



ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

№ 3(42). МАЙ 2019 ГОДА

ISSN 2410-2881
СООТВЕТСТВУЕТ
ГОСТ 7.56-2002

 **РОСКОМНАДЗОР**
СВИДЕТЕЛЬСТВО ПИ № ФС 77-60219

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» № 3(42) 2019



[HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)

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

Проблемы
педагогики
№ 3 (42), 2019

Москва
2019



Проблемы педагогики

№ 3 (42), 2019

Российский импакт-фактор: 1,95

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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), *Дивенко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Линькова-Даниель Н. А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Клинков Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *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), *Абдуллаев 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), *Дивенко 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), *Жаммулинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Казахстан), *Жолдошев С.Т.* (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), *Зеленков М.Ю.* (д-р.полит.наук, канд. воен. наук, Россия), *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), *Клинков Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *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), *Курьяниди К.И.* (канд. экон. наук, Узбекистан), *Линькова-Даниель 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), *Мусаев Ф.А.* (д-р филос. наук, Узбекистан), *Набиев А.А.* (д-р наук по геонформ., 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), *Розьходжаева 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), *Сибирцев 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), *Цуцурян 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).

Подписано в печать:
24.05.2019

Дата выхода в свет:
27.05.2019

Формат 70x100/16.
Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс».
Печать офсетная.
Усл. печ. л. 6,66
Тираж 1 000 экз.
Заказ № 2463

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 2014 года

Свободная цена

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Дальбергенова Л.Е., Ахметова А.Ж.</i> ПРОБЛЕМА ПСИХИЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	5
<i>Расули И.К.</i> ТУРЕЦКАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ ГУСЕЙНА ДЖАВИДА («БЕЗДНА» ПЬЕСА).....	10
<i>Тилаволдиев О.Х., Мирзаева Х.О.</i> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	13
<i>Веревкина И.Н.</i> ТЬЮТОРСТВО И МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	15
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	18
<i>Ишкова Г.М., Явербаум О.В.</i> LETTERLAND - КОМФОРТНАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ	18
<i>Лукина М.М.</i> ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ВЫБОР ТЕМЫ КАК НАЧАЛО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	23
<i>Сугарова Ф.Г., Цораева С.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ПОДДЕРЖАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБЕ	27
<i>Старкова О.В.</i> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАМКАХ ФГОС.....	30
<i>Аманов Г.А., Юлдошев Ш.Р.</i> ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	32
<i>Karimova Z.A., Vozorboeva U.A.</i> THE CONNECTION BETWEEN TECHNOLOGY AND EDUCATION.....	35
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ).....	37
<i>Гусакова Н.Ф.</i> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ СОСТОЯНИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА ОТ 0 ЛЕТ ДО 7 ЛЕТ	37
<i>Крюкова С.В.</i> ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ.....	43
<i>Крюкова С.В.</i> РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ И САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	46
<i>Сёмка Е.П.</i> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	50
<i>Сёмка Е.П.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧЕЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	53

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	57
<i>Хлебутина Э.В., Вольский В.В.</i> МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	57
<i>Турабоев Э.Ю., Султонов Р.У.</i> НЕОБХОДИМОСТЬ СПОРТА И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАНИИ	59
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	61
<i>Шаханова Р.А., Беккожанова Г.К.</i> КОМПЕТЕНТНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ–ПРЕДМЕТНИКОВ	61
<i>Хентонен А.Г., Оноприева Е.О.</i> СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	66
<i>Умарова Д.З.</i> ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ	70
<i>Шамсиддинова Э.М.</i> СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ПАРАДИГМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	72
<i>Хамдамова С.О.</i> ДЕЛОВАЯ УЧЕБНАЯ ИГРА КАК МЕТОД ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	74
<i>Хамдамова С.О.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА РОЛЕВОЙ ИГРЫ И АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ	77
<i>Абдуллаев А.В.</i> БЕССОЮЗНЫЕ СЛОЖНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ.....	80

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Дальбергенова Л.Е.¹, Ахметова А.Ж.²

¹Дальбергенова Ляззат Елемесовна - доктор PhD, доцент;

²Ахметова Асель Жанатовна - докторант,

кафедра английского языка и методики преподавания,

Кокшетауский государственный университет имени Шокана Уалиханова,

г. Кокшетау, Республика Казахстан

Аннотация: данная статья посвящена исследованию проблемы психологических трудностей в изучении иностранного языка, негативно влияющие на процесс обучения. Особое внимание уделено проблеме повышенной тревожности, возникающей у студентов на занятиях иностранного языка, описываются различные подходы к определению понятия тревожности. В статье рассматривается сценическая игра как эффективное средство снижения тревожности при говорении, а также как метод преодоления психологических трудностей в изучении иностранного языка. Актуальность данной работы заключается в недостаточной изученности сценической игры как эффективной технологии в обучении иностранным языкам. Цель исследования: продемонстрировать эффективность применения сценической игры при изучении иностранного языка. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1. изучить теоретическую литературу с целью выявления трудностей в процессе овладения иностранным языком. 2. провести исследование типичных трудностей среди обучающихся второго курса по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» в Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова; 3. апробировать применение сценической игры с целью преодоления психологических трудностей в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: тревожность, психологические трудности, барьеры, сценическая игра, иностранный язык.

Эффективное общение на иностранном языке приобретает сегодня особую актуальность в связи с интеграционными процессами в современном мире. Применение новых подходов к обучению, а также инновационных методов преподавания иностранного языка способствуют формированию языковой личности, ее культурному обогащению при общении с людьми из других стран, расширению международных связей нашего государства. Главной целью иноязычного образования является формирование коммуникативной компетенции, развитие коммуникативных способностей на изучаемом языке. Однако, не всегда каждому студенту удается достичь беспрепятственного свободного общения на иностранном языке. Некоторые студенты, владея лексическими и грамматическими знаниями, испытывают психологические трудности в ситуации реального общения на иностранном языке, негативно влияющие на процесс освоение предмета.

