннотация: использование краеведческого материала на уроках физики помогает учащимся самостоятельно строить свою учебную деятельность, искать и исследовать научный материал. В настоящее время достижения науки и техники стали настолько масштабными, а человек так существенно влияет на природу, что в какой-то степени ставит под угрозу само существование живого на планете Земля. В связи с этим очень важно сформировать у учащихся умение видеть проявление законов физики в окружающей действительности, поэтому в учебном процессе невозможно обойтись без использования местного краеведческого материала.

Ключевые слова: краеведение, физика, задача.

Краеведение является эффективным средством, позволяющее сформировать те ценности, которые необходимы именно сегодня – патриотизм, духовность, национальное самосознание, эмоционально-ценностное отношение личности ученика к действительности. И именно использование краеведческого материала в процессе преподавания физики в школах позволит эффективно включить учащихся в процесс познания окружающего мира.

Краеведение изучает природу, население, хозяйство, историю родного края и области. Что касается предмета физики, выбор информации о крае и метода обучения зависит от возрастных и познавательных особенностей учащихся. При отборе краеведческого материала для уроков физики необходимо придерживаться следующих положений:

1. Связь с изучаемым материалом сведений о крае.
2. Доступность понимания данного материала для учащихся.
3. Связь с другими предметами (химия, география, биология, история).
4. Значимость данного материала и активизация интереса учащихся.
5. Содействие экологическому воспитанию.
6. Формирование научного мировоззрения.
7. Отражение основных направлений научно-технического прогресса и перспектив развития региона.

Для реализации этих положений можно использовать следующие методы и приемы:

- Беседы, диспуты, лекции на уроках для актуализации знаний, постановка проблемы;
- Подготовка учащимися докладов, рефератов, сообщений, презентаций по темам из курса физики;
- Составление и решение задач, в условиях которых содержатся сведения из местного краеведческого материала;
- Экскурсии по родному краю;
- Оформление стендов и альбомов для использования местного материала на уроках;
- Организация внеурочной работы.

Ученикам можно дать такие задания:

1. Подготовить сообщения или презентации на темы: «Физика и природа Воронежской области», «Физика и экология», «Физика и водные ресурсы области»,

«Экологические проблемы Воронежской области и пути их решения»; «Региональные проблемы радиоактивного загрязнения», «Энергетика региона».

2. Использовать краеведческий материал для составления и решения качественных и вычислительных задач.

Примеры таких задач:

При изучении темы «Скорость тел».

Задача №1. Фауна Воронежского края богата и разнообразна. В водоемах области водятся бобры, которые занесены в Красную книгу. Бобры - самые крупные грызуны, полуводные млекопитающие, с красивым мехом. За 30 минут бобер может проплыть 1 км 500 м. Определите среднюю скорость его движения.

Задача № 2. Река Битюг в Воронежской области имеет извилистое русло, которое окружено растительностью. За сколько времени плывущий по течению реки плот пройдет 15 км, если скорость течения 0,5 м/с [1, с. 130]?

При изучении темы «Давление в жидкости и газе».

Задача № 3. Самый крупный водоем нашего региона – Воронежское водохранилище, максимальная глубина которого достигает 17 м. Вычислите давление воды на этой глубине. Какая сила давления действует на рыбу площадью 50 см² на данной глубине.

При изучении темы «Плотность».

Задача № 4. Фермеры Воронежской области занимаются разведением овец эдильбаевской породы. Эта порода была выведена около 200 лет назад. Овцы эдильбаевской породы отличаются одним из самых лучших шерстных покровов среди овец мясо-сального направления. Со взрослых баранов настригают примерно 2,7 кг шерсти. Определите плотность шерсти объемом 9 дм³.

При изучении темы «Работа, мощность».

Задача № 5. Воронежская АСТ — атомная станция теплоснабжения, в составе двух энергоблоков мощностью по 500 МВт предназначена для круглогодичной работы. Определите работу станции за 1 день, месяц, год.

При изучении темы «Архимедова сила».

Задача № 6. На территории Воронежской области больше всего прудов в Таловском районе, там их более 300. Вычислить архимедову силу, действующую на человека, объем которого 1,5 м³. Сравнить полученное значение архимедовой силы с силой, действующей на человека в соленой воде.

Тема «Атмосферное давление».

Задача №7. В Воронежской области протекает 829 рек. Дон – самая большая река края. Где атмосферное давление будет больше и почему: у берегов реки, или у ее истоков?

Тема «Интерференция света».

Задача № 8. Стрекоза перевязанная встречается на территории Воронежской области и находится под охраной. Длина тела 30 мм, размах крыльев 5 см. В значительной степени истребляет насекомых – вредителей. Объяснить радужную окраску крыльев стрекозы, обитающей в регионе.

Важнейшей задачей школы является воспитание учащихся. И на разных этапах развития общества она решалась по-разному. Цель современной школы – воспитание человека просвещенного, гуманного, духовно богатого, неравнодушного, активного, высоконравственного, любящего свою Родину, свой народ, с уважением относящегося к истории родной страны, ее традициям. Организуя процесс обучения, учитель должен наряду с сообщением новых знаний и формированием у учащихся умений и навыков учебного труда развивать у них высокие моральные качества (коллективизм, гуманизм, честность, добросовестность); любовь и гордость за свою Родину; гражданственность, активную жизненную позицию; осознание своего долга перед обществом.

Список литературы

1. Лукашик В.И., Иванова Е.В. Сборник задач по физике: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011. 240 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ВСЕРОССИЙСКИМ ОЛИМПИАДАМ – ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Сидоренко Л.Н.

Сидоренко Людмила Николаевна – учитель истории и обществознания,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Средняя школа № 2,
г. Вилучинск

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос подготовки одаренных детей к олимпиадам, конкурсам, викторинам. Подробно изложены варианты заданий делового плана: ретроспективные и игровые. Даны рекомендации по распределению вариантов заданий на уроках истории, согласно психологической подготовке учащихся.

Ключевые слова: одаренные, познавательная деятельность, образные задания.

В свое время известный историк, автор исторических книг Нечкина Милиса Васильевна отмечала, что воспитательное значение истории как учебного предмета – помощь формированию специальных способностей (стать историком, археологом, архивистом и т.д.) у одаренных, склонных к этим наукам школьников и соответствующая их общая подготовка к избранной трудовой деятельности.

Современная практика школьного обучения истории свидетельствует о широком использовании учителями заданий, направленных на воссоздание прошлого в образной форме. Эти задания носят различные названия: творческие сочинения, образные задания, персонифицированные сочинения, игровые задания. В современных условиях идея творческих сочинений получила новое прочтение. Более разнообразными стали не только их темы, но и формы выполнения, соответствующие эпохе и характеру изучаемого материала. На уроках даю задания по составлению рассказов об исторических событиях от имени их участников, свидетелей, современников; моделируются диалоги, озвучиваются исторические картины, ведутся дневники путешественников, составляются речи политических деятелей, статьи археологов [1]. Я бы хотела остановиться на такой разновидности заданий, где в комплексе используются приемы персонификации, драматизации и стилизации. На уроках мы начинаем словами «Представь, что ты - ...». Для эффективного использования образных заданий в их вводную часть необходимо включать опорные сведения о персонаже, а также вводить с целью стилизации общеупотребительные слова и выражения соответствующей эпохи. Игровые задания могут применяться в качестве заданий для самостоятельной работы, предназначенных как для отдельных учеников, так и для группы учеников, проявляющих особый интерес к истории. В зависимости от их направленности и характера предлагаемых ролей, игровые задания мы подразумеваем на **деловые** и **ретроспективные**.

В заданиях делового плана ученику предлагается роль современного человека, специалиста в той или иной области знаний: современного историка, журналиста, археолога, дипломата, артиста и т.д.

В ретроспективных заданиях моделируется ситуация отдаленного прошлого, и ученики получают роли представителей тех социальных групп, которые исчезли с

исторической арены: в 5 классе ученики с интересом получают роли и представителей аристократии и демоса, патриция и плебея [2]; в 6 - 7 классах – представителей феодалов, крепостных крестьян, посадских людей, купцов. При этом речь идет не о конкретных личностях, а о типажах эпохи, так как типизация рождает так необходимый для учеников эффект присутствия в изучаемых исторических событиях.

В структуре игровых заданий выделяют **вводную и предписывающую части**. Вводная часть задания содержит сведения о человеке, с которым ученику предстоит себя идентифицировать. Предписывающая часть игровых заданий включает конкретную учебную задачу и рекомендуемые способы ее выполнения.

Особое место в системе ретроспективных заданий таким игровым заданиям, которые предусматривают при оценке исторических событий «взгляд со стороны», обеспечивающийся, как правило, предложенной ученикам ролью иностранца. Примером может служить задание, применяющееся при изучении политического устройства России во времена правления Ивана IV и направленное на осуществление учеником аналитического описания усиления царской власти [3].

Другим видом ретроспективных заданий являются такие, где предполагается оценка одного и того же исторического события с позиций представителей противоположных сторон. Эти задания способствуют пониманию учениками многомерности и альтернативности исторического процесса. Пример: задания к теме «Окончание Смутного времени». Первое задание выполняется от имени ополченца, сторонника Минина и Пожарского, а второе задание предполагает оценку этих же событий представителем польско–литовского войска.

Приведу пример делового задания, которое учитель может использовать при изучении этого же материала. «Представьте, что вы – историк, занимающийся исследованием Смутного времени в России в начале XVII века, и вам предлагается выступить на конференции, посвященной Дню В докладе (примерный объем 2.5 страницы рукописного текста) предложено охарактеризовать изученные источники и литературу, посвященные этому событию, показать значение победы Второго ополчения для истории России [4].

Весьма специфическим видом ретроспективных игровых заданий, созданных на материале военной истории, являются на описании чувств рядовых участников битв и сражений. Пример: «Представь, что ты – Иван, сын Данилов гренадер Новгородского полка, участник Полтавского сражения, о которой сказано, что совершенная виктория одержана «через его царского величества славное оружие и храбрость начальных и солдат».

Какое участие в содержании виктории принимал ты, простой русский солдат Иван Данилов? Опиши запомнившиеся тебе эпизоды этого сражения и те чувства, которые ты испытал во время его победоносного завершения».

В процессе выполнения подобных заданий ученик пытается понять психологию своих предков в переломные для страны моменты, выразить его чувства по отношению к событиям прошлого. На примере игровых заданий ретроспективного плана ученики подводятся к осознанию того, что в прошлом действовали не только сильные личности, но и «рядовые истории».

В историко–культурном блоке деловых заданий, по моему мнению, преобладают над ретроспективными. В деловых заданиях ученикам могут быть предложены роли экскурсоводов, историков, искусствоведов, представителей обществ по охране или возрождению памятников истории России.

Опыт показывает, что применение игровых заданий не должно быть ограничено каким–либо содержательным блоком, они органично вписываются в процесс изучения экономического, политического, историко–культурного материала и могут рассматриваться как одно из эффективных средств активизации **познавательной деятельности учеников на уроках истории**.

Так как публичное выражение своих чувств не свойственно подросткам, предлагаю письменное исполнение задания.

Список литературы

1. *Вяземский Е.Е., Стрелкова О.Ю.* Как сегодня преподавать историю в школе. Москва, «Просвещение», 2000.
2. *Годер Г.И.* Преподавание истории в 5 классе. Москва. «Просвещение», 1985.
3. *Манфред А.З., Нечкина М.В.* Проблемы истории общественной мысли и историографии. Москва. «Наука», 1976.
4. *Щуркова Н.Е., Мухин М.И., Желаннова А.В.* Новое воспитание в новой школе. Москва. АРКТИ, 2012.

Тьюторство в работе с детьми с ОВЗ

Кинзябаева Ф.И.

*Кинзябаева Фания Ишбулдовна - учитель русского языка и литературы,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Баймакский лицей-интернат, г. Баймак Республика Башкортостан*

Аннотация: работа с детьми с ОВЗ (дети с ограниченными возможностями здоровья) в настоящее время – одна из самых актуальных задач современного общества, но и одновременно одна из самых сложных, поэтому статья посвящена некоторым особенностям тьюторской работы.

Ключевые слова: работа с детьми с ОВЗ, тьюторство, приемы и формы работы.

Работа с детьми с ОВЗ (дети с ограниченными возможностями здоровья) в настоящее время – одна из самых актуальных задач современного общества, но и одновременно одна из самых сложных. Ведь состояние здоровья некоторых детей препятствует возможностям их обучения без использования специальных программ, а также особых условий. В связи с этим характерной особенностью развития образования является тьюторство в дистанционном образовании.

Итак, что такое тьюторство? В основном, тьюторство - это способ реализовать идею индивидуальной образовательной программы, которая включает в себя ёмкое понятие « компетентность», где главной составляющей является использование профессиональных знаний, навыков и опыта работы учителя, выраженных в технологии решения задач средствами современных информационных и коммуникационных технологий. Если обратиться к «Словарю иностранных слов»[1.684], слово «тьютор» образовано от английского tutor, лат- tutor-это куратор, опекун, наставник, воспитатель в учебном заведении. Слово пока еще новое для русской лексикологии, поэтому многие задаются вопросом: « В чем заключается особенность работы тьютора?». Попытаемся ответить на этот вопрос.

Все мы знаем, чтобы не стать придатком машины, человек должен делать то, что сегодня недоступно машине: создавать пространственные образы и оперировать ими, заниматься рефлексией, то есть мыслить, поэтому тьютор должен, во-первых, не давать готовую информацию своим подопечным, а организовывать деятельность по «добыванию» этой информации.

Таким образом, тьютор помогает постигать знания собственным опытом, то есть «спотыкаясь, падая, вставая». Словом, доходит до всего собственным умом. Во-вторых, тьютор не должен излагать готовый материал, а должен отвечать на вопросы, возникающие в конкретном процессе учебной деятельности, т.е. ребенок во время занятий не опирается на чужие знания. В-третьих, не должен выдавать готовый

алгоритм решения задач, а обсуждать с детьми с ОВЗ легкие, но возможные пути решения, оказывать помощь в этом. Ведь материал, добытый именно в такой совместной деятельности, превращается в личные знания ребенка. Рассмотрим пример элемента работы тьютора. Вместо вопроса: «В каком слове правописание суффикса определяется тем, что суффикс всегда пишется единообразно?» Тьютор направляет своего подопечного: «В правописании каких слов ты мог бы допустить ошибки: а) истин(н)ую, б) выучен(н), в) незадачливый, г) подстреленный? Ребенок рассуждает: вместо –Н- могу –НН- или наоборот. Вот здесь и остается для него верный ответ. Суффиксы – ЛИВ- и -ЧИВ- пишутся единообразно, так как нет суффиксов –ЛЕВ- и –ЧЕВ-. И ребенок с ОВЗ радуется тому, что сделал правильный вывод. В таком случае он уже в эмоциональном плане чувствует себя лучше, увереннее, поэтому эта информация для него становится «личным» знанием.