К таким психологическим проблемам относятся тревожность, страх перед допущением ошибок, неуверенность в себе и т.д.

1.1. Проблемы изучения тревожности как психологической трудности.

В данной статье мы рассмотрим тревожность как одно из проявлений психологического барьера, выступающей большим препятствием для эффективного освоения иностранного языка. Проблему тревожности в психологии рассматривали

такие ученые как, В.М. Астапов, В.Р. Кисловская, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан и многие др., проблему языковой тревожности рассматривал Е. Хорвиц.

В современной отечественной и зарубежной науке различают термины «тревожность» и «тревога» (В.М. Астапов, 2011; С.Л. Соловьева, 2012; Е.Е. Малкова, 2013). Понятие тревога было введено в психологию З.Фрейдом (1926), разделявшим конкретный страх (furcht) и неопределенный страх-тревогу, имевший глубинный, внутренний характер (angst). По его мнению, чувство тревоги вызывает ощущение беспомощности, рассматриваемое как состояние напряженности и являющейся одним из самых неприятных переживаний [1].

В психологической литературе существуют разные определения понятия тревожности. А.М. Прихожан считает, что тревожность - это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [2]. Согласно определению А.В. Петровского: «Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальной различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [3]. По мнению И.Ф. Аршава, тревожность – это неустойчивое эмоциональное состояние с ощущением страха, интенсивность которого может варьироваться [4]. Как считает Э. Хорвиц, языковая тревожность – это «определенная совокупность самооценки, убеждений, чувств и принципов поведения, связанных с обучением иностранного языка, что, в свою очередь, обуславливается уникальностью этого процесса» [5, с. 128].

Различают два вида тревожности: ситуативную, связанную с конкретной внешней ситуацией, и личностную тревожность, которая является стабильным свойством личности (Ч. Спилбергер) [6]. Личностная тревожность проявляется в переживании нервного напряжения в ситуациях, в состоянии неуравновешенности, в недостатке эмоциональной стойкости. Ситуативная тревожность возникает во время экзамена, публичного выступления [4]. Следовательно, языковая тревожность сопровождается переживанием состояния эмоциональной напряженности в ситуациях изучения иностранного языка.

Причинами возникновения трудностей в изучении иностранного языка, а также развития языковой тревожности могут быть неуверенность в себе, беспомощность, страх оценки, отсутствие мотивации.

1.2. Выявление причин возникновения психологических трудностей.

С целью выявления возможных трудностей овладения немецким языком нами было проведено анкетирование среди студентов второго курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова. Результаты проведенного нами исследования показали, что обучающиеся испытывают затруднения в общении на иностранном языке, причинами неудовлетворительного психологического состояния студентов являются: скованность перед преподавателем, неуверенность в себе, боязнь говорить с ошибками, затрудненность при общении в паре с хорошо владеющим немецким языком студентом, недостаточный словарный состав и недостаточные знания по грамматике.

Данные, полученные в ходе исследования, показывают, что у большинства количества студентов, а именно 86% возникают психологически барьеры в общении (см. рис. 1), такое же количество опрошенных имеют недостаточный словарный запас, 29% опрошенных студентов испытывают боязнь говорить с ошибками и имеют недостаточные знания по грамматике, 14% обучающихся отметили чувство стеснения перед преподавателем за ошибки, 43% испытуемых признались, что чувствуют неуверенность в себе в ситуации общения, 57% опрошенных стесняются

при общении со свободно говорящим на иностранном языке студентом. Только 14% обучающихся справляется со своим психологическим состоянием, признавшись, что не чувствует каких-либо психологических барьеров в иноязычном общении.

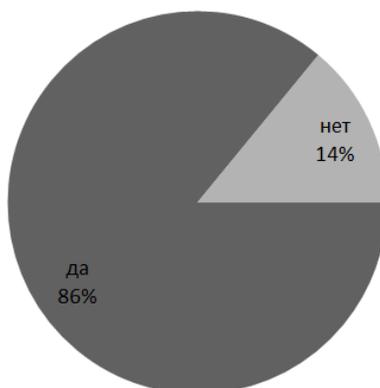


Рис. 1. Психологические барьеры в общении

Основные причины наибольших психологических затруднений у студентов: неуверенность в себе, в своих силах, боязнь сделать ошибку ведут к повышенной языковой тревожности, зажатости, что является серьезной преградой при изучении иностранного языка. Для преодоления психологических барьеров у студентов преподаватель должен творчески подходить к использованию методов и приемов учебной деятельности, создавать рабочую обстановку, приближенной к естественной, использовать невербальные средства общения, различные творческие задания, игровые элементы.

1.3. Применение сценической игры как метод преодоления психологических трудностей.

С целью устранения психологических барьеров перед страхом допущения ошибок нами была апробирована сценическая игра при интерпретации художественных текстов в процессе говорения на иностранном языке. Сценическая игра, в нашем случае предусматривает не театральную постановку в виде традиционного представления, а импровизацию, при помощи действий и отношений учащихся в виде сценической игры, не подготовленной на репетиции.

Сценическая игра представляет собой действия в воображаемых ситуациях, приближенные к реальности и используется в качестве формы обучения, в которой участники игры вырабатывают внутренние представления о конкретной ситуации, а затем взаимодействуют друг с другом в своих ранее разработанных ролях. Обучение происходит в сценах, в которых учащиеся связаны со всеми чувствами. Игроки выбирают роль в определенной ситуации и стараются представить себе эту ситуацию, а также пространства, предметы и действуют из своей роли. В игре чувства воспринимают всё окружающее нас: пространство, время, запахи, предметы, действия. Эти восприятия об окружающей среде вызывают определенные воспоминания, чувства, мысли и фантазии.

Главным элементом в работе со сценической игрой при интерпретации художественных текстов является вхождение в роль персонажей, в их правдоподобности. Действия в ролях и ситуациях предполагают чуткость, способность проникновения в роль [7, с. 50]. Студенты должны уметь освободиться от своей ситуации и вступить в другие чужие позиции и представления. При воплощении в роль, участники представляют истории жизни, жизненные ситуации, внешний и внутренний мир, поведения человека изнутри в различных ситуациях, при этом человек вновь переживает забытые когда-то чувства и ситуации, ушедшие в

подсознание. Воплотившись в роль, студенты пробуют себя в разных позициях, в разных профессиях, в разных общественных статусах, в семьях, тем самым улучшая восприятие о жизни и глубоко понимая различные жизненные ситуации. В ходе эксперимента мы заметили, что студенты активно принимали участие, свободно выражали свои мнения, мысли, чувства.

С целью выявления эффективности использования метода сценической игры по преодолению психологических барьеров в изучении иностранного языка было проведено итоговое анкетирование студентов.

Анализ проведенного нами исследования показал, что применение методов сценической игры у большинства студентов способствовал снятию напряжения, тревожности, психологических трудностей в общении, а также способствовал развитию эмпатии, чувственного восприятия. На вопрос анкеты, удалось ли преодолеть какие-либо барьеры во время сценической игры, 86% студентов ответили положительно (см. рис. 2, а), 100% студентов считают, что применение сценической игры является эффективным и интересным в изучении иностранного языка (см. рис. 2, б). Также 100% опрошенным понравилось применение сценической игры на занятии немецкого языка и хотят продолжить в дальнейшем работу с использованием данных методов (см. рис. 2, с).

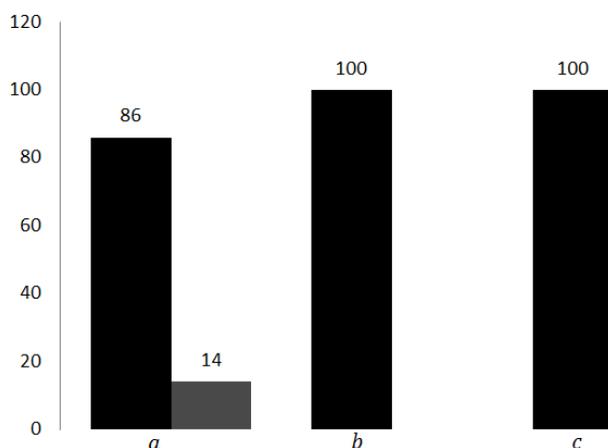


Рис. 2. Результаты итогового анкетирования

Таким образом, сценическая игра, на наш взгляд является одним из перспективных методов, способствующих снижению тревожности при говорении, раскрытию потенциала студента, его духовному самовыражению в процессе изучения иностранного языка, помогает создать атмосферу общения, эмоционально-коммуникативные отношения между студентами. Применение сценической игры на занятиях иностранного языка дает возможность студентам выражать свои мысли и эмоции, позволяет снизить уровень тревожности, эмоциональное напряжение, преодолевать барьеры общения, а также повысить учебную мотивацию обучающихся. В процессе применения данных методов у студентов могут развиваться положительные эмоции, творческие, коммуникативные, межкультурные компетенции, способствующие формированию умений социального общения, разносторонней личности, способных взаимодействовать в межкультурном обществе.

Список литературы

1. Малкова Е.Е. Тревожность и развитие личности, монография, 2013.
2. Прихожан А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1994. 191 с.

3. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
 4. *Аришава И.Ф.* Феномен языковой тревожности как показатель эмоциональной неустойчивости личности // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков для профессионального общения. Всеукр. научно-практ. конференция. Днепрпетровск, 2013. Т. 2. С. 3-6.
 5. *Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J.* Foreign Language Classroom Anxiety. // The Modern Language Journal. Vol. 70. № 2, 1986. P. 125-132.
 6. *Кирьянова О.Н.* Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста [Текст] // Психология в России и за рубежом: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). СПб.: Реноме, 2011. С. 23-25. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/32/1035/> (дата обращения: 05.05.2019).
 7. *Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis handlungs-und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I und II.* 3. Auflage. Seelze: Kallmeyer (=Praxis Deutsch), 2010. S. 50.
-

ТУРЕЦКАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ ГУСЕЙНА ДЖАВИДА («БЕЗДНА» ПЬЕСА)

Расули И.К.

*Расули Ирада Кафур кызы – доктор философии по филологии, доцент,
кафедра литературы и языков,
Азербайджанский государственный университет культуры и искусства,
г. Баку, Азербайджанская Республика*

Аннотация: в статье показано, годы и учебы жизни великого азербайджанского писателя Гусейна Джавида, формирование мировоззрения в тяжелые годы Турции. Показана сложность жизни и разрушительная судьба позитивных сил, чистых и благородных людей. Борьба против режима, метода правления султана Абдула Хамида создали предпосылки для написания трагедий. Одна из них «Бездна», где описаны трагические события невинной семьи, которая является жертвой безнравственности молодых турецких дворян, проблемы семейной жизни, быт.
Ключевые слова: Гусейн Джавид, трагедия «Бездна», Абдул Хамид, революция.