Таким образом, мы смело можем сказать, что тьютор – наставник, друг, помощник. Если говорить словами психолога И.А. Каплуновича, тьюторство – «средство психического развития и формирования позитивных качеств личности, создания целостной научной картины мира». Конечно, тьюторство не заменяет традиционных педагогических технологий, а лишь дополняет его.

При работе с детьми с ОВЗ можно использовать разные приемы и формы работы: тесты - тренинги, IP-консультации, активные семинары, интерактивные семинары, телеконференции. Но это требует соответствующей эрудиции у наставника: умение обращаться с медиа-, используемыми в программе (аудио-видеотехникой, компьютером), грамотности, навыков устной и письменной речи, толерантности, способности к эмпатии, умения анализировать собственную педагогическую деятельность. Самым важным элементом должны быть коммуникативные компетенции тьютора. Ведь умение строить ситуацию коммуникации, конструировать ее процесс, управлять этим процессом и получать от любого общения позитивный эффект, учитывая психологию межличностных отношений, возрастную психологию – дело непростое.

Список литературы

1. *Егорова Т.В.* Словарь иностранных слов современного русского языка. М.: «Аделант», 2014. 684 с.

ВОКАЛЬНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕНИКОВ-ВОКАЛИСТОВ

Жадан О.Н.

*Жадан Ольга Николаевна – учитель сольного пения,
детская музыкальная школа № 8, г. Киев, Украина*

Аннотация: в статье рассказывается о вокальной импровизации как одном из педагогических условий формирования творческого потенциала учащихся-вокалистов. Используя вокальную импровизацию на занятиях сольного пения как педагогического условия для успешного обучения, мы исходили из принципов демократизации, гуманизации учебно-воспитательного процесса, в соответствии с современными общественными потребностями, подходами и принципами в системе внешкольного образования.

Ключевые слова: обучение сольному пению, вокальная импровизация, творческий потенциал.

Одной из форм обучения сольному пению как средства формирования творческого потенциала личности учащихся начальных музыкальных учебных заведений является вокальная импровизация. Сущность музыкально-импровизационного мастерства, по мнению А.Назарова, заключается в свободном владении различными видами музыкально-исполнительской деятельности (исполнения вокального произведения в различных музыкальных жанрах, имитация голосом инструментов симфонического оркестра, подбор второго голоса, элементарного сопровождения, создание авторских песен и др.) благодаря достаточно развитому операционному аппарату (знаний, навыков, умений), а также в способности действовать быстро и целесообразно в непредвиденных ситуациях [1, с. 57].

Диапазон импровизационных упражнений в процессе обучения вокала достаточно широк. Он позволяет обрабатывать понятия в единстве с музыкой в условиях самостоятельного создания. Привлечение учеников-вокалистов к такой самостоятельной форме работы как импровизация позволяет максимально активизировать (ускорить) решение текущих проблем благодаря скорости психических реакций. Момент спонтанного создания характеризуется совпадением процесса и результата, что вызывает интуитивное, неосознанное решение противоречия. Ведь желание реализуется у художника раньше, чем он успевает его осознать. Импровизация, ускоряя познавательный процесс в искусстве, обогащает творчество по методу «проб и ошибок», творчеством «наугад», творчеством «быстротечности», творчеством «вдруг и напролом» [4, с. 48, 49].

Вместе с тем, как отмечает Л. Сабанеев, импровизация имеет определенный недостаток, который заключается в том, что технически трудно записать создаваемый образ. Она захватывает и не позволяет работать сознательно (осмысливая композицию), что часто приводит к отсутствию содержательного результата [5, с. 110]. Это следует учитывать при формировании творческого потенциала учащихся-вокалистов. Применяя импровизацию как методическое средство, нужно предварительно определить круг творческих задач, решение которых структурно организует и правильно направит процесс творчества.

Музыкальное творчество отражает диалектическую связь потенциального и актуального. Творческий инсайт является результатом напряженного труда. Как пишет С. Рубинштейн: «периодам достаточно длительной подготовительной работы, связанным с постепенным созревaniem «посеянного когда-то семени», соответствуют кратковременные моменты актуальных проявлений. Они приносят завершение, озаренное пламенем особенно сильного переживания и осуществления того, что ранее определенное время готовилось и созревало» [3, с. 62].

Мы подчеркиваем необходимость применения вокальной импровизации как художественного (нетрадиционного) метода формирования творческого потенциала учащихся-вокалистов. Ведь импровизируя за инструментом или создавая несложные вокальные произведения, они поднимаются на новую ступень своего развития. Этот рост является «открытием» в себе тех потенциальных источников, которые свидетельствуют не только о мимолетности творческого проявления, но и обеспечивают пути дальнейшего самосовершенствования.

Вокальная импровизация – это своего рода свободный энергетический выход накопленного опыта, знаний, умений и навыков. Учитывая то, что это действие сопровождается эмоциональным подъемом, важное значение для нашей работы имеет мнение Е. Яковлевой о том, что основным принципом формирования творческого потенциала является трансформация когнитивного содержания в эмоциональное. Ученый отмечает, что именно эмоциональные реакции и состояния человека являются основной формой осознания им своей индивидуальной сущности. Эмоциональная реакция является безошибочным индикатором, который указывает на истинное отношение лица к тому, что происходит. Исследовательница считает, что внутренняя жизнь личности – это, прежде всего, эмоциональная жизнь, и поэтому

понимание собственной индивидуальности это не что иное, как понимание своих эмоциональных реакций и состояний [7; с. 25, 27]. Пронизана чувственностью, широким разнообразием чувств, изменчивостью психических состояний «творческая деятельность, создавая большие трудности, способствует рождению и большой радости – радости высшего человеческого порядка – радость преодоления, радость открытия, радость творчества» [2; с. 9].

Главным направлением работы должно быть привлечение учеников-вокалистов к вокальной импровизации в самых различных формах (сочетания пения, упражнений на вещание и т.д.). Умение вокально импровизировать должно обеспечить стабильность самочувствия в исполнительской деятельности и во время концертного выступления. Гибкое реагирование на неожиданные ситуации, быстрое решение проблемы во время вокального исполнения, сохранения эмоционально-творческого настроения во время выступления – все эти задачи должны с легкостью выполнять ученики, которые умеют импровизировать. Импровизация предполагает наличие развитого воображения, что должно позволить выдумывать фантастические сюжеты, отражать события прошлого опыта.

Уникальность индивидуального познания имеет возможность раскрываться в вокальной импровизации, образная выразительность которой является результатом развития целостной структуры творческих способностей. Импровизация на уроках вокала должна выступать результатом яркого воображения, фантазии, средством открывать в себе новое. На начальных стадиях поощрения творческой деятельности учащихся, наиболее эффективным средством воздействия педагога должен быть показ импровизационного решения созданной учителем эмоционально-образной ситуации во время аргументированного объяснения, показ результата деятельности с последовательным разъяснением ученикам непосредственного процесса импровизации.

Импровизация в процессе вокальной деятельности должна помочь учащимся самостоятельно решать творческие задачи, позволить установить эмоциональный контакт с музыкой, более глубоко познать и усвоить ее, способствовать эмоциональному самовыражению ученика-вокалиста. В условиях элементарного творчества – импровизации – наиболее полно раскрываются творческие возможности, соединяются в единый процесс элементарные способности композитора и исполнителя. В импровизационной деятельности важен не только результат (например, создания мелодии), а и непосредственный творческий процесс, в котором должны развиваться способности и сформироваться творческие качества личности. Импровизация может носить и коллективный характер.

Во время ансамблевого пения должна происходить активизация творческих проявлений. В различных формах коллективного музыкального творчества должно осуществляться музыкально-эстетическое воспитание учащихся. Импровизация должна проходить в игровой форме, где есть место для фантазии, различных вариантов исполнения вокальных произведений. Импровизируя вместе, инсценируя сюжеты песен, необходимо создавать творческую атмосферу общения. В ансамблевом пении ученики-вокалисты могут освободиться от эмоционального напряжения, научиться создавать музыкальные образы, гибко реагировать на непредвиденные ситуации, самовыражаться в творческой вокальной деятельности.

Современная творческая личность должна быть способной к самостоятельным действиям в процессе творческого преобразования имеющихся знаний и умений. После накопления определенного опыта импровизации, дуэтные функции должны на себя брать ученики (получив стихотворный текст или пословицы, поговорки, имеют возможность поочередно мелодизировать их) [6].

Список литературы

1. Назаров А.Ф. Формирование основ музыкально-импровизационного мастерства в процессе профессиональной подготовки учителя музыки // Профессиональная направленность музыкального образования в педвузе. Саратов, 1982. 57 с.
2. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. М.: Просвещение, 1989. 159 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
4. Рунин Б.М. О психологии импровизации // Психология процессов художественного творчества / Отв. редакторы Б.С. Мейлах, Н.А. Хренов. Л.: Наука, 1980. 49 с.
5. Сабанеев Л.Л. Слух и личность музыканта // Музыкальная психология (Хрестоматия) / Сост. М.С. Старчеус. М., 1992. 110 с.
6. Турчин Т. Н. Начальное музыкальное образование: проблемы модернизации: [Монография] / Т. Н. Турчин. Чернигов: ОАО «ППК» Десна », 2013. 368 с.
7. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологи, 1997. № 4. 27 с.

TEACHING SPEAKING FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS

Soliyeva M.A.

Soliyeva Munavvar Akhmadovna - English Teacher,
DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE,
BUKHARA ENGINEERING-TECHNOLOGICAL INSTITUTE,
BUKHARA, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *the author deals with some peculiarities of teaching speaking for non-linguistic students. It also deals with some requirements for the organization of speaking tasks. The author of this article pays attention to different ways of teaching speaking for non-linguistic students.*

Keywords: *non-linguistic students, communicative competence, extensive use, performing speech exercises.*

The English language is gaining more and more power, requires increased attention to its study. All educational institutions today have in the academic plans the English language and its various variations, for example, business, and professional, general, technical and so on. As for non-linguistic universities, the situation is ambiguous. On the one hand, a foreign language is given to students in all their diversity - general, business, professional, and on the other hand - different levels of students, their unpreparedness, in some cases even the lack of a base, somewhat complicate the process of mastering English [1]. Moreover, the realities of modern reality require that graduates not only read and translate with a dictionary that was in the trend more than 50 years ago, but were able to present their thoughts in oral and written form correctly, and could fully communicate on and professional topics every day.

Accordingly, our task as practical teachers is to create a foreign communicative competence among our students that will enable them along with other subject competencies to become a fully developed personality that can benefit society and make extensive use of acquired knowledge, skills and practice. Thus, the possession of a foreign language implies competence in the sphere of speaking, reading, writing and listening. In this article, we will consider the aspect of speaking, since it, in our opinion, is a key task in teaching a foreign language and incorporates elements of other types of speech activity. To effectively teach speaking while mastering a common foreign language, it is necessary, initially to determine

the level of students, namely, the degree of their proficiency in English [2]. In accordance with the results of the input testing, they should be distributed in groups - stronger and weaker. With the students of the weaker group, we first need to practice the most used grammatical patterns, as well as everyday vocabulary, which is already known to students of a stronger group. Next, it is assumed the introduction of educational situations, taking into account the well-known grammar and vocabulary, which will subsequently degenerate into real communication.

It is also recommended to build a variety of dialogues with a gradual complication of grammar and vocabulary. Students of a stronger group improve their existing speaking skills by constructing dialogues, situations, performing speech exercises. For both groups, we recommend the following range of exercises. First, you can invite students to describe the picture - the choice of means of expression of thoughts can be recommended (previously studied vocabulary and grammar), and free.

Using as a recommendation the proposals of Western methodologists, the wrong answer in this task is excluded, which removes psychological tension and contributes to positive student motivation. Secondly, it is possible to offer students to express their opinion on any topic, for example, "The best car in the world is ... I think", "The most important leader in history is ... I am sure", "The best known monument is ... I believe ». In this assignment, it is important that the students' answers are argued, their opinion should be justified, at least in 4-5 full-fledged sentences. As part of this assignment, students can be asked to express their preferences for one aspect or another, for example, "I prefer to live in the country", "I prefer to live alone", "I prefer to sleep 7 hours a day" and so on. . Preferences should also be clearly argued in the amount of several proposals. The next assignment may be to ask students to accept or refute any statement. This statement at the initial stage of studying a language in a university can be written, and subsequently it must be listened to, adequately received by students and a full answer is expected from them. For example, the statement of the type "Some schools have a special uniform, others do not have it. Which of these two policies do you agree with and why. Include details and examples in your explanation. " You can also invite students to look at a couple of pictures, say what is common and different between them, what their purpose is, also express their opinion about the story depicted on them. Pictures can be offered as you study topics and conversational situations - these can be stories about sports, business, economics, tourism, attractions and other interesting stuff. It is possible to provide basic vocabulary and grammatical constructions on the board or on cards as handouts. The most significant factor is that the linguistic-cultural component allows us to consolidate the practical knowledge of a foreign language and thereby develop students' foreign-language communicative competence at the proper level. Teaching speaking is a very important part of second language learning. The ability to communicate in a second language clearly and efficiently contributes to the success of the learner in school and success later in every phase of life. Therefore, it is essential that language teachers pay great attention to teaching speaking. Rather than leading students to pure memorization, providing a rich environment where meaningful communication takes place is desired.

References

1. *Chaney A.L. and T.L. Burk.* Teaching Oral Communication in Grades K-8. Boston: Allyn&Bacon, 1998. P. 13.
2. *Staab C.* Oral language for today's classroom. Markham. ON: Pippin Publishing, 1992. P. 121.

THE ROLE OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Soliyeva M.A.¹, Tulaboyev B.Z.²

¹Soliyeva Munavvar Akhmadovna - English Teacher,
DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE;

²Tulaboyev Bekzod Zamon ugli – Student,
ELECTRO-ENGINEERING AND INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES
INTO PRODUCTION FACULTY,
BUKHARA ENGINEERING-TECHNOLOGICAL INSTITUTE,
BUKHARA, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *this article deals with essence of independent work of students in the educational process. It also deals with some requirements for the organization of independent work of students. The author of this article pays attention to the effectiveness of independent work of students.*

Keywords: *independent work of students, professional activity, educational material.*

The daily, systematic work of students on a foreign language, directed by the teacher in terms of its content, form, methods and methods of implementation, is now becoming an urgent necessity, otherwise the efforts of students and teachers will be equally in vain, will not give the desired results. It is necessary to note the students' independent works as a specific form of educational activity, which plays a significant role in raising the level of educational and cognitive motivation. In addition, the level of mastering foreign language requires the teacher to pre-teach their methods, forms and content of this work. The main task of higher education is the formation of a creative personality of a specialist capable of self-development, self-education, and innovation. The solution of this task is hardly possible only by transferring knowledge in ready-made form from the teacher to the student. It is necessary to transfer the student from the passive consumer of knowledge to the active creator who knows how to formulate the problem, to analyze the ways of solving it, to find the optimal result and to prove its correctness. Analysis shows that independent work still does not have the proper organization, and professional self-education as an important factor in shaping the personality of the future specialist does not take the appropriate place in its preparation.[1,384.] The study of the real state of independent work indicates that students have little knowledge of general educational skills and skills: note-taking, reviewing, analysis and synthesis of reading material. With independent study of educational material and primary sources, students find it difficult to identify the main, basic, in the formulation of conclusions, in the formulation of their opinions, their evaluation of reading material. Active independent work of students is possible only if there is a serious and steady motivation. The strongest motivating factor is the preparation for further effective professional activity. The essence of independent work, in our opinion, consists in the self-organization of an understanding of the studied material extracted from various sources, in building the student's own point of view, his attitude to the studied, in determining the practical significance of the material studied. The organization of independent work begins, first of all, with:

- ✓ determining the content and volume of independent work for each course;
- ✓ establishing a certain dose of material for self-study in each topic for a specific period of time;
- ✓ determining the content of the workshop on the formation of the student's self-study skills;
- ✓ with an introductory lesson, during which the student gets acquainted with the program and the nature of the tasks, with the requirements that are required for independent work.

Practice shows that the education of a creative specialist is impossible without mastering the theoretical foundations of disciplines, developing students' ability to operate theoretical knowledge in a practical setting, and to use them in solving professional problems. The student should be able to answer the questions, understand the proposed situation, determine the ways out of it, review or prognosticate the monograph, article, direct observation of the production processes during the practice. The variety of tasks for independent work, giving them not only information, but also a professional orientation, establishing a close connection between theory and engineering practice, is the incentive that motivates the development of skills and abilities of independent work and facilitates the restructuring of the student's personality structure into the personality structure of the specialist. The effectiveness of the student's independent work as a criterion of the quality of the pedagogical management of the educational process is determined by its development in two ways:

- ✓ in the level of mastering the student's self-training ability to navigate in situations modeling future professional activity through task situations, special exercises, in using theory to solve practical standard tasks;

- ✓ the degree of involvement of students in research activities through the performance of non-standard tasks and tasks of increased complexity and in real production practice with the maximum use of life experience of students, orienting them on future professional activity.

The effectiveness of independent work of students is largely determined by the presence of active methods of its control. This emphasizes the importance of the organizing and governing functions of the teacher and, at the same time, the need to comprehend the students who study themselves as genuine subjects of academic activity.

References

1. Shamova T.I. Upravleniye obrazovatel'nimi sistemami. M.: Izdatelskiy sentr „Akademiya“, 2002. 384 s.
2. Soliyeva M.A. Main components of organizing independent work of students. № 4 (14), 2017. Jurnal “Dostijeniye nauki i obrazovaniya”. 93 str.

GAMES IN TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Soliyeva M.A.¹, Barotova S.S.²

¹Soliyeva Munavvar Akhmadovna - English Teacher,
DEPARTMENT OF ENGLISH LANGUAGE;

²Barotova Shahnoza Shavkat kizi – Student,
CHEMICAL AND FOOD INDUSTRY TECHNOLOGY FACULTY,
BUKHARA ENGINEERING-TECHNOLOGICAL INSTITUTE,
BUKHARA, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *the author deals with the role of games in teaching English. . Here is said that games enrich the students with new impressions, activate the vocabulary. The author pays attention to organizing different games during the lessons.*

Keywords: *new impressions, different language skills, master, psychological mechanisms.*

Games allow a differentiated approach to students; involve every student in the work, taking into account his interests, inclination, level of language training. Exercises of the game character enrich the students with new impressions, activate the vocabulary, and develop different language skills. They can be diverse in their purpose, content, ways of organizing and conducting. With their help, you can solve any one problem (improve grammatical, lexical skills, etc.) or a whole complex tasks: to form speech skills, to develop

observation, attention, and creativity, etc. Some games are performed by students individually, others – collectively [1, 17].

Individual and quiet games can be performed at any time of the lesson, collective - it is desirable to hold at the end of the lesson, because they have a more pronounced element of competition, they require mobility. The same exercise can be used at different stages of training. This changes the linguistic content of the game, the way it is organized and conducted. The situation indicates the conditions for the performance of an action, describes the actions to be performed, and the task to be accomplished. In a situation, it is necessary to give information about the social relationships of partners. The description of the role is given in the role card.

Methods and techniques.

"Model training method" (classes in the form of business games, lessons like: lesson-court, lesson-auction, lesson-press conference. These lessons mimic the press conferences held in life: when groups of public figures or scientists talk with the press, aimed at finding out the most important issues and problems with a view to their popularization and propaganda. Lessons of this type contribute to the development of students' skills of working with additional literature, educate curiosity, the ability to do business in a team, comradesly mutual assistance. I conduct the lesson-press conference in order to generalize and consolidate the material studied. Unusual in form, these lessons are of great interest to students, they develop their creative abilities well.

The "Mind-Map": method is a simple technology for recording thoughts, ideas, conversations, the recording is quick, associative, the theme is in the center, the word, the idea, the thought, there is a flow of ideas, their number is unlimited, they are all fixed. We start to write them from the top left and end right below. The method is an individual product of one person or one group, expresses individual possibilities, creates space for the manifestation of creative abilities.

The "Brain Storming" method: by brainstorming, students name everything they know and think about the problem they are saying, all ideas are accepted, regardless of whether they are correct or not. The role of the teacher is the role of a conductor, forcing students to meditate, while carefully listening to their thoughts. Teacher: What comes to mind when you hear the expression: What is a transport?

Cluster-Method (bunch) - serves to stimulate mental activity. Spontaneity, freed from any censorship. Graphic reception of the systematization of the material. Thoughts do not pile up, but "cluster", that is, they are arranged in a certain order.

Compilation technology:

Keyword; Writing words that spontaneously come to mind are recorded around the main word. They are outlined and connected to the main word. Each new word forms a new core, which causes further associations. Thus, associative

Cinquain is a poem that requires the synthesis of information and material in concise terms, which allows describing or reflecting. Cinquain is a poem consisting of five lines. Each student is given 5-7 minutes to write a Cinquain.

The rule of writing Cinquain:

- In the first line, the topic is called one word (usually a noun).
- The second line is a description of the topic in two words (two adjectives).
- The third line is a description of the action within the framework of this topic in three words.
- The fourth line is a phrase from four lines, showing the attitude to the topic.
- The fifth line is a synonym from one word, which repeats the essence of the topic.

Thus, the use of modern educational technologies allows organizing the educational process more productive, effective, and interesting. Applying new pedagogical technologies at the lessons, I was convinced that the process of teaching English can be viewed from a new point of view and master psychological mechanisms of personality formation, achieving better results.

References

1. Langran John & Purcell Sue "Language Games and Activities", London: Center for Information on Language, 1994. P.17.

ТВОРЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО И ИНСТРУКТОРОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ Хохлова Е.В.¹, Селезнева М.А.²

¹Хохлова Елена Васильевна – воспитатель высшей квалификационной категории;

²Селезнева Марина Александровна – инструктор по физической культуре
высшей квалификационной категории,

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы
Школа № 1288 им. Героя Советского Союза Н.В. Троян,
г. Москва

Аннотация: авторы статьи отмечают, что рациональное взаимодействие педагогов ДОО - инструкторов по физической культуре и воспитателей положительно влияет на результативность физкультурно-оздоровительной и просветительной работы в детском саду; согласованности работы воспитателей и специалистов во многом способствует их объединение в творческие сообщества, целью которых является повышение компетентности в вопросах физкультурно-оздоровительной работы в ДОО.

Ключевые слова: ДОО, физкультурно-оздоровительная работа, сообщество, эффективное взаимодействие.

Дошкольный возраст является важнейшим периодом становления здоровой личности, а в перспективе – здорового общества в целом. Поэтому, одним из наиболее приоритетных направлений государственной политики, нацеленным на укрепление здоровья детей, является развитие физической культуры именно в дошкольном возрасте [1, стр. 84].

Дошкольное образовательное учреждение создает благоприятные условия, которые гарантируют охрану и укрепление здоровья воспитанников, а также развитие не только физически развитой, но и социально-активной, творческой личности [2, стр. 49].

У каждого педагога в ДОО имеется свой стиль преподавания, свои методы, особенные профессиональные приемы и «секреты» работы. С годами работы у педагогов накапливается желание поделиться своими профессиональными успехами, личными методическими разработками с коллегами, а также потребность обсудить различные вопросы, касающиеся работы по освоению детьми образовательных областей «Здоровье» и «Физическая культура». Между тем, конечный результат и достижение таких целей, как повышение двигательной активности детей, формирование у них двигательной культуры, положительного эмоционального настроя, во многом зависит от активного участия воспитателя в педагогическом процессе, его взаимопонимания и эффективного взаимодействия с инструктором по физической культуре. Каждое ДОО может по праву гордиться работой своих инструкторов и воспитателей, которые совместно готовятся к проведению специально организованных занятий, разрабатывают сценарии тематических физкультурных досугов и праздников, подбирают консультативный материал для родителей воспитанников. Сколько детских садов – столько и творческих, по-настоящему

профессиональных педагогов, которые хотят и могут делиться своими успехами, наработками, авторскими методиками.

Поэтому, воспитатели и инструкторы по физической культуре детских садов все чаще объединяются в методические объединения, творческие сообщества педагогов, целью которых являются организация различных физкультурно-оздоровительных мероприятий как с детьми, так и с родителями воспитанников, обеспечение информационно-консультативной помощи педагогам и родителям, представление новейшего практического опыта.

Московская школа 1288 – одна из тех, где было организовано такое творческое сообщество педагогов (ТСП), в котором объединились инструкторы по физической культуре и воспитатели из восьми детских садов. Воспитатели и специалисты сообщества регулярно проводят семинары и консультации в форме круглого стола, показы презентаций, практические занятия. Специалисты-инструкторы по физической культуре на первом же занятии ТСП конкретизировали понятия «здоровье», «физическая культура», «здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании», а также познакомили своих коллег с системой взаимодействия инструктора по физической культуре и воспитателя.

На последующих встречах специалисты-инструкторы по ФИЗО вместе с воспитателями обсудили требования к организации предметно-развивающей среды в ДООУ. Так, в ходе проведения семинара-практикума был представлен опыт детских садов «Хорошенок-1», «Апельсин», «Колосок» по оснащению развивающей среды физкультурного зала и групповых комнат, использованию разнообразных «дорожек здоровья» в работе с детьми. Материалы презентации «Двигайтесь, радуйтесь, и будьте здоровы!», подготовленной педагогами детского сада «Голубята», и мастер-класса по использованию нетрадиционного физкультурного оборудования, показанного педагогами детского сада «Непоседы», взяли на вооружение все участники мероприятия.

Одна из творческих встреч сообщества была посвящена вопросам создания эмоционального комфорта в группах, развитию интереса детей к физической культуре и здоровому образу жизни. Педагоги и инструкторы детских садов «Тигрята» и «Хорошенок-2» рассказали о практическом применении в работе с детьми специальных методов и приемов, игр и упражнений, способствующих сплочению детей, их умению контролировать свои эмоции. Все участники сообщества отметили особую пользу показа упражнений на умение расслабляться под тщательно подобранное музыкальное сопровождение, а также дыхательной гимнастики, направленной на общее оздоровление организма.

Отличный результат дают открытые просмотры мероприятий, разработанных участниками физкультурного ТСП. На них педагоги не только получают массу положительных эмоций, но и учатся новому, берут себе на заметку что-то необычное, ранее не применявшееся в их работе. Это могут быть новые игры, упражнения, приёмы обучения движениям и навыкам. Так, воспитанники Куликовой В.А. и Шакаловой С.И. удивили гостей – педагогов и родителей не только своей быстротой, ловкостью и меткостью, но и умением ориентироваться в мире полезных для здоровья продуктов, витаминов и предметов гигиены.

Много времени уделяют педагоги и работе с родителями. По результатам опросов родителей были выявлены направления работы консультативной направленности. Так, например, выяснилось, что родителей интересуют вопросы о физической подготовленности детей к обучению в школе, о правильном питании, режиме дня.

Педагоги - участники творческого сообщества с удовольствием делятся с коллегами своими профессиональными наработками не только во время встреч в реальном времени. Для обсуждения насущных проблем с помощью интернет-ресурсов создана группа, где коллеги по ТСП в любое удобное время могут общаться друг с другом. Там же имеется своя «Методическая копилка», где участники могут выкладывать материалы мероприятий, конспекты занятий, консультаций,

фотографии, могут обсуждаться книжные новинки по теме здорового образа жизни и воспитанию детей.

За время работы ТСП наметились основные направления его деятельности:

- различные организационные мероприятия;
- представление актуального методического и практического опыта;
- информирование педагогов, родителей, общественности;
- консультационно-методическая помощь.

Таким образом, организация сообщества воспитателей и специалистов-инструкторов по физическому воспитанию способствует их рациональному взаимодействию, и в конечном итоге - значительному качественному улучшению физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками.

Список литературы

1. *Тарасова Т.А.* Совершенствование физической подготовки старших дошкольников в условиях ДОУ и семьи // Инструктор по физкультуре. № 1, 2010. 84 с.
2. *Филиппова С.О.* Дошкольное учреждение: Стандартизация образовательной деятельности в области физической культуры // Дошкольное воспитание. № 5, 2010. 47 с.

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКРАНИЗАЦИЙ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Кабенова А.М.

*Кабенова Алия Муслимовна - бакалавр филологии,
химико-биологическое направление,*

Назарбаев Интеллектуальная школа, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан

Аннотация: в статье рассматриваются пути эффективного использования возможностей киноверсий на уроках литературы в школе. Автор представляет методы сравнительного анализа эпизодов художественного текста и фильмов, чтобы сопоставить средства создания конфликта автором литературного произведения и интерпретацию режиссера киноверсии.

Ключевые слова: искусство, литература, художественный текст, конфликт, экранизация, анализ эпизодов, взгляд автора, концепция режиссера.