В работах великого азербайджанского писателя Гусейна Джавида, который создал сцену в истории азербайджанской драмы и возглавляет новое литературное движение, также были представлены работы о жизни Турции.

Невозможно полностью изучить и оценить его творчество, не анализируя его обширное и всестороннее литературное наследие в контексте Востока и Турции. Как известно, Г. Джавид посещал Иран с 1898 года по март 1903 года, а в июле 1903 года он отправился в Стамбул для получения высшего образования. Однако Джавид в Стамбуле не смог продолжить свое образование, потому что он болен. Он вернулся в Нахчывань в 1904 году, а после исцеления прибыл в Баку с марта по апрель 1905 года. Говоря о жизни и деятельности поэта в последующие годы, академик М. Джафар пишет: «В мае 1905 года Джавид отправился в Стамбул во второй раз. Целью поэта было поступить в колледж и получить высшее образование. Но поскольку официальной бумаги о среднем образовании не было, он не смог достичь этой цели сразу. Во-первых, 5 - 6 месяцев он подготовился и сдал экзамены по программе средней школы. Только после этого он мог пойти в литературный отдел Дарфуна" [1].

Гусейн Джавид столкнулся с финансовыми трудностями во время учебы в Турции, но не потерял образование. Поэт написал в одном из своих писем: «Я предпочту быть носильщиком и обслуживанием и не хочу продавать эти знания и счастье в определенный период времени. Если есть что-то, что я в плену, он - правда и все еще раз правда. Я не согласен отключить цепь, уменьшить ее» [2].

Во время своего пребывания в Турции он понимал мятежный характер режима Абдула Хамида и критиковал идею зажатие свободы мысли и выражения.

Давайте взглянем на следующую идею критиков Мустафы Гулиева, чтобы получить общее представление о том периоде, когда Джавид жил в Турции и был тесно связан с турецкой интеллигенцией. «В этот период метод Абдула Хамида достиг своего апогея. Революция 1905 года заставила турецкого султана усугубить сектанство. Сломать жизнь, скудость, безнравственность и преследования усугубляются. Все устали от этой адской жизни и жили в надежде восстания.

Буржуазная прогрессивная интеллигенция, получившая образование в Европе, жестоко сражалась султанским методом. Интеллигенция видела только один способ избавиться от этой ситуации - отмена метода Абдула Хамида.

Интеллигентные газеты сильно заняты интеллигенцией и имеют политические идеи, конгрессы в Париже» [3]. В этот период творческий поиск выдающихся писателей Турции для развития национальной литературы привел их к романтизму.

Потому что им казалось, что жанр романтической драмы - единственный жанр, прославляющий борьбу против феодализма и идеологических направлений» [4].

Комментируя этот аспект в творчестве Гусейн Джавида, профессор Тимучин Афандиев пишет: «В начале двадцатого века турецкие романтики обратились к жанру драмы в самый страшный период возрождения Абдул-Хамида, и интерес Джавида к этому жанру именно в этом аспекте. Такая связь, взаимоотношения, прямой контакт со зрителем и сценой философских теней, сближение, желания, близость идей, жизненные установки, общество и отношение к искусству характеризуют» [5].

В те годы в мировоззрении Г. Джавида были противоречия. Он видел развитие Азербайджана, счастливое будущее и светлое будущее только в просвещении людей. «Нам нужна только школа. Революция цивилизации - это школа культуры», - сказал поэт, который не видел важных общественных причин отсталости на фоне Азербайджана.

Автор этой монографии Гусейн Джавиде, академик М. Джафар очень хорошо написал: «В эти годы Джавид был также незнакомцем Турецкой революции. Его отношение к революционной турецкой молодежи, борющейся против талибов Абдула Хамида, было неясным. Даже после краха Абдул-Хамида он считал, что «были тысячи ругательств и школ, которые он разрушил, уничтожив Абдул-Хамида» [6].

Таково было отношение Джавида к этому вопросу. Он даже видел отказ от всех иранцев и кавказцев, а также причину их невольности и рабства, когда они покидали свою культуру.

Гусейн Джавид продолжил литературную деятельность в учебе в Турции. Лирические и сентиментальные стихи поэта являются продуктом тех лет. Однако после того, как поэт вернулся на родину, он написал пьесы «Бездна» и «Бедствие» после жизни Турции, и в этих произведениях резко критиковалась трагическая и жалкая жизнь турецкой знати, противоречия и заблуждения существующей социальной структуры.

Г. Джавид наблюдал тему трагедии «Бездна» в годы, когда он учился в Турции, и описал трагические события невинной семьи, которая является жертвой безнравственности молодых турецких дворян, проблемы семейной жизни, бытие. Имя плагиата не измеряется смертью героя произведения. Трагедия здесь - весь мир, окружающая среда затоплена, и различные роковые люди не смогли пережить это бедствие. Обратим внимание на критику Масуда Алиоглу: «Не случайно все пьесы, упомянутые автором (Гусейн Джавид – И.Р.), являются трагедией. Трагедия была использована для определения жанра драмы. В широком смысле он призван показать сложность жизни и разрушительную судьбу позитивных сил, чистых и благородных людей. Хотя трагическая судьба людей в драме отличается от направления жизни, факторы, вызвавшие трагедии, получили один и тот же источник. Трагедия накрыла всю жизнь. Трагедия охватила всю окружающую среду, существование различных слоев общества» [7].

Гулам Мамедли в своей монографии, посвященной Хавьеру, указывает, что «Слепой» был написан в 1905 году, когда автор находился в Турции» [8].

Однако видные исследователи Джафар Хандан, Джафар Джафаров, писали, что эта работа была написана в 1917 году. Академик Мамед Джафар научно доказал, что работа была написана в 1917 году.

Невозможно расценивать «Бездна» как произведение, написанное в 1905–1906 годах, и именно то, что мы знаем. Исходя из всего этого, первая версия, возможно, эскиз, план и характер персонажа, были действительно вдохновлены Джавидом в Турции, но поэт работал в 1917 году и в основном завершил свою работу» [9].

На наш взгляд, такая идея более убедительна, чем научная мысль, и хотя «Бездна» была написана в 1917 году, ее «план» был написан, Джавидом именно, когда он учился в Турции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Гусейн Джавидом показано сложность жизни и разрушительная судьба позитивных сил начале XX века. Борьба против режима, метода правление султана Абдула Хамида создали условия невыносимой образ жизни людей. Гусейн Джавид в трагедии «Бездна» описал трагические события невинной семьи, которая является жертвой безнравственности молодых турецких дворян, проблемы семейной жизни, быт.

Список литературы

1. *Джафар М.* Гусейн Джавид. Баку, Азернешр, 1960. С. 27.
 2. Примечание: части взяты из письма поэта. Он является одной из монографий Хусейна Джавида.
 3. Мустафа Гулиев. Современная турецкая литература и история. "Образование и культура", N12, 1926.
 4. *Айзенштейн И.А.* Из истории башенного реализма. "Наука". М., 1968. Стр. 26-27.
 5. *Эфендиев Тимучин.* Мир идей Хусейна Кавида. Баку, Писатель, 1985, С.105.
 6. *Джафар М.* Хусейн Джавид. Баку, Azernews 1960. С. 32.
 7. *Хусейн Джавид.* Избранные произведения. Я том Баку, 1968. С. 13.
 8. Мамедли. Джавид - на протяжении всей своей жизни. Баку, 1982. С. 235.
 9. *Джафар М.* Джавид. Баку, Азернешр, 1960. С. 110.
-

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Тилаволдиев О.Х.¹, Мирзаева Х.О.²

¹Тилаволдиев Отабек Хусанбоевич – преподаватель,
кафедра английского языка и литературы, факультет филологии,
Гулистанский государственный университет, г. Гулистан;

²Мирзаева Хуришда Олимжановна – преподаватель,
Средняя образовательная школа № 25,
Сырдарьинский район, Сырдарьинская область,
Республика Узбекистан

Аннотация: компьютерное изучение языка (CALL). Существует ряд коммерческих продуктов (Pimsleur, Rosetta Stone, метод Майкла Томаса) и онлайн-продуктов (Duolingo, Babbel), которые обычно используются независимыми изучающими языки. Они подпадают под метод CALL, хотя некоторые с тщательной подготовкой использовались в тандеме с традиционным обучением в классе.

Ключевые слова: чтения, грамматика, погружения, прямой, язык.

УДК 81-13

Метод чтения - Иногда аспирантам или исследователям нужно только научиться читать научные статьи на языке, поэтому они учатся с помощью метода чтения, где достаточно грамматики, чтобы научиться читать стандартную статью в своей области. Студенты не работают над речью или восприятием на слух; скорее, они концентрируются на создании большого запаса специализированной лексики [1].

Существует также ряд менее используемых и менее приемлемых методологий, в том числе:

Метод погружения (Sugestopedia), где учебная среда максимально расслаблена, чтобы мозг учащихся мог впитывать язык. Изучение местного сообщества, где инструктор выступает в роли консультанта, а не инструктора. Анализ языка / осведомленность, ретроградный подход, который концентрируется на анализе наборов языковых данных вместо того, чтобы активно использовать язык в классе.

➤ Как выбрать лучшую методику обучения иностранному языку?

➤ Теперь, когда вы знаете ряд методологий и как их использовать в классе, как выбрать лучший?

➤ Вам когда-нибудь приходилось учить грамматической конструкции, которая появляется только в письменной форме?

➤ А потом ваши ученики практиковали это в письменной форме?

Тогда вы использовали метод грамматического перевода. Вы когда-нибудь разговаривали со своими учениками в форме вопросов/ответов, надеясь, что они поймут грамматику, которую вы пытаетесь преподавать? Тогда вы использовали прямой метод.

Вы когда-нибудь неоднократно пробовали грамматические окончания, числа или месяцы, возможно, прежде чем показывать их своим ученикам? Тогда вы использовали аудио-языковой метод. Вы когда-нибудь играли Саймона Сэйса? Или учитывали, что ваши ученики получали команды, чтобы открыть свой учебник на определенной странице? Тогда вы использовали метод полного физического ответа. Вы когда-нибудь писали тематический блок по теме, не охваченной в учебнике, объединяя все четыре навыка и заканчивая окончательным заданием? Тогда вы использовали обучение на основе задач. Если вы уже сделали все это, то вы уже практикуете принципиальную эклектику [2].

Дело в том, что лучшие учителя используют все возможные методологии и подходы в подходящее время, для соответствующих мероприятий и для тех учеников, чьи стили обучения требуют такого подхода.

Конечная цель - выбрать методы, которые лучше всего подходят вашим учащимся, а не заставлять ваших учеников придерживаться какой-либо конкретной или ограничивающей методологии. Помните в первую очередь всегда о наших учениках [3].

Джонатан Людвиг имеет 25-летний опыт преподавания иностранных языков. Он успешно руководил языковыми программами, преподавал и обучал нынешних и будущих учителей, и всегда ищет новые и интересные способы привлечения и обучения своих учеников.