В статье рассматривается вопрос о возможностях эффективного использования экранизации художественных текстов на уроках литературы в школе. Автор предлагает приемы сопоставительного анализа эпизода и киноэпизода в целях совершенствования навыков сравнения и обобщения при анализе эпизода. Особое внимание уделяется сравнению позиций автора художественного произведения и режиссера кинофильма.

Мир искусства многообразен и представляет собой систему многих искусств, и каждое из них своими художественными средствами на своем материале образно отражает мир. Литература – первооснова очень многих искусств, это универсальное искусство, которое работает всеми возможными образными средствами, не отступая от своих специфических средств. В.Г. Белинский так охарактеризовал литературу: «И звук, и картина, и представление» [1].

Почему же сегодня на уроке литературы так востребована экранизация классики? Учителя литературы справедливо считают, что сравнение литературного образа и его интерпретации кинорежиссером развивает интеллектуальные навыки, речь, расширяет кругозор учащихся. Но популярны экранизации сегодня главным образом потому, что современному школьнику все труднее прочитать полностью, без

сокращений литературный текст. И лишь очень мотивированные ребята «одолевают» «Преступление и наказание» Ф. Достоевского, не говоря уже о четырех томах «Войны и мира» Л. Толстого.

Популярность киноверсий у учащихся психологи объясняют преимуществом восприятия видеоряда перед массивом художественного текста. Более того, многотомные сочинения литературы будто бы «страшат» сегодняшнего подростка. Все больше ребят ограничиваются чтением так называемых кратких пересказов.

Поэтому учителю литературы ничего не остается, как применять киноверсии на своих уроках. Но педагог как никто другой понимает, что кино – это абсолютно другой вид искусства и приемы воздействия кино на зрителя совершенно иные, чем воздействия слова на сознание читателя.

Тем не менее, упускать такой мощный по силе воздействия ресурс, как кино, все-таки не стоит. Тем более, что Интегрированная образовательная программа по литературе предполагает сравнение художественного текста с другими видами искусства. В частности, киноверсии программных произведений литературы призваны помочь учащимся лучше понять конфликт произведения, образы героев, эпоху, в которой происходит действие. Но, конечно, главной, приоритетной, на уроке литературы остается работа с художественным текстом.

И здесь очень важно внушить учащимся, что герой книги – лицо вымышленное и ни в коем случае нельзя воспринимать его как реального человека. Автор с помощью определенных инструментов создал художественный текст, воссоздав эпоху, её духовные ценности, героев. Инструменты эти в литературоведении называются «художественные средства и приемы создания образа-персонажа». Автор оставил «шифр», и наша задача как читателей этот шифр разгадать.

Определение границ эпизода, его анализ, роль конкретного эпизода для понимания всего художественного текста – важные составляющие изучения каждого литературного произведения. Сравнение художественных средств изображения психологического состояния героя и киногероя в ключевом эпизоде позволит лучше понять образ, дать качественную характеристику. Изображая психологический портрет персонажа, автор описывает выражение глаз, мимику, жесты. Известно, что и речь героя – одно из важнейших средств характеристики, индивидуализации героя. После вдумчивого чтения художественного текста полезно посмотреть соответствующий фрагмент из кинофильма или телеспектакля. Актерское исполнение поможет учащемуся составить более четкое представление о герое, его характере, жизненных принципах.

Например, ключевыми эпизодами для определения конфликта произведения Ф. Достоевского «Преступление и наказание», по мнению литературоведов, являются встречи Раскольникова и Порфирия Петровича, психологическая «дуэль» противников. [3] Для эффективного анализа эпизода художественного текста задаются вопросы: с помощью каких литературных приемов Ф. Достоевский изображает психологическое противостояние героев? Можно ли назвать их идейными противниками? Каково отношение автора к рассматриваемой проблеме? Какова роль данного эпизода во всем художественном произведении? Докажите примерами из текста.

Как же на уроке использовать кино эффективно, чтобы не просто заинтересовать ребят, а подтолкнуть к чтению, анализу и оценке всего художественного текста?

После просмотра киноэпизода, на наш взгляд, будут уместны вопросы: Как, по-вашему, совпадает ли трактовка режиссера Л.Кулиджанова и игра актера Г.Тараторкина с позицией Ф.М.Достоевского? Охарактеризовать динамическую композицию эпизода (его экспозиция, завязка, кульминация, развязка) романа сравнить с соответствующим отрывком из кинофильма. Совпадают ли акценты, расставленные автором романа, с трактовкой кинорежиссера?

Учащемуся, чтобы ответить на вопрос, придется перечитать эпизод художественного текста и попытаться его проанализировать.

При изучении второй главы романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» читатель и кинозритель являются свидетелями конфликта других идейных противников – Понтия Пилата, жестокого прокуратора Иудеи, которого в народе называют чудовищем, и бродячего философа Иешуа, считающего, что «злых людей нет на свете» [2]. Очень важно сравнить внешние портреты, речь героев, проанализировать пространство эпизода, местоположение героев в этом пространстве. Познавательным будет в группах сделать графический рисунок, схему, в которой обозначить местонахождение героев, отметить окружающие предметы. Это поможет учащимся лучше понять, какая пропасть разделяет героев: социальный статус, нравственные ориентиры, душевное состояние, отношение к людям – нет людей более различных, чем эти двое. Художественная деталь приблизит читателя к разгадке характеров героев. Нет ничего случайного. Как ласточка, залетевшая во дворец Ирода Великого, которая подчеркнёт одинаковую абсолютно несвободу обоих героев: и, казалось бы, могущественного прокуратора, и арестованного бродячего философа [6]. Драматизация позволит составить более полное представление о героях.

Когда проведена такая колоссальная работа над эпизодом художественного текста, рекомендуется посмотреть соответствующий фрагмент фильма. А как кинорежиссер организовал пространство? Каково местоположение героев? Как говорят актеры? Совпало ли Ваше представление о героях с трактовкой режиссера/актера?

Ещё более интересным представляется сравнение эпизодов из двух киноверсий разных лет с литературным источником. Скажем, этот же эпизод допроса Иешуа в фильмах Ю. Кары и В. Бортко. Какой Пилат, в исполнении К. Лаврова (режиссёр В. Бортко, 2005) или М. Ульянова (режиссер Ю. Кара, 1994), показался Вам убедительнее? Почему?

Игра какого актера, Н. Бурляева или С. Безрукова, на Ваш взгляд, более соответствует литературному образу Иешуа? Почему Вы так думаете?

При изучении драмы рекомендуется сравнивать текст со спектаклем, а не киноверсией драмы. Различия между театральной постановкой и киноверсией очевидны, поэтому следует осторожно подходить к сравнению текста драмы и кино. Тем более, что пространство и время, которые так существенны для понимания драмы, в кино могут претерпеть значительные изменения. Но игнорировать совсем киноверсии драмы мы не можем. Скажем, фильмы Э. Рязанова «Жестокий романс» и «Отпуск в сентябре» В. Мельникова - очень яркие интерпретации пьес А. Островского «Бесприданница» и А. Вампилова «Утиная охота», которые усиливают эмоциональность восприятия художественного текста старшеклассниками, помогут понять конфликт драмы, мотивы действующих лиц.

Анализируя эпизод встречи Ларисы и Паратова (действие второе, явление восьмое), учащимся можно предложить посмотреть фрагменты из телевизионного фильма-спектакля К. Худякова «Бесприданница» 1974 года (в главных ролях Т. Доронина и В. Гафт) и художественного фильма Э. Рязанова «Жестокий романс» 1984 года (Л. Гузеева и Н. Михалков) [5]. Или сравнить финальную сцену в обеих экранизациях. Интересно, что актерские интерпретации совершенно различны, хотя экранизировалось одно и то же произведение. Притом, что оба режиссёра очень бережно отнеслись к тексту А. Островского. Очень интересно сравнить, как выстроена мизансцена. Думается, здесь не менее важно акцентировать внимание на актерской игре. Интонации, логические ударения, жесты, мимика. Какая интерпретация произвела большее впечатление? А которая, по вашему мнению, больше соответствует авторской позиции?

Т. Рыжкова, автор многочисленных статей об использовании кино на уроках литературы, считает, что анализ эпизода нужно начинать с выяснения того, что осталось за кадром, «чем вызвано купирование и можно ли согласиться с решением

режиссёра» [6]. Действительно, по «выброшенному» режиссером тексту можно сделать вывод об его понимании замысла автора художественного произведения.

Многие подростки после просмотра фильма берутся за чтение книги. Так было после премьеры многосерийного фильма «Мастер и Маргарита» В. Бортко, когда с полок книжных магазинов были буквально сметены все экземпляры романа М.Булгакова. И если кино пробуждает интерес к чтению, это прекрасно. Тем более, что советско-российский кинематограф обладает прекрасной коллекцией экранизаций русской классической литературы, которую просто грех не использовать на уроках.

И все-таки главным на уроке литературы остается слово, и задача учителя-словесника (!) – научить считывать всю «информацию», хранящуюся в слове. Именно слово, язык как специфический, духовный, «материал» словесного искусства придает своеобразие самой литературе. Благодаря особому свойству динамичности язык отражает движение мысли и, тем самым, создает «инобытие» реального мира (В. Кожин) [4].

Список литературы

1. *Белинский В.Г.* Эстетика и литературная критика в двух томах. Том I. М.: Художественная литература, 1986.
2. *Булгаков М.А.* Мастер и Маргарита. М.: «Милосердие», 1991.
3. *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. «Астрель», 2010.
4. *Кожин В.* Как пишут стихи. О законах поэтического творчества. Москва: Алгоритм, 2001. 320 с.
5. *Островский А.Н.* Беспреданница. «Азбука-классика», 2008. 192 с.
6. *Рыжкова Т.* «Мастер и Маргарита»: роман и фильм на уроках литературы. Первое сентября. Литература, 2006. 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lit.1september.ru/index.php?year=2006&num=8/> (дата обращения: 06.04.2017).

РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

Сивых И.Н.

*Сивых Ирина Николаевна – студент,
факультет математики и естественнонаучного образования,
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Белгород*

Аннотация: в статье рассматривается роль интегрированных уроков в обучении географии. Приведен пример урока с использованием интегрированной технологии.

Ключевые слова: интеграция, урок, география.

На сегодняшний день актуальны проблемы интеллектуального развития личности школьника в процессе обучения естественнонаучным предметам на основе интеграции. Знания и умения, полученные учащимися по разным дисциплинам, представляют собой смесь слабосвязанных знаний, не используемых ни в учебе, ни в производственной практике. Поэтому роль интегрированных уроков в школьном обучении очевидна.

Использование интеграции является наиболее действенным инструментом в руках учителя, позволяющим побуждать учащихся к творческому поиску, к стремлению использовать весь арсенал своих школьных знаний для объяснения

единства природы и поддерживать интерес к познанию географии через систему знаний других дисциплин. Многие географические понятия не могут быть осознаны и усвоены учащимися без элементарных знаний по математике, физике, биологии, химии и другими предметами [1]. С помощью многосторонних межпредметных связей на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, закладывается фундамент для системного решения сложных проблем реальности.

В результате проведения интегрированных уроков происходит развитие эмоциональной сферы детей [3]. По мнению В.А. Сухомлинского, это дает «желанное пробуждение мысли», что реализует нашу цель развитие социального интеллекта [2].

Таким образом, проведение интегрированных уроков побуждает учителя к самообразованию, творчеству и взаимодействию с другими учителями-предметниками.

Для демонстрации интеграции предмета географии мы разработали конспект урока на примере связи географии с химией в 9 классе по теме «Целлюлоза как сырье лесной и деревообрабатывающей промышленности России».

Цель урока: Обобщение и систематизация знаний и умений по темам: «Лесная и деревообрабатывающая промышленность России», «Целлюлоза».

Данный тип урока обусловил выбор реализующих цель задач:

В ходе урока через беседу, практическую работу в парах, решение расчетной задачи, фронтальный опрос поставленные задачи были решены.

Данный интегрированный урок позволил учащимся обобщить знания, полученные ранее на уроках химии и географии и сформировать целостное представление по данной теме.

В данной статье мы выяснили значение интегрированных уроков в обучении географии. Оно заключается в накопление знаний (в виде фактов, понятий, закономерностей и т.д.), отдельных умений, в формировании способности видеть картину мира в целом. Расширяется круг средств решения значимых для личности проблем, формируются универсальные способы деятельности.

Мы изучили сущность интеграции как одного из основных способов организации урока географии. Она направлена на повышение качества знания, на формирование целостного научного мировоззрения учащихся.

Подготовка и организация интегрированного урока - сложный и долговременный процесс, требующий знаний не только по своему предмету, но и другого цикла, она сплачивает и укрепляет преподавательский коллектив.

Интерес к проблеме интеграции не ослабевает и в настоящий период развития педагогической науки, появляются новые научные исследования в области теории и методики осуществления интеграции при изучении отдельных предметов и целых циклов дисциплин. Очевидно, актуальность этой проблемы будет оставаться достаточно высокой до тех пор, пока существует предметная система школьного образования, отказываться от которой в настоящее время нет веских причин.

Список литературы

1. *Болотникова Н.В.* География. Интегрированные уроки. 6-10 класс. Волгоград, «Учитель», 2004. 100 с.
2. *Душина И.В., Пятунин В.Б., Летьгин А.А.* Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов вузов. Москва. «Дрофа», 2007. 509 с.
3. *Петрова Н.Н., Сиротин В.И.* Настольная книга учителя географии. Москва. «Издательство Астрель», 2004. 302 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

РОЛЬ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рыжая А.Г.

*Рыжая Анна Григорьевна – студент,
кафедра начального образования, психолого-педагогический факультет,
Крымский инженерно-педагогический университет,
г. Симферополь, Республика Крым*

Аннотация: в статье раскрываются особенности развития логического мышления младших школьников в процессе конструктивной деятельности на уроках технологии. Автор показывает, какую роль выполняет конструктивная деятельность в развитии логического мышления младших школьников.

Ключевые слова: конструктивная деятельность, развитие логического мышления младших школьников, логическое мышление, младший школьный возраст.

Стремительное развитие современного общества в условиях роста научных открытий выдвигает потребности в работнике, обладающем высоким уровнем развития логики, восприимчивом к новым знаниям. Он должен проявлять мобильность, способность логически решать возникающие нетиповые задачи, самостоятельно добывать нужную информацию, понимать ее, применять на практике полученные знания, овладевать универсальными способами продуктивной рациональной деятельности.

Поэтому у молодого человека, вступающего на трудовой путь, практическая технологическая подготовка должна сочетаться с гибким логическим мышлением. Его развитие необходимо начинать с первых классов общеобразовательной школы.