Список литературы

1. *Бим И.Л.* Общая методика обучения иностранным языкам. М., 2001.
 2. *Бахарева Е.Н.* Умозаключение как тип речевого реагирования // Теоретические и прикладные аспекты коммуникативной деятельности. Вестник Харьковского университета. № 382. Харьков, 2004.
 3. *Берстнев Г.И.* Самосознание личности в аспекте языка // Вопросы языкознания, 2001. № 1.
 4. *Богданов В.В.* Речевое общение: прагматические и синтаксические аспекты. М., 2006.
-

Тьюторство и метапредметный подход в Российской системе образования

Веревкина И.Н.

*Веревкина Ирина Николаевна – магистрант,
историко–политологический факультет,*

Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь

Аннотация: в статье анализируется тьюторство и метапредметный подход в современной системе образования. Выделяются основные характеристики метапредметного подхода в образовании, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту. Рассматривается становление тьюторской деятельности в системе Российского образования. Выявляются характерные особенности и проблемы тьюторства в Российском образовании.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметный подход в образовании, тьюторство, вариативность.

В связи с изменениями, произошедшими в стране и в мире в XXI веке, Россия нуждалась в обновлении системы образования, в связи с чем, в XXI веке произошла модернизация системы российского образования. Современному российскому обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора [1, с. 50].

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов (2010 году был принят новый ФГОС для основной школы [2], а в 2012- ФГОС для старшей школы [3]) кардинально изменился подход к содержанию образования: согласно требованиям стандарта в основе содержания образования должен лежать «принцип метапредметности» [2, 3]. Как следствие изменился подход к результатам обучения. Приоритетное место среди всех результатов обучения стали занимать метапредметы.

Метапредметный подход в образовании (иначе его можно назвать «надпредметным») обеспечивает переход от восприятия отдельных предметов «частей» к целостному восприятию мира. Таким образом усиливается связь между предметами.

- Основные характеристики метапредметного подхода в образовании: метапредметный подход направлен на то, чтобы обучающийся мог применять систематизированные теоретические и практические знания различных наук для решения социальных и профессиональных задач;

- метапредметный подход позволяет не запоминать, а осмысливать происхождение важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания, как бы заново открывать понятия и через это понять процесс возникновения того или иного знания;

- метапредметный подход хоть и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, но при этом не предполагает отказ от предметной формы [1, с. 50-51].

Метапредметный подход в образовании неразрывно связан с деятельностью тьюторов, поскольку именно тьютор помогает обучающемуся выстроить собственный образовательный маршрут.

Один из основополагающих принципов современной системы образования – принцип вариативности, подразумевающий собой возможность выбора собственной образовательной траектории.

Вариативность как неотъемлемая часть образовательной среды делает необходимым существование и нормальное функционирование института тьюторства в системе образования: поскольку «тьюторство есть там, где есть вариативность».

Несмотря на то, что сам институт тьюторства существует на протяжении многих веков (тьюторство как форма педагогического сопровождения студентов возникла ещё в XII веке в старейших университетах Великобритании – Оксфорде и Кембридже), профессия тьютора – новая профессия для российской системы образования (профессия тьютора была официально введена в список должностей педагогических работников в России только в 2008 году [4, с. 6]).

В приказе министерства здравоохранения и социального развития № 761 от 26 августа 2010 г «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приведены должностные обязанности и требования к профессии тьютор. Основная обязанность тьютора – организация процесса индивидуальной работы с обучающимися и персональное сопровождение образовательного процесса [5]. Тьютором может стать человек с высшим педагогическим образованием и стажем работы не менее двух лет [5].

Программ бакалавриата по подготовке тьюторов на сегодняшний день не существует. Получить образование тьютора можно только в формате магистратуры или в формате профессиональной переподготовки (для лиц уже имеющих или получающих высшее или среднее профессиональное образование).

В настоящий момент многие организации среднего и высшего образования реализуют практики тьюторского сопровождения обучающихся. Однако в единицах из них тьюторы имеют профессиональное образование в сфере тьюторства (диплом магистра или профессиональной переподготовки), а также работают только тьюторами. В большинстве образовательных организаций тьюторы совмещают работу тьютора с работой учителя/ преподавателя/ специалиста по учебно–методической работе и т.п. В организациях высшего образования тьюторами нередко являются студенты старших курсов.

В нынешних условиях система образования остро нуждается в профессиональных высококвалифицированных тьюторах, которые помогут обучающимся выстроить индивидуальный образовательный маршрут: начиная от выбора факультативных дисциплин, заканчивая выбором ЕГЭ и выбором университета (колледжа) для продолжения индивидуальной образовательной траектории.

Регулярные занятия с тьютором помогут обучающимся достичь метапредметных результатов своей образовательной деятельности: самостоятельное целеполагание, выбор собственной образовательной траектории, выбор средств и методов для достижения желаемого результата. Фундаментальным ядром в достижении образовательных результатов являются «надпредметные» (метапредметные) универсальные учебные действия.

Для достижения эффективных метапредметных образовательных результатов помимо учителя крайне важна фигура тьютора, поскольку именно тьютор помогает выстроить собственную образовательную траекторию и достигнуть желаемых результатов.

Список литературы

1. *Веревкина И.Н.* Апробация метапредметного подхода в образовании на уроках обществознания и истории // Вестник науки и образования, 2018. № 18 (54). Часть 2. С. 50-53.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/938/> (дата обращения: 20.05.2019).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/2365/> (дата обращения: 20.05.2019)
4. Профессия «Тьютор» / под ред. Т.М. Ковалевой. М., 2012. 246 с.
5. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/199499/paragraph/73:0/> (дата обращения: 22.05.2019).