Известно, что новообразованием младшего школьного возраста выступает логическое мышление. От того, насколько сформированы его элементы у ребенка, поступающего в школу, во многом будет зависеть успешность обучения вообще, и в частности конструктивной деятельности.

Учеными указывается, что большое значение в развитии логического мышления детей имеет развитие умственных операций. Особое место занимают умственные операции, такие как выделение и абстрагирования свойств предметов, их сравнение, классификация и продуктивная деятельность.

Ребенок познает окружающий мир, учится различать предметы и окружающие явления по существенным признакам, сравнивает их, учится находить в предметах и явлениях нечто общее и по этому признаку классифицировать их, то есть учиться мыслить.

Работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубенштейна свидетельствуют о том, что ни одно из специфических качеств - логическое мышление, творческое воображение, осмысленная память - не может развиваться у ребенка независимо от воспитания, в результате спонтанного созревания врожденных задатков формируются на протяжении детства, в процессе воспитания, которое играет, как писал Л.С. Выготский «ведущую роль в психическом развитии ребенка» [1, с. 72].

А.С. Урунтаева отмечает, что необходимым условием развития логического мышления ребенка является обучение его сравнивать, обобщать, анализировать, развивать речь, научить ребенка писать. Так как механическое запоминание

разнообразной информации, копирование взрослых соображений ничего не дает для развития мышления детей [2, с. 226].

В.А. Сухомлинский писал: «...Не обрушивайте на ребенка лавину знаний ... - под лавиной знаний могут быть погребены пытливость и любознательность. Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми цветами радуги. Открывайте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку хотелось еще и еще раз вернуться к тому, что узнал» [3, с. 156].

Поэтому важным условием является процесс обучения в развитии логического мышления ребенка, которое должно быть непринужденным, осуществляться через свойственные конкретному возрасту виды деятельности и педагогические средства.

Уроки по предметному модулю «Технология», а в частности конструктивная деятельность является эффективным средством развития логического мышления у детей младшего школьного возраста. Конструктивная деятельность не только развивают уровень познания, но и формируют психический мир личности, а также помогает включить в формирующиеся субъективные эстетические ценности, общественно-значимые ценности, а это - основная задача личностно-ориентированного обучения.

Конструктивная деятельность является видом продуктивного обучения и дает прекрасные результаты не только в деле обучения конструированию, но и в деле общего развития ребенка. Конструктивная деятельностьприучает мыслить и целенаправленно вести наблюдение, пробуждает интерес к анализу предмета и тем самым готовит обучающегося к дальнейшей учебной работе.

При конструировании понятия, суждения и умозаключения о предмете становятся все более конкретными и ясными, потому что находятся перед глазами ребенка. Материалы используемые, при конструировании доступны для зрения, осязания, измерению и сравнению. Одна из главных задач обучения по предметной области «Технология» - научить школьников воплощать в действительность свои идеи, используя имеющиеся и приобретая новые знания о материалах, технике, технологии и т.д.

Наиболее существенным признаком конструктивной деятельности является целеполагание, т.е. более или менее четкое осознание конечной цели работы того, что должно в результате получиться. Умение подвести детей к осознанию цели предстоящей работы определяет характер их познавательной деятельности в процессе этой работы, т.е. ее настоящий развивающий смысл.

Работа учащихся по конструированию и моделированию содействует развитию у них технологического мышления. Анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, индукция, дедукция - вот те умственные операции, с помощью которых учащиеся усваивают технико-технологические знания. Поэтому педагогу важно (на каждом уроке технологии) учить детей сравнивать изделия по разным параметрам, обобщать их в группы, соотносить свою работу с образцом, логически рассуждать, делать выводы.

Таким образом, значение конструирования и моделирования состоит еще и в том, что в процессе изготовления изделий дети практически уточняют и расширяют свои представления о внешних признаках и принципах действия, о назначении и устройстве, об использовании в жизни натуральных технических объектов и сооружений.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в шести томах. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Детская психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. 6-е издание, перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.
3. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. М. Инфра-М, 1999.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ СРЕДСТВАМИ ДРАМАТИЧЕСКИХ ИГР

Михеева В.В.¹, Кузьменко И.В.²

¹Михеева Валентина Валерьевна - студент заочной формы обучения,
кафедра психологии и социальной педагогики, факультет педагогики и психологии;

²Кузьменко Ирина Васильевна - кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии и социальной педагогики,

Шуйский филиал

Ивановский государственный университет,

г. Иваново

Аннотация: в условиях современной социально-экономической ситуации в стране все большую остроту приобретает вопрос о роли социализации детей с ОВЗ. Анализируя практику организации процесса общения у детей дошкольного возраста с ЗПР, нами выявлены противоречия между сложностью формирования коммуникативных качеств у детей данной категории и недостаточной практической реализацией новых социально-культурных технологий, одной из которых является использование драматических игр. В процессе научно-исследовательской деятельности были проанализированы различные методики диагностирования социально-коммуникативного развития и подобраны те, которые позволяют оценить уровень социально-коммуникативного развития по предложенным параметрам.

Ключевые слова: социализация, коммуникативные качества, ОВЗ, ЗПР, драматическая игра, методики диагностирования.

В настоящее время дети с ограниченными возможностями здоровья получили право на обучение и воспитание, на равные возможности в производственной и общественной деятельности. Эти права гарантируются международным сообществом и закреплены рядом специальных документов: «Декларация прав ребёнка» (1969), «Конвенция по правам детей» (1989), «Декларация прав инвалидов» (1975), «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1989), а также Российскими законами и типовыми положениями: Конституция Российской Федерации, Закон РФ «О социальной защите инвалидов» (1995), Закон РФ «Об образовании» (2007), типовое положение «О специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии» (1997).

В условиях современной социально-экономической ситуации в стране все большую остроту приобретает вопрос о роли социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим переосмысливаются цели, задачи, содержание и технологии обучения и воспитания детей. В контексте совершенствования практики дошкольного воспитания особого внимания требуют дети с нарушениями психического развития, с ослабленным соматическим и нервно – психическим здоровьем.

В настоящее время в стране существует система раннего выявления и коррекции отклонений в развитии у детей, в результате чего обеспечивается выход процесса обучения за рамки школьного с включением специальных мероприятий в дошкольном возрасте. Благодаря введению психологической службы в дошкольных учреждениях созданы специальные группы для детей с задержкой

психического развития (далее ЗПР), где осуществляется дифференцированное, «пошаговое» обучение на принципах конструктивной педагогики.

Анализируя практику организации процесса общения у детей дошкольного возраста с ЗПР, нами выявлены противоречия между сложностью формирования коммуникативных качеств у детей данной категории и недостаточной практической реализацией новых социально-культурных технологий, одной из которых является использование драматических игр.

В отечественной литературе существует немало исследований, которые направлены на изучение проблемы общения, среди которых следует отметить труды о единстве познавательных и эмоциональных процессов таких учёных как (Л.И. Божович, Л.С. Выготского); положения деятельностного и целостно-системного подходов (Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского и др.).

Специальное изучение детей с ЗПР в отечественной дефектологии началось в 50-е годы XX века и отражено в исследованиях Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой, Н.Ю. Боряковой, И.Ф. Марковской, Н.А. Никашиной, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпиной, М.Н. Фишман и др.

В настоящее время накоплен опыт по изучению и организации коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с ЗПР в условиях специального детского сада или группы (У.В. Ульяновская, С.Г. Шевченко и др.).

В контексте данного исследования большое влияние оказали идеи, заложенные в трудах современных педагогов, психологов, социологов, специалистов в области социальной адаптации и коррекции (Б.Г. Ананьев, Л.Н. Занков, В.К. Зарецкий, В.И. Кондрашкин, И.А. Коробейников, И. Лангмейер, И.А. Милославова, В.С. Мухина, А.А. Налчаджян, Л.И. Плаксина, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др.).

Тем не менее, многие аспекты ранней диагностики задержки психического развития и организации педагогической помощи детям, остаются недостаточно разработанными.

Таким образом, актуальность избранной нами темы исследования обуславливает то, что при всё больше увеличивающемся количестве исследований, посвященных социализации детей с ОВЗ, до сих пор не до конца изучен вопрос социально-коммуникативного развития детей с ЗПР средствами драматических игр.

Цель исследования - заключается в изучении и научном обосновании комплекса мероприятий психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативной реабилитации детей с ЗПР в коррекционной работе дошкольного учреждения на основе драматических игр.

При организации эмпирического исследования мы учитывали деятельностный и личностно-ориентированный подходы, а также принцип ведущей роли обучения в развитии психики.

Эмпирическое исследование состоит из трёх этапов:

- первый этап – обоснование концептуального аппарата; определение объекта и предмета, цели и задач, гипотезы, изучение психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме; намечены условия, способствующие социально-коммуникативному развитию у дошкольников с ЗПР; составлена программа констатирующего и формирующего экспериментов, определены формы, методы и сроки проведения экспериментов; обобщены результаты изучения проблемы в современных условиях.

- второй этап – продолжение теоретических исследований, отработка гипотезы, разработка комплексной педагогической программы социально-коммуникативного развития детей с ЗПР дошкольного возраста средствами драматических игр в условиях образовательного учреждения; диагностическое исследование, обработка и анализ полученных результатов; проведение формирующего эксперимента;

- третий этап – анализ эмпирического материала, его теоретическое осмысление; систематизация и обобщение результатов исследования.

Для того чтобы развитие дошкольника в воспитательно-образовательном процессе происходило эффективно, необходимо слаженное взаимодействие ребенка и взрослого, связующим звеном является диагностирование [1].

По нашему мнению, наиболее важными параметрами для исследования социально-коммуникативного развития, которые определены как базовые путем интеграции компонентов из характеристики социально-коммуникативного развития, представленной во ФГОС [2], являются:

- степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе;
- степень овладения правилами и навыками взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- развитость самостоятельности и саморегуляции;
- уровень развития эмпатии.

В процессе научно-исследовательской деятельности были проанализированы различные методики диагностирования социально-коммуникативного развития и подобраны те, которые позволяют оценить уровень социально-коммуникативного развития по предложенным параметрам [3]. Взаимосвязь методик и параметров представлена в таблице 1.

Таблица 1. Взаимосвязь методик и параметров социально-коммуникативного развития дошкольников

Параметры для исследования	Методика
Степень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе	Методика «Неоконченные ситуации» (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс)
Степень овладения правилами и навыками взаимодействия со сверстниками и взрослыми	Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А.М. Щетинина)
Развитость самостоятельности и саморегуляции	Карта проявлений самостоятельности (А.М. Щетинина) Карта проявлений активности (А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова)
Уровень развития эмпатии	Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой

На базах МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8» и МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 61» г. Иваново нами будет проведено диагностическое обследование старше-подготовительных групп с ЗПР как во фронтальной, так и индивидуальной форме, в зависимости от степени сложности методики и возможности получить надежные, достоверные данные.

С экспериментальной группой на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8» в дальнейшем будет проводиться коррекционно-развивающая работа, позволяющая социально – коммуникативному развитию детей с ЗПР средствами драматических игр.

При исследовании и контрольная, и экспериментальная группа воспитанников будут находиться в равных условиях:

- наличие воспитанников и мужского, и женского пола в разных пропорциях в каждой группе;
- наличие статуса ребёнка, нуждающегося в коррекционной помощи;
- при коррекционном процессе учитываются принципы специального обучения и воспитания;
- наличие неизменного воспитателя на группе, компетентного в вопросах воспитания и обучения детей с ЗПР.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная программа по социально-коммуникативному развитию детей с ЗПР средствами драматических игр будет внедрена в коррекционный процесс образовательного учреждения. Материалы данного исследования могут применяться при разработке методик по социально-коммуникативному развитию детей с ограниченными возможностями в специальных образовательных учреждениях, а также при подготовке и переподготовке специалистов по коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. *Темербекова А.А.* Психолого-педагогическая диагностика образования дошкольников // Интеграция образования, 2005. № 4. С. 67–71.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 26.12. 2017).
3. *Щетинина А.М.* Щ 49. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

ВНЕКЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Сеннова И.А.¹, Мусина О.Р.², Ксенофонтова М.А.³

¹*Сеннова Ирина Алексеевна – студент;*

²*Мусина Оксана Робертовна – студент;*

³*Ксенофонтова Мария Алексеевна – студент,*

специальность: преподавание в начальных классах,

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

Некрасовский педагогический колледж 1 им. Н.А. Некрасова,

г. Санкт-Петербург

Аннотация: в ходе исследования (анкетирование) изучается уровень сформированности читательской компетентности у детей младшего школьного возраста. Следующим этапом нашего исследования стало ретроспективное интервью, которое проводилось среди людей старше 18 лет, с целью выяснить, присутствовала ли у них потребность в чтении в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: читательская компетентность, внеклассное чтение.

*Привить ребёнку вкус к чтению - лучший подарок,
который мы можем ему сделать
Сесиль Лупан*

Значимость книги в жизни человека и общества весома. Книга – это звено, связывающее нас с прошлым и будущим!»[1, с. 3] Но, к сожалению, с каждым годом интерес к чтению у детей снижается. И перед учителем начальной школы стоит цель - формировать читательскую компетентность как базовую основу ключевых компетенций.

А что же такое читательская компетентность и почему мы рассматриваем её формирование через внеклассное чтение?

Внеклассное чтение – это особый раздел обучения детей чтению, целью которого является выработать привычку, а затем потребность самостоятельно, осмысленно выбирать книги для чтения [2, с. 5].

Читательская компетентность учащихся начальной школы – это сформированная у детей способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, по мере чтения и после прочтения книги.

Одна из причин падения интереса к чтению – усиление влияния средств массовой информации. Чтение книг заменяется многочасовым просмотром телепередач, а место семейных библиотек занимают теперь гаджеты, телевизоры и компьютерные игры. В связи с этим вопрос формирования читательской компетенции школьников остаётся весьма актуальным.

Мы провели исследование с целью выявления уровня сформированности читательской компетентности у детей младшего школьного возраста. За основу мы взяли метод – анкетирование. Мы поставили перед собой такие задачи как выявление причины отсутствия интереса к чтению, определение досуга учащихся, а также частотности чтения книг.

На основе анкетирования детей младшего школьного возраста в количестве 40 человек (1-4 класс), мы выявили, что в свободное время дети начальной школы: 45% проводят за компьютером, 12% читают книги, 32% посещают кружки, 20% посещают спортивные клубы, 5% посещают театры и музеи. Из этого следует, что досуг большей части детей проходит за компьютерными играми и занятием спортом, нежели за чтением литературы или посещением театров, музеев.

Потребность в чтении у детей младшего школьного возраста присутствует у 37%, но проявляется достаточно редко у 50% учащихся, а 13 % — не любят читать литературу.

На вопрос «Что мешает тебе читать книги?», мы получили следующий результат: 38% учащихся заняты кружками, 25% проводят много времени за домашним заданием, 12% предпочитают просмотр телевизора.

Также, мы выяснили, что школьники редко посещают библиотеку (2%), а некоторые там даже не бывали(5%).

Однако, большинство детей предпочитают прочитать книгу, нежели посмотреть фильм, посвященный ей.

Анкетирование, показало, что, у учащихся 1-4 классов присутствует начальный уровень сформированности читательской компетентности, несмотря на наметившуюся общую тенденцию снижения интереса к чтению, школьники, тем не менее, оставляют время для книги в своей жизни. Поэтому основной целью в будущей профессиональной деятельности мы ставим создание условия для развития читательского вкуса у юных читателей, оказания помощи им в формировании интереса к книге, чтению через применение различных форм работы во внеклассной деятельности.

Следующим этапом нашего исследования стало ретроспективное интервью, которое проводилось среди людей старше 18 лет, и его целью стало выяснить, присутствовала ли у них потребность в чтении в младшем школьном возрасте. Мы поставили перед собой такие задачи как получение сведения у респондентов о присутствии у них потребности в чтении в младшем школьном возрасте, также выявление причин, которые послужили возникновению потребности к чтению во взрослом возрасте.

В результате исследования мы выяснили, что большинство опрошенных (65%) любили читать в детстве. Любовь к этому занятию в основном формировали родители, либо это возникло на фоне любви к определенной книге. Также потребность к чтению появилось у опрошенных тогда, когда они нашли для себя какой-то определенный литературный жанр, вместе с возможностью погрузиться в мир читаемого произведения; а также с полным пониманием того, что литература расширяет читательский кругозор, то есть способность к саморазвитию. В современных реалиях мы можем сказать, что гаджеты, интернет, а также огромное количество других источников информации стали неотъемлемой частью детской

жизни, возможно в некоторой степени это и снизило популярность книги. Однако, многие взрослые считают что дети продолжают читать, и книга остается популярной.

Хотим подчеркнуть, что очень важно помочь ребенку постичь мир литературы – мир духовной нравственности и социально-эстетического опыта, привить ему важнейшие духовные ориентиры и понятия, которые станут интеллектуальным богатством растущего гражданина России.

Неоценима роль уроков внеклассного чтения для расширения литературного образования, углубления читательской культуры обучающихся, развития их творческих способностей и эстетического вкуса, укрепления гражданской и нравственной позиций. Нам, как будущим учителям, важно создать условия для формирования читательской деятельности. Работа по формированию читательской компетентности младших школьников должна вестись систематически в рамках урочной и внеурочной деятельности, в работе с родителями.

На уроках литературного чтения:

- использовать всевозможные методы и приёмы для активизации познавательного интереса;
- дополнять существующую систему развития речи теоретическим материалом, шире знакомить обучающихся с различными речевыми жанрами, которые они будут использовать в своей жизни.

Процесс приобщения учащихся к чтению, воспитание квалифицированного читателя - это двусторонний процесс.

С одной стороны, целенаправленная педагогическая деятельность, с другой – внутренний процесс приобщения школьника к чтению, формирующий стойкую потребность в регулярном чтении.

В результате хотелось бы видеть обучающегося, который владеет необходимым уровнем техники читательской деятельности, способного самостоятельно мыслить, организовывать собственную познавательную деятельность.

Формирование самостоятельной читательской деятельности не может быть спонтанным, сиюминутным. Это кропотливая каждодневная работа. Время не стоит на месте и роль компьютера и телевизора в получении информации, восприятия окружающего мира, с каждым днем становится все важнее. Но чтение остается одним из способов интеллектуального развития личности ребенка. Только оно дает возможность ребенку более глубоко и точно воспринимать, понимать и принимать окружающий мир, находить свое место в нем и делать свою жизнь духовно богатой.

Нельзя не согласиться с великим педагогом В.А. Сухомлинским что «чтение – это один из способов мышления и умственного развития», так как учит размышлять, думать, говорить. Если научимся читать – научимся мыслить! Научимся мыслить – станем успешными и в обучении, и в жизни!

Так давайте вот так, всем миром возьмемся и вновь сделаем нашу страну самой читающей в мире. Ведь не даром же это «наше все» А.С. Пушкин сказал: «Чтение — вот лучшее учение!».

Список литературы

1. *Светловская Н.Н.* Внеклассное чтение 1 класс [Тескт]: Пособие для учителя. / Н.Н. Светловская, О.В. Джежелей. М.: Просвещение, 2003. 208 с.
2. *Светловская Н.Н.* Внеклассное чтение 3 класс [Тескт]: Пособие для учителя. / Н.Н. Светловская, О.В. Джежелей. М.: Просвещение, 2003. 208 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Шарифбаева Х.Я.

*Шарифбаева Халида Ядкарвна – кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра инженерной педагогики,
Ташкентский институт проектирования, строительства
и эксплуатации автомобильных дорог,
г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Аннотация: в статье рассматривается возможность применения мобильных технологий для обучения в вузе. Описаны достоинства и модели использования мобильных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: мобильные технологии, обучение, вуз, модели обучения.

В последнее время мобильные технологии массово стали входить в образовательный процесс. Студенты пользуются смартфонами, планшетами и электронными книгами с целью обучения. Это удобно, так как мобильные устройства могут хранить большое количество информации и обучающих программ. Ввиду такой ситуации преподаватели должны стремиться снизить отвлекающее значение гаджетов и использовать мобильные устройства студентов для того, чтобы организовать работу на занятиях, сознательно включив их в процесс [1].

Отметим наиболее важные достоинства применения мобильных технологий в обучении:

- фактор повсеместности – возможность получения студентом информации и проведения обучения независимо от местонахождения;
- возможность доступа к ресурсам посредством использования любой сети – проводной или кабельной, локальной или Всемирной;
- быстрое подключение к сети Интернет;
- мобильные устройства удобны – в них можно хранить личную информацию, получать и передавать учебный материал. Можно фотографировать, записывать и прослушивать аудио;
- возможность персонализации, то есть использования индивидуального подхода в процессе обучения. Это в настоящее время уже доступно, хоть и мало распространено.

При этом следует помнить о необходимости формирования навыков информационной безопасности и культуры, которое должно осуществляться во внеурочной деятельности, в рамках воспитательных (классных) часов [2].

Структура обучения студентов посредством применения мобильных технологий имеет следующие базовые элементы:

- вуз – как сама структура, в которой реализуется мобильное обучение;
- информационный ресурс (учебные материалы, знания);
- программы и техника, посредством которых организуется мобильное обучение;
- преподавательский состав, студенты.

Анализ применения мобильных технологий в образовательном процессе показал, что это возможно посредством трёх основных моделей:

1. С поддержкой традиционного образовательного процесса. Данная модель предполагает предоставление возможности доступа студентов к обучающему материалу, который содержит в себе сетевые курсы посредством образовательного

портала вуза. Вышеуказанная информация применяется студентами в процессе индивидуальной работы для того, чтобы подготовиться к семинарам, групповым проектам и пр. Также студенты имеют возможность получения на свои мобильные устройства уведомлений, напоминаний и результатов проведенного тестирования или экзамена. Кроме того, в процессе такого варианта обучения можно проводить тестирование, фиксировать важную информацию, осуществлять оперативный доступ к справочно-информационным ресурсам, посредством использования портативных компьютерных устройств.

2. Мобильное обучение в полнообъемном режиме. Данная модель характеризуется тем фактом, что весь образовательный процесс сводится исключительно к электронному обучению. Студенты не контактируют очно с преподавателем – только в случае крайней необходимости. Обучающие курсы в такой модели реализуются через специальную программную среду. Она выполняет различные функции, необходимые для организации полноценного мобильного обучения: защита, авторизация, структуризация, информационные ресурсы, учебный контент, взаимодействие и др.

3. Обучение смешанного характера. Смешанное обучение организуется таким образом, что одна часть учебного материала осваивается студентами через традиционный вариант обучения, а другая – самостоятельно, с помощью мобильных технологий. Процент соотношения данных частей определяют технические возможности ВУЗа, желание студентов, готовность преподавательского состава и пр.

Список литературы

1. Лапинова А.А., Токарева А.В. Перспективы внедрения информационных систем и технологий в сферу образования // Наука, образование и культура, 2016. № 5 (8). С. 10-13.
2. Усманова З.Б. Формирование у молодежи информационной и нравственной культуры в условиях интенсивного развития сети Интернет // European Research, 2016. № 7 (18). С. 60-62.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА УЧЕТА И СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Моисеенко Е.В.

*Моисеенко Елена Валентиновна – доцент,
кафедра организации и управления в аграрной сфере,
Калининградский филиал*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, г. Полесск*

Аннотация: в статье исследуются проблемы рейтинговой оценки практической деятельности студентов, как эффективного направления самостоятельных видов внеаудиторной работы. Рассматривается механизм рейтинговой оценки. Результаты реализации новых подходов к обучению бакалавров.

Ключевые слова: практический опыт, стимул, внеаудиторная работа, качество подготовки.

Система рейтинговой оценки позволяет эффективно оценивать все самостоятельные виды практической деятельности студентов в сфере направленности, степень их сложности и качество выполнения, дает возможность объективно и всесторонне оценить практическую деятельность студента в течение

всего периода обучения, является одним из главных стимулов получения практического опыта и основанием для получения перспективной, престижной работы по направлению подготовки вуза.

Цель рейтинговой системы оценки качества и стимулирования непрерывной практической подготовки студентов – активизация практической деятельности студента, создание мотивов для участия во внеучебных реальных практических делах, обеспечении возможности получения практического опыта, достаточного для включения в бизнес-деятельность сразу после окончания вуза.

Основные задачи системы должны составлять:

- интегрированная оценка приобретенного опыта практической деятельности;
- создание конкуренции между студентами и учебными группами;
- стимулирование самоорганизации студентов во время процесса практической деятельности;
- предоставление заинтересованным лицам информации о рейтинге студентов.

Механизм рейтинговой оценки должен быть основан на использовании рейтинговой карточки, заполняемой студентами каждый семестр, и зачетной книжки практической подготовки студента. Наглядным итогом механизма рейтинговой системы является экран деловой активности, на котором приведены фамилии наиболее активных студентов или лучшая студенческая группа с наивысшим рейтингом подготовки к реальной деятельности [1].

Рейтинговая система оценки качества практической подготовки студентов предполагает накопление условных единиц практического опыта в течение всего периода обучения. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид практической деятельности в вузе и за его пределами, студент по завершении всего периода обучения получает достаточно адекватную совокупную оценку.

Эффективность внеаудиторной работы во многом зависит и от четкости критериев оценки [2]. Оценка качества практической подготовки, во-первых, ориентирована на конкретный результат и, во-вторых, носит относительный характер, тем самым создавая конкуренцию среди студентов в процессе практической подготовки.

Исходя из этого, рейтинговая система должна предусматривать:

- доступность получения информации о рейтинговой системе;
- наличие эффективной информационной базы данных о студентах и их рейтинговых оценках, позволяющей обрабатывать, анализировать и получать оперативную информацию;
- комплексность рейтинговой оценки, ее интегрированность в систему непрерывной практической подготовки;
- непрерывность действия системы на протяжении всего периода обучения.

Рейтинговая система оценки качества подготовки студентов к реальным действиям и трудоустройству позволит:

- мотивировать и стимулировать студентов к активной практической деятельности;
- рационально организовывать, расширять самостоятельную практическую работу студентов;
- интенсивно использовать теоретические знания в реальной жизни;
- давать объективную и всестороннюю оценку практической деятельности студентов.

В результате студенты получают возможность проявить творческие, организаторские способности, отличиться, выделиться, получить опыт практической работы еще в вузе и, как результат, – лучшее место работы после окончания вуза.

Организации-работодатели, имея рейтинговую информацию о студентах, могут заранее отбирать для себя квалифицированных специалистов, способных творчески мыслить, неординарно действовать и уже имеющих практический опыт работы (стаж), не производя затрат времени на поиск высококлассного персонала.

Внеаудиторная работа формирует у студента навыки практической деятельности еще в стенах вуза. Это дает возможность выпускнику, обладающему теоретическими познаниями в области менеджмента в рамках федерального государственного стандарта, получить опыт и практику участия в реальных проектах.

Результаты реализации новых подходов к обучению бакалавров, являются:

- соответствие вузовской подготовки реальным требованиям развития производства и общества;
- повышение качества практической подготовки бакалавров и, как следствие, их хорошее трудоустройство в фирмах;
- вовлечение преподавательского состава в более активную научно-практическую деятельность;
- активное участие студентов старших курсов в процессе обучения студентов;
- улучшение микроклимата в студенческой среде за счет углубления вертикальных связей между студенческими курсами;
- более активное участие вуза в решении экономических проблем региона, а также активное взаимодействие с представителями бизнеса.

Список литературы

1. Айзеништейн В.В. О проблеме воспитания в вузе // Высшее образование в России, 2016. № 3. С. 17.
2. Буглаев В.А., Попков В.В. Предвузовская подготовка абитуриентов // Высшее образование в России, 2016. № 4. С. 12.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС СПО С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ WORLDSKILLS Кузнецова И.Н.

*Кузнецова Ирина Николаевна – преподаватель цикловой методической комиссии
общеобразовательных и гуманитарных дисциплин
Областное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Ивановский промышленно-экономический колледж, г. Иваново*

Аннотация: в статье рассматриваются наиболее эффективные методы преподавания иностранного языка в свете реализации ФГОС СПО и требований WORLDSKILLS. Предлагаются компоненты учебно-методического комплекса преподавателя для успешного овладения обучающимися профессионально-ориентированным английским языком.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, требования ФГОС СПО, требования WORLDSKILLS, эффективные методы.

В современном мире повышаются требования к подготовке выпускников средних профессиональных учебных заведений. Подготовка компетентного специалиста, способного решать возникшие проблемы в соответствии с требованиями конкретных производственных ситуаций, является основной задачей современной профессиональной школы.

Одно из условий успеха будущего специалиста – высокий уровень владения профессионально-ориентированным иностранным языком. В данной статье мы рассмотрим наиболее эффективные, на наш взгляд, методы, приемы, виды заданий для его достижения.