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

LETTERLAND - КОМФОРТНАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Ишкова Г.М.¹, Явербаум О.В.²

¹Ишкова Галина Михайловна – кандидат социологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и русской филологии,

Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск;

²Явербаум Оксана Владимировна - МА по теории литературы, UNISA,

Авторизованный представитель Letterland International в России, г. Москва

Аннотация: авторы статьи рассматривают проблемы обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста в отечественных школьных программах, которые приобретают особенную остроту для детей, имеющих трудности в обучении. Анализируя опыт стран-носителей языка в обучении чтению английскому как родному языку и как второму языку, авторы предлагают обратить внимание на мультисенсорный подход к начальному обучению на примере методики Letterland.

Ключевые слова: обучение детей младшего школьного возраста английскому языку, фонематический подход к обучению чтению, трудности обучения, дислексия, мультисенсорное обучение грамоте, методика Letterland.

УДК: 372.881.111.1

Сегодня педагоги и родители обеспокоены тем, как часто встречаются у детей трудности обучения. Значительная часть учащихся начальной школы на сегодняшний день недостаточно готова к учебным нагрузкам. Это связано с несформированностью процессов регуляции деятельности, внимания, зрительного восприятия, фонематического слуха и других когнитивных функций. По разным данным, проблемы с обучением имеют от 15 до 30% детей, которые поступают в школу. И начало изучения иностранного языка на втором году школы часто полностью отнимает у детей с определенными трудностями в обучении уверенность в собственных силах. Чаще всего такой ребенок легко отказывается от новых сложных для него знаний: не хочется верить, что это с твоими способностями что-то не так, и мотивации освоить язык у ребенка, уже испытавшего этот опыт, никогда не будет. Еще Л.С. Выготский говорил о необходимости создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с обычным развитием.

Но только сейчас у нас идет зарождение концепции инклюзивного образования, и, в частности, по предмету «Английский язык» очевиден дефицит программ, позволяющих адаптировать процесс под детей, имеющих трудности в обучении.

Сегодня начиная обучать детей английскому в 6-8 лет, часто забывают, что это еще ранний возраст. У детей в этом возрасте еще только формируется зрительное восприятие и фонематический слух. Какие методы чаще всего используют школьные программы? Несмотря на то, что наши ФГОС заявляют о необходимости коммуникативного подхода и использования игры на уроках, чаще всего в школьных программах это системно не реализуется по ряду причин, и в целом – подход в большинстве своем используется такой же, как и для обучения взрослых. Да, стало

больше цветных картинок в учебниках, буквы чуть крупнее, но в целом, все понимают, что эффективных программ мало. А дети с трудностями в обучении сталкиваются с невозможностью освоения такой школьной программы. Вместо развития ребенка, мы такого ребенка демотивируем, лишаем его веры в себя, когда после двух месяцев занятий английским в школе требуем написать на оценку словарный диктант, да еще и с транскрипцией, по сути – еще одной системой знаков, которую младший школьник должен освоить одновременно с английским алфавитом. Демотивированный ученик обречен на неуспех. Тогда как детям с трудностями в обучении как никому такая уверенность в успехе особенно необходима для преодоления этих трудностей. Важно помнить, что готовность к обучению иностранному языку у детей с трудностями в обучении снижена. Это может быть обусловлено сниженной познавательной активностью, недостаточностью внимания, памяти, пространственной ориентировки и другими особенностями, отрицательно влияющими на успешность их обучения, и таких как *дислексия* в том числе.

Как сделать эффективным обучение иностранному языку для любого ребенка, включая ребенка с трудностями в обучении в рамках начального образования? Может быть, стоит пойти навстречу ребенку, учить его ТАК, КАК ОН УЧИТСЯ САМ – через мультисенсорное обучение? В нашей стране еще в 1870-х годах российский педагог Елизавета Водовозова написала книгу для воспитателей «Умственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста». В ней уже тогда описана важность и эффективность мультисенсорного подхода к раннему обучению и развитию детей. А мультисенсорный подход к обучению чтению и письму, в том числе и на новом языке, позволяет добиться целей со всеми детьми младшего возраста, включая детей с трудностями в обучении.

Такой подход в обучении английской грамоте учащихся с трудностями в обучении, в т.ч. с дислексией, разработали и стали применять в США в 1930-х нейропсихолог Сэмюэл Ортон и педагог-психолог Анна Гиллингэм. Подход получил название Orton-Gillingham. Эта теория сочетает в себе мультисенсорные приемы наряду со структурированием последовательности фонетических правил английского языка.

Мультисенсорное обучение включает в себя четыре направления: слуховое, визуальное, кинестетическое и тактильное. Такой подход полезен не только для детей из так называемых «групп риска» (дети с трудностями в обучении, в т.ч. с дислексией), но и для всех учащихся младшего возраста. Он может быть реализован при индивидуальных занятиях, в большой или мини-группе. Особенность данного подхода состоит в возможности педагога учитывать в процессе обучения наклонности каждого ребенка, выделяя и опираясь на наиболее сильные из них, что значительно повышает эффективность образовательного процесса. В мире растет количество исследований, подтверждающих эффективность мультисенсорного обучения чтению и письму в раннем возрасте.

Одной из таких методик, опирающихся на принципы Orton-Gillingham, является Letterland. В основе методики Letterland – фонетический подход к обучению чтению (phonics) через мнемонический прием пиктокодирования (picture coding) – наложение картинки на форму буквы (Рис. 1) и особый язык преподавания в форме рассказывания историй.