Основная цель занятий по иностранному языку согласно стандарту ФГОС СПО – это формирование коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществления межличностного и межкультурного общения на иностранном языке. В стандартах закреплена необходимость поиска новых эффективных подходов в обучении иностранным языкам. Данные цели полностью соответствует целям Международной некоммерческой ассоциации WorldSkillsInternational (WSI).Россия вступила в WSI в 2012 году[1]. ОГБПОУ ИвПЭК присоединился – в 2015г. Движение WorldSkills в России выдвигает новые требования к уровню владения обучающимися английским языком, особенно в компьютерных специальностях. Это является необходимым условием не только для победы в профессиональном конкурсе, но и для участия в нем.

Так, в документе «Техническое описание компетенции Веб-дизайн и разработка» прописано: «Специалист должен знать и понимать английский язык в рамках чтения и понимания официальной технической документации по используемым технологиям и языкам программирования»[2]. Из этого следует, что студенту необходимо показать владение профессиональным английским языком, на котором общаются зарубежные программисты, системные администраторы, разработчики веб-сайтов, специалисты по ремонту и обслуживанию компьютерной техники. Он должен продемонстрировать свои профессиональные умения и навыки делового общения, а также владение грамотной технической устной и письменной речью.

С этой целью на уроке применяется разнообразный аутентичный материал, используются частое повторение, закрепление пройденного, строгий контроль усвоенных знаний. Поэтому на уроках английского языка, готовясь к отборочным турнирам WorldSkills, мы уделяем максимум внимания чтению и пониманию неадаптированных технических текстов, в основном это руководства по эксплуатации различных электронных устройств. В структуру учебно-методического комплекса по иностранному (английскому) языку в обязательном порядке включаются: аутентичные тексты профессиональной направленности, грамматические конструкции технического характера, лексические упражнения, задания на составление устных монологических и диалогических высказываний на профессиональные темы и разыгрывание (представление) результатов перед аудиторией. Это обеспечивает развитие способности использовать английский язык как средство профессионального общения.

В работе применяем методы, позволяющие активизировать знания: краткие или полные пересказы прочитанного, изучение технических терминов, описание устройств и перечисление их составных частей, определение причин неисправности и способов ремонта техники.

Одна из особенностей технического английского языка заключается в том, что понимание иностранных терминов есть суть профессиональных знаний. Качественное усвоение компьютерных терминов происходит во время учебы и в процессе учебной практики. Преподаватели английского языка работают в тесной связи с преподавателями соответствующих технических дисциплин: «Проектирование информационных систем», «Компьютерные сети», «Основы проектирования баз данных», «Информационные технологии» по отбору текстов (диалогов) и составлению глоссария профессиональных слов.

Таким образом, овладение профессионально-ориентированным английским языком представляет собой процесс, нацеленный на практическое применение лексико-грамматических знаний.

Список литературы

1. Миняева Н.М. Опыт работы по подготовке студентов колледжа к чемпионату профессионального мастерства по стандартам WorldSkillsRussia // Среднее профессиональное образование, 2017. № 8. С. 38-42.

2. Техническое описание компетенции. Веб-дизайн и разработка [Электронный ресурс]: конкурсная документация WorldSkillsRussia 2017. Режим доступа: https://irorb.ru/files/WS/TO/web_design.pdf/ (дата обращения: 25.04.2018).

PROVERBS AS THE COLLECTION OF NATIONAL AND INTERNATIONAL FEATURES

Mukhammadieva M.

*Mukhammadieva Madina – Teacher,
DEPARTMENT OF THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE,
UZBEKISTAN STATE WORLD LANGUAGES UNIVERSITY,
TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *the proverbs are the "code" of the people, expressing the individual way of life of each nation. The way in which images are used and how the assessment of the same phenomenon comes from mentality, and it is different in every nation's proverbs. It is hard to understand such articles at one point, because it is important for them to be aware of the people's lifestyle.*

Keywords: *proverbs, historical events, realia.*

The different representation of the proverbs in all languages is attributed to their diversity of religion, geographical location, and diversity of historical processes. The proverbs have long been a matter of national character, and the idea that a particular nation is a way of life is seen as an urgent problem for many years.

It is also important to consider the social environment in order to understand the similarities and differences in proverbs. At the same time, it is also important that the population of the nation and the size of a social group in the society. When we look at the proverbs of all peoples, we do not see the same amount of proverbs in all subjects, because in the people's genealogy some subjects are of vital importance, and another is less important. For example, African countries can often be found in landscapes, steppe, steppe and forest, and indigenous people live on the field [1].

Do not call the forest that shelters you in the jungle (Do not call the jungle for shelter as a forest). Do not abuse anyone who cares for you. In Central Asian countries, where the role of family, neighborhood and family is high, articles in these subjects are used in large numbers. Mother's House is home to the house of the fatherly house [2. P. 242]. It is worth noting that the proverb and the value contribute to the development of a person in a particular society. Does the wisdom in the articles mean that all countries have the same meanings or different uses? Although they are similar in terms of their structure, they are different in two other nations. Where there is a will, there is a way (where there is a way there will be a path.) This proverb is an English-language proverb that also appears in East African countries (Iwapo nia, kuna njia). However, there are two different interpretations in both languages. In English, this proverb is a positive meaning that means that if you want something that is still hoping for a spiritually supportive person who has lost his way, he can continue on his way. This article also describes East African countries in a negative way. They say that because of the fact that a person is unable to find a job, he has no wish to do so because "there is a will, there is a way; where there is now ill, there is no way.

Beware of Greeks bearing gifts (Be warned of the Greek greetings). In this proverb, we need to recall the history of the events of historic events, and we must remember the battle of ancient Greeks with the troika to make it clear to us. Greeks, who have been unable to reach Troika for years, are planning to build a horse-shaped horse-shaped siege into which Greek soldiers will be hiding. They send him to Troya as a gift. The trojans, who are proud of their victory, accept it as a gift. During the night, the Troika celebrated the victory and the Greeks using the cart will come

out of the horse-shaped wooden puppet, and the Greeks, who have been unable to serve the Trojan for many years, will take trophies in one night. After this historic event, a horse-drawn gift is regarded as a human trick capable of being hostile to human beings. These articles may be familiar to the Greeks or to some European countries, but may be unfamiliar to other nations who do not know what happened. There are various genres that can be found in the origin of proverbs. Here are some examples of proverbs in English:

1. Historical events

All braves lived before Agamemnon (all the survivors lived before Agamemnon). Agamemnon has been in history as a person who has exploited all the powerful people [3].

2. The Bible

An IDLE brain is the Devil's workshop (the untrained brain is the Devil's slot) [3].

3. British realia

MORE people know Tom Fool than Tom Fool knows (Fool's Tom recognizes many others rather than others). One of the most commonly used names in the English language is Tom, which became the symbol of the English language. In the given proverb, exactly the name given to Tom is used for the proverbs, and for the listener to make it clear that this name is not just a historical person, but simply Tom's name, the British realm. In general, the proverbs have two types of features that unify them, depending on their national and global characteristics. The proverbs are not famous for the wisdom of the people, but the long history of the people and no author. All proverbs have their own rhythm, rhyme, and thought.

References

1. Kunin A.B. Course on the contemporary phraseology of the English language. Moscow: High school, 1986. P. 336.
2. Mirzayev T. Dictionnaire of the uzbek proverbs. T., 2012. P. 512.
3. Oxford Concise Dictionary of Proverbs / Simpson J.v.a Speake J-Oxford University Press, 2003-e-book copyright 2003. 1000 proverbs.

FUNCTIONAL TYPES OF LANGUAGES THROUGHOUT THE WORLD

Saidova N.

Saidova Nigora – Teacher,

DEPARTMENT OF THEORETICAL ASPECTS OF THE ENGLISH LANGUAGE 2
UNDER THE ENGLISH LANGUAGE, FACULTY 2,
UZBEKISTAN STATE WORLD LANGUAGES UNIVERSITY,
TASHKENT, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *modern linguists distinguish various functional systems of languages: prophetic and apostolic languages, world, international, lingua franca, official and local etc. The very article reveals functional types of languages with their possible characteristics.*

Keywords: *official status, functional types of languages, classical languages, regional or minority languages.*

The volume of communication is distributed unevenly between languages. According to the Seattle University in 1995 on the 13 most common in the world's languages are spoken by 75% of the 5 billion of the world's population. These languages include Chinese, English, Hindi, Spanish, Russian, Arabic, Bengali, Portuguese, Malay, Indonesian, Japanese, French, German, and Urdu. In terms of communication excels English. It is spoken in 47 countries, in French language - 26, in Arabic - in 21, followed by further Spanish, Portuguese, and Chinese. When people talk about the volume of use of the language, they mean all uses of it.

World Languages - a language of inter-ethnic and inter-state communication with the status of official and working languages of the UN (Arabic, English, Spanish, Chinese, Russian, French).

International language - a language that is widely used in the international and interethnic dialogue. They have the status of state (official) language in one or several countries, but are not the language of the UN.

Official languages (national) have a legal status of the state language in one country, but this country can be and multinational (such as Hindi, Thai, Georgian).

Regional languages. In the context of the European Charter for Regional or Minority Languages, the term "regional or minority languages" used in respect of those languages, which;

1) are traditionally used in the territory of a State by nationals of that State, form a group, smaller in numbers than the rest of the population of that State; and

2) different from the official language of the State. This term does not apply to the main dialects language and the language of migrants.

Local languages. As a rule, it is unwritten languages, used in an oral, informal communication of multi-ethnic groups, multi-ethnic societies, they carried radio and TV transmission. In elementary school, these languages are used as an auxiliary language for the transition of pupils from the local to the national language.

The prophetic and apostolic languages. Languages, in which for the first time described or recorded, and later canonized a particular religious faith, are called to be prophetic or apostolic languages. Among them, for example: the Vedic language, Hebrew, Sanskrit, Pali, Old Slavonic language. By prophetic language and some languages are still before them religious doctrine was written. This language, have a literary script and literary traditions, such as: wenyen (ancient Chinese language in which the written and canonized writings of Confucius); Ancient Greek and Latin (from the 1st century AD in these languages formed the religious language of Christianity; classical Arabic language was formed during the pre-Islamic poetry, and in the 7th century became the language of the Koran. The prophetic and apostolic languages are the language not only religious sphere but also the secular culture, education and science, literature and law.

The term "classical language" The composition of the classical languages coincides with the composition of the apostolic language, however, the concept "classical language" belongs to the current cultural studies of language, not its history [1: 159]. Characteristic features of the classical language:

1) This is the language in which is created, written and translated texts housing, preserving the traditions of the data, the highest possible cultural value. It can be both secular texts (ancient Greco-Roman literature), and religious texts (the Qur'an);

2) It is the language which has gone beyond the original ethnic team and gained supra-ethnic character;

3) The term "classical language" used for languages, which are no longer works, so the body of the classical language is closed;

4) In contrast to the dead languages, which are studied only for research purposes, the classical languages are not only the subject of research, but also teaching.

References

1. Мечковская Н.Б. Общее языкознание: структурная и социальная типология языков / Н.Б. Мечковская. Минск: Амалфея, 2000. 368 с.
2. Shibatani M., Bynon T. Approaches to Language Typology: a Conspectus // Approaches to Language Typology / Ed. By Masayoshi Shibatani and Theodora Bynon. Oxford: Clarendon Press-Oxford, 1995.
3. Sweetser E. From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. – Cambridge. New York. Port Chester. Melbourne. Sydney, 1990.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Абдураззакова Д.А.

*Абдураззакова Дильдора Анваровна – ассистент,
кафедра инженерной педагогики,
Ташкентский институт проектирования, строительства
и эксплуатации автомобильных дорог,
г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Аннотация: в статье рассмотрена проблема повышения качества профессиональной подготовки студентов в вузе. Рассмотрены факторы, на которые следует обращать внимание при оценке качества образования.

Ключевые слова: высшее образование, совершенствование профессионального образования, качество обучения.

В целях повышения уровня профессиональной подготовки в вузах, необходимо решить ряд немаловажных задач. Одна из них – это оценка качества существующего образования, получаемого будущими специалистами. Данная оценка выполняется с обязательным учётом системы теоретических знаний и в согласовании с профессиональными аспектами выбранного направления образования. По итогам проведённого анализа необходимо сделать оценку, отражающую степень возможности внесения изменений в уже существующую обучающую систему с целью повышения его качества. Как следствие, появляется вопрос об условиях, способствующих улучшению уровня профподготовки студентов, и определении параметров, по которым должен оцениваться процесс.

Качество можно также понимать как степень, в которой характеристики, которыми обладает объект, соответствуют нормативным требованиям. Некоторые учёные, определяют качество образования исключительно как контроль уровня обученности и успеваемости студентов. На самом деле понятие имеет более широкое значение.

Отечественная педагогика термин «качество образования» трактует в разных вариациях. Мешалкина К.Н. характеризует его наиболее приемлемо – как степень, в которой результаты проводимой учебной и воспитательной работы, выраженной в виде характеристик обученности, соответствуют уровню, являющемуся нормативным и социально-обусловленным. Махлупа Ф. в своей работе на данную тему подчёркивает значимость оценки качества аспектов образовательного процесса, а также разработки системы, предназначенной для наблюдения за ними [1].

Наша точка зрения такова, что для достижения должного уровня качества образования следует подготовить высококвалифицированных преподавателей, способных всегда эффективно справляться с профессиональными задачами, быстро адаптироваться к различным условиям, овладеть нужными технологиями, уметь пользоваться имеющимися знаниями в профессиональном направлении. Таким образом, качество образования можно охарактеризовать как большую систему, имеющую в своём составе уровневые компоненты: качество обучения, содержание учебной программы, преподавательский состав, управление.

Подготовка конкурентноспособных на мировом рынке, высококвалифицированных специалистов в современных высших учебных заведениях реализуется согласно системе, содержащей в себе различные составляющие: анализ востребованности выпускников вузов, среда жизнедеятельности студентов, инфраструктура, нормы и правовая база, информационная база, учебная программа, преподавательский состав, применение средств и технологий, контроль эффективности и др.

Важными факторами, которые оказывают прямое влияние на качество образования студентов в высшем учебном заведении, являются:

- уровень содержания современного высшего образования;
- учебные курсы, входящие в программу подготовки;
- степень квалификации, которую имеет преподавательский состав вузов;
- научно-исследовательская работа в вузе;
- применение результатов научно-исследовательских работ в образовательном процессе;
- развитие научно-исследовательского процесса обучения;
- наличие актуальной литературы;
- внедрение развивающих информационных технологий в обучение;
- уровень, на котором организуются производственные практики, а также ориентированность в направлении деятельности вуза;
- степень сбалансированности графика занятий;
- нагрузка в процессе обучения на студентов и преподавателей, её нормирование.

На сегодняшний день качество и эффективность образования напрямую зависят от эффективности взаимодействий и взаимосвязей в учебном заведении. Образовательная же система должна решить задачу нахождения оптимального пути для приведения образовательного процесса в соответствие с международными стандартами, сохранив при этом свои достоинства и полезные особенности национальной подготовки.

Список литературы

1. *Рысбаев И.И.* Формирование профессионально-педагогической направленности будущих педагогов-психологов в студенческом коллективе: Диссертация на соискание канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006.

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

Петряев С.В.

*Петряев Сергей Викторович – адъюнкт,
кафедра тактики,*

*Саратовский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Саратов*

Аннотация: в данной статье рассматриваются преимущества и недостатки применения мультимедийных технологий в обучении, мультимедийные технологии с каждым днем все больше распространяются в различных сферах образовательной деятельности. В то же время любой опытный преподаватель подтвердит, что на фоне достаточно частого положительного эффекта от внедрения информационных технологий, во многих случаях использование мультимедийных средств никак не сказывается на повышении эффективности обучения, а в некоторых случаях такое использование имеет негативный эффект.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, программное обеспечение, функциями наглядности, отрицательных аспектов, мультимедиа-ресурсов.

Мультимедийные технологии с каждым днем все больше распространяются в различных сферах образовательной деятельности. Этому способствуют такие факторы, как повсеместная информатизация общества и необходимость качественной

подготовки курсантов, распространение в военных учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятие государственных и межгосударственных программ информатизации образования, появление необходимого опыта компьютеризации у все большего количества преподавателей военных учебных заведений. В большинстве случаев использование мультимедийных средств оказывает положительное влияние на интенсификацию труда преподавательского состава, а также на эффективность обучения курсантов [2].

В то же время любой опытный преподаватель подтвердит, что на фоне достаточно частого положительного эффекта от внедрения информационных технологий, во многих случаях использование мультимедийных средств никак не сказывается на повышении эффективности обучения, а в некоторых случаях такое использование имеет негативный эффект. Очевидно, что решение проблем уместной и оправданной информатизации обучения должно осуществляться комплексно и повсеместно.

Положительных аспектов использования мультимедийных технологий достаточно много.

В качестве основных аспектов можно выделить:

1. совершенствование методов и технологий отбора и формирования содержания образования;
2. введение и развитие новых специализированных учебных дисциплин и направлений обучения, связанных с информатикой и информационными технологиями;
3. внесение изменений в системы обучения большинству традиционных дисциплин, не связанных с информатикой;
4. повышение эффективности обучения в военном учебном заведении за счет его индивидуализации и дифференциации, использования дополнительных мотивационных рычагов;
5. организация новых форм взаимодействия в процессе обучения;
6. изменение содержания и характера деятельности курсанта и преподавателя;
7. совершенствование механизмов управления системой военного образования.

Современные средства обучения на основе мультимедийных технологий способны обладать уникальными свойствами и функциями наглядности, которые способны изменить весь процесс обучения. Мультимедийные ресурсы позволяют объединять огромное количество изобразительных, звуковых, условно-графических, видео и анимационных материалов. Наглядные материалы должны отвечать общедидактическим, эргономическим и методическим требованиям, от соблюдения которых может зависеть скорость восприятия учебной информации, ее понимание, усвоение и закрепление полученных знаний.

Так, наглядные средства обучения должны быть:

1. ориентированы на мотивацию обучения, вызывать интерес и увлекать познавательной деятельностью;
2. доступными, то есть соответствовать возрастным особенностям учащихся. Каждому преподавателю хорошо известно, что курсантам можно давать только такой материал, который они готовы воспринимать;
3. содержательными с позиций современной науки и для передачи смысловой полноты теоретического материала. Теоретическое изложение наглядного материала позволяет обеспечивать системность, последовательность и прочность усвоения изучаемой темы;
4. интерактивными, способными организовывать коммуникативные ситуации. В компьютерных средствах обучения, в технологии которых изначально заложен принцип интерактивности (то есть обратной связи, это требование часто используется на самом простом уровне. Мультимедийные технологии позволяют создавать и более интересные обучающие ситуации с помощью визуальных тестов, проблемных вопросов, и иных коммуникативных ситуаций;

5. иллюстративными, когда используется разного вида материалы в трудных для понимания содержания текста. Но здесь надо очень осторожно использовать образность наглядного материала, так как чрезмерное увлечение представлением информации может увести учащихся от основной идеи автора наглядного пособия;

6. дозированными с оптимальным использованием наглядности. Наверное, каждый педагог может привести пример использования готовых средств обучения, в которых огромное количество информации. С одной стороны, это хорошо, но с другой - переизбыток информации может привести и к обратному эффекту. Внимание обучающихся будет отвлекаться на посторонние детали, а учителю сложно выстроить занятие.

Мультимедийные средства наглядности позволяют создавать новые формы визуальной информации, которая представляет интерпретацию недель изучаемых явлений. И именно в этом заключается большой резерв повышения эффективности обучения.

Принципы взаимодействия в новой образовательной среде значительно изменились. Учащийся, долгое время воспринимаемый в образовательных технологиях как объект обучения, становится равноправным Субъектом образовательного процесса. Субъектами взаимодействия чаще «его» выступал обучаемый - курсант и обучающий - преподаватель. Традиционно взаимообмен информацией осуществлялся между двумя субъектами образовательного процесса (обучающим и обучаемым), которые имели возможность осуществлять обратную связь. С появлением интерактивных средств обучения, (интерактивных программных средств учебного назначения) в информационное взаимодействие включается третий субъект (средство обучения, функционирующее на базе ИКТ), имеющий возможность осуществлять обратную связь с первыми двумя, являясь не только партнером по информационному взаимодействию, но и источником учебной информации значительного объема и различного уровня, как по сложности, так и по содержанию [3, 4].

Конечно, это не значит, что теперь необходимо все занятия перенести и компьютерный класс и все изложение учебного материала перепоручить компьютеру. Учитель на своем, им самим выстроенном занятии может и должен чередовать разнообразные методические приемы. Это сделает урок менее скучным, однообразным, более динамичным, интересным и, как следствие, поможет курсантам быстрее и глубже усвоить курс обучения. Например, часть занятия преподаватель может объяснить сам, другую часть - перепоручить персональному компьютеру.

К числу отрицательных аспектов можно отнести свертывание социальных контактов, сокращение социального взаимодействия и общения, индивидуализм, трудность перехода от знаковой формы представления знания на страницах учебника или экране дисплея к системе практических действий, имеющих логику, отличную от логики организации системы знаков. В случае повсеместного использования мультимедийных технологий преподаватель и курсанты становятся неспособными воспользоваться большим объемом информации, который предоставляют современные мультимедиа и телекоммуникационные средства. Сложные способы представления информации отвлекают обучаемых от изучаемого материала.

Следует помнить, что если учащемуся одновременно демонстрируют информацию разных типов, он отвлекается от одних типов информации, чтобы уследить за другими, пропуская важную информацию, а использование средств мультимедиа зачастую лишает курсантов возможности проведения реальных опытов своими руками.

Индивидуализация ограничивает живое общение преподавателя и курсантов, учащихся между собой, предлагая им общение в виде «диалога с персональным компьютером». Обучаемый не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке.

Наконец, чрезмерное и неоправданное использование компьютерной техники негативно отражается на здоровье всех участников образовательного процесса.

Таким образом, перечисленные проблемы и противоречия говорят: том, что применение мультимедийных технологий в военном образовании по принципу «чем больше, тем лучше» не может привести к реальному повышению эффективности системы военного образования. В использовании мультимедиа-ресурсов необходим взвешенный и четко аргументированный подход.

Список литературы

1. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютере* (педагогика третьего тысячелетия). М., 2002.
2. *Ибрагимов И.М.* Информационные технологии и средства дистанционного обучения. М., 2008. 336 с.
3. *Новосельцев С.К.* Мультимедиа-синтез трех стихий. // КомпьютерПресс, 1991. № 7.
4. *Семенова Н.Г.* Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам: дис. ... доктора пед. наук. Астрахань, 2007. 335 с.
5. *Федоров А.В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М., 2007. 616 с.

МОБИЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ДЛЯ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ТЕРМИНАЛОВ

Актамов Ш.

*Актамов Шохрух – студент,
факультет информационных технологий,
Ташкентский университет информационных технологий им. Мухаммада Аль-Хорезми,
г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Аннотация: характерной особенностью математических моделей непрерывного медиа процесса является их высокая размерность (потоки информационных данных), что обуславливает основную трудность управления медиа процессом. Такая размерность объясняется структурой подсистем медиаобразовательной системы, при которой каждая подсистема имеет свою модель. По этой причине целесообразно применять принцип декомпозиции для управления непрерывным процессом разработки онлайн системы проектирования системы.

Ключевые слова: медиаобразовательная система, математическая модель, аппроксимация, детерминированная и стохастическая модель.

На первом этапе эксперимента идет построение концептуальной модели медиаобразовательного объекта (процесса) и его формализации – формулируется модель и строится ее формальная схема, т.е. осуществляется переход от содержательного описания объекта к его математической модели, другими словами, процессу формализации.

Математической моделью медиаобразовательной системы (объекта) называется множество переменных u, v, q, x, y, w вместе с законом функционирования в виде:

$$x(t) = F_1(u^{(t)}, v^{(t)}, \theta, t), \quad y(t) = F_2(u^{(t)}, v^{(t)}, \theta, t), \quad w(t) = F_3(u^{(t)}, v^{(t)}, \theta, t), \quad t \in T \quad (1)$$

где q - собственные параметры системы, T – время окончания моделирования, t – текущее значение времени, $u^{(t)}$ – обозначает реализацию процесса $u(t)$ на отрезке $[0, t]$, аналогично обозначены выходная характеристика y , характеристика состояния

медиаобразовательной системы x и внешнее воздействие v , w – характеристика функционирования медиаобразовательной системы (объекта).

Причем $x(t) \in X$ совокупности множеству состояний; $y(t) \in Y$ совокупности множеству выходных характеристик; $v(t) \in V$ совокупности множеству внешних воздействий; $u(t) \in U$ совокупности множеству реализаций процесса; $w(t) \in W$ совокупности множеству характеристик функционирования медиаобразовательной системы. Необходимо отметить, что время t можно рассматривать как непрерывную переменную, которая в начальный момент времени моделирования $t = t_0 = 0$, где $t_0 \in T$, тогда $t \in (t_0, T)$ и $t_0 < t \in T$, и как дискретную $t = iD$, $i = 0, 1, \dots, M$, $M = [T/D]$, где D шаг дискретизации. При этом имеем либо непрерывную, либо дискретную математические модели.

Если математическая модель не содержит случайных моментов, то имеем детерминированную модель, в противном случае стохастическую [1, с. 72-76]. Таким же образом можно выделить четыре класса математических моделей: непрерывно-детерминированные модели, дискретно-детерминированные модели, дискретно-стохастические (вероятностные) модели, непрерывно-стохастические модели [2, с. 116-123]. Первый этап компьютерного (машинного) моделирования – это этап построения концептуальной модели, что предполагает формализацию модели, т.е. переход от содержательного описания объекта исследования к его математической модели [1, с. 74]. Основные этапы построения математической (концептуальной) модели:

- Постановка задачи компьютерного моделирования объекта/системы: цель и задачи концептуальной (математической) модели, выбор методики решения задачи, анализ задачи моделирования системы: выбор критериев оценки эффективности процесса функционирования системы, определение зависимых и независимых переменных модели, алгоритмизация математической модели.

- Определение требований к исходной информации об объекте моделирования и организация ее сбора: выбор необходимой информации об объекте, подготовка априорной информации, анализ имеющихся экспериментальных данных, выбор методов и средств обработки информации, выдвижение гипотез и принятие предположений, для чего анализируются следующие факторы: достаточен ли объем имеющейся информации для решения задачи, ограничение на ресурсы времени, ожидаемые результаты.

- Определение параметров и переменных модели, их определение и краткая характеристика, символьное обозначение, единицы измерения, технологический диапазон изменения, место применения в модели, установка основного содержания модели. На этом этапе выбирается метод построения модели, для чего учитываются: цели и задачи моделирования, структура системы и алгоритм ее поведения.

- Обоснование критериев оценки эффективности системы. Математическая задача сводится к получению соотношения для оценки эффективности как функции параметров и переменных системы. Характерной особенностью математических моделей непрерывного медиаобразовательного процесса является их высокая размерность.

Список литературы

1. Насакин Р. Трехмерная калькуляция нынешних коммерческих текстов / Насакин Р. // Комп-пресса, 2005.
2. Новомлинский Л.А. Интернет коммерция. Часть 1. // Сеть и коммуникативная система, 1998.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
153008, РФ, Г. ИВАНОВО, УЛ. ЛЕЖНЕВСКАЯ, Д. 55, 4 ЭТАЖ
ТЕЛ.: +7 (910) 690-15-09.

[HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)
E-MAIL: [INFO@P8N.RU](mailto:info@p8n.ru)

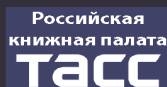
ТИПОГРАФИЯ:
ООО «ПРЕССТО».
153025, Г. ИВАНОВО, УЛ. ДЗЕРЖИНСКОГО, Д. 39, СТРОЕНИЕ 8

ИЗДАТЕЛЬ:
ООО «ОЛИМП»
УЧРЕДИТЕЛЬ: ВАЛЫЦЕВ СЕРГЕЙ ВИТАЛЬЕВИЧ
117321, Г. МОСКВА, УЛ. ПРОФСОЮЗНАЯ, Д. 140



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»
HTTP://WWW.SCIENCEPROBLEMS.RU
EMAIL: INFO@P8N.RU, +7(910)690-15-09

ISSN (ELECTRONIC) 2413-8525



**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»
В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ПОРЯДКЕ РАССЫЛАЕТСЯ:**

1. Библиотека Администрации Президента Российской Федерации, Москва;
Адрес: 103132, Москва, Старая площадь, д. 8/5.
2. Парламентская библиотека Российской Федерации, Москва;
Адрес: Москва, ул. Охотный ряд, 1
3. Российская государственная библиотека (РГБ);
Адрес: 110000, Москва, ул. Воздвиженка, 3/5
4. Российская национальная библиотека (РНБ);
Адрес: 191069, Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18
5. Научная библиотека Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова (МГУ), Москва;
Адрес: 119899 Москва, Воробьевы горы, МГУ, Научная библиотека

ПОЛНЫЙ СПИСОК НА САЙТЕ ЖУРНАЛА: [HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)



Вы можете свободно делиться (обмениваться) — копировать и распространять материалы и создавать новое, опираясь на эти материалы, с ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ указанием авторства. Подробнее о правилах цитирования: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.ru>

ЦЕНА СВОБОДНАЯ