Каждая мнемоническая пиктограмма состоит из формы самой буквы и понятного ребенку образа жителя волшебной страны Letterland, имя которого начинается с наиболее типичного звука этой буквы (**S**ammy Snake, ssss..., **E**ddy Elephant, e..). Эти аудиовизуальные образы помогают ребенку «увидеть» звуки. Герои Letterland яркие, привлекательные, живые. Они разговаривают, общаются друг с другом, у каждого свой характер (не всегда положительный), живут в разных местах (кто в горах, кто на маяке у моря и пр.), окруженные аллитеративными предметами (**h** – это **H**arry **H**at Man, живет на холме (**h**ill) в доме (**h**ouse) с крышей в форме шляпы (**h**at), его

любимые животные **horse**, **hedgehog**, сам ходит босиком, т.к. ненавидит любой шум (**hates noise**), поэтому сам произносит свой звук в словах шепотом – **h**)



Рис. 1. Harry Hat Man

Все правила в Letterland преподносятся детям в виде метафорических историй о жизни букв и звуков английского языка. Фактически – это знакомство детей с графемами и фонемами английского языка, и их взаимосвязями в форме историй жителей волшебной страны Letterland, в которой живут все английские буквы. Например, что происходит, когда встречаются **s** и **h**? Диграфы в Letterland обретают логику для детей: это не **s** и **h** по-отдельности, а новый звук: «*When you see Sammy Snake next to Harry Hat Man in a word he hushes Sammy Snake up like this, 'sh!'.* Why? *Because Harry Hat Man hates noise*» (Рис. 2).



Рис. 2. Harry Hat Man hates noise

Такие метафорические мини-сказки помогают детям запомнить все правила чтения и письма на английском языке в игровой форме. Ребенок проживает истории вместе с такими персонажами, и таким образом запоминает все звуки английского языка и их написание. Дети эмоционально позитивно реагируют на истории, которые помогают им «увидеть» звуки английского языка и, следовательно, они могут легче их запомнить. Истории вымышленных героев страны букв очень похожи на реальный человеческий опыт, несут в себе воспитательный элемент. Например, Harry Hat Man hops. Почему? У него есть физическая особенность – a handicap, но он при этом очень счастливый человек – He is a happy man. Детям понятны такие истории, яркие иллюстрации волшебного мира привлекают детское внимание. Этот волшебный мир с достаточно реалистичными историями его жителей безопасен и предсказуем для детей, тогда как правила об изменении звучания букв в словах могут казаться ребенку, а особенно ребенку с трудностями в обучении, противоречивыми и,

следовательно, вызывать излишнюю тревогу и непонимание. С Letterland чтение/написание значимых слов ребенком начинается после знакомства с первыми 6-7 буквами без необходимости запоминать целиком целые слова.

Пиктограммы и методику Letterland – «истории вместо правил» разработала английский педагог-психолог Лин Уэндон [4] для обучения чтению и правописанию английских детей в конце 1960-х - начале 1970-х. С тех пор метод получил признание и распространение как во всех англоговорящих странах, так и во многих других, где дети обучаются английскому языку как второму иностранному с раннего возраста. Лин Уэндон говорит, что идею создания Letterland подсказали ей сами ученики, которые испытывали трудности в запоминании сложных правил чтения на родном английском, мучались с исключениями и с трудом преодолевали реверсивное восприятие букв (**b-d**, **p-q** и пр.) на протяжении всех лет в начальной школе. Очевидно, что с такими же трудностями сталкиваются и маленькие дети, изучающие английский как иностранный!

Учителя, использующие Letterland в обучении младших школьников английскому как иностранному в разных странах мира, в том числе и России (в дополнительном образовании), отмечают, что этот мультисенсорный подход обеспечивает включение в эффективное обучение всех детей, в том числе тех, кто испытывает трудности обучения: тех, чьи родители не читают им дома (и на родном языке); кто в начале обучения не имели представления, как вычленять звуки в словах родного языка и не понимали, что такое рифма; детей с трудностями пространственного и зрительного восприятия; детей, которые поздно заговорили на родном языке; детей, которые с трудом учатся читать на родном языке (в том числе дети с дислексией и дисграфией). А дети, у которых нет этих ограничений, нет этих сложностей – прогрессируют в обучении очень быстро и демонстрируют высокие академические достижения.

Учителя EFL, практикующие метод в разных странах с учениками от 3 до 10 лет, уже на протяжении многих лет убеждаются, что эмоциональная привлекательность героев Letterland создает на уроке очень благоприятные условия для изучения и запоминания *нового языка*. Дети любят изображать этих героев, что они делают и говорят, незаметно для себя осваивая непростые правила чтения английского языка.



Рис. 3. Пример пиктокодирования

Может быть, поэтому в классах с Letterland и нет отстающих, каждый ребенок достигает успеха. И этот успех обусловлен тем, что мультисенсорный подход позволяет в достаточно большой мере «воспроизвести то самое волшебство детства», которое помогает детям запоминать другой язык легко, так как создает

дружественную и понятную обучающую среду для ребенка, обеспечивает мотивацию к познанию, очень схожую с естественным процессом освоения языка ребенком.

Список литературы

1. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Изд-во «Академия», 2015. С. 288.
 2. *Безруких М.М.* Дошкольник. Мифы и реалии // Вестник практической психологии образования, 2011. № 4 (29). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/56246/vestnik_psyobr_2011_4_bezrukih.pdf/ (дата обращения: 24.05.2019).
 3. *Явербаум О.В.* Раннее обучение английскому языку: как методика “LETTERLAND” воспроизводит «волшебство детства»// Английский Язык в Школе, 2017. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.titul.ru/uploads/journal/67/Book_Journal58.pdf/ (дата обращения: 24.05.2019).
 4. *Wendon Lyn.* Literacy for early childhood: learning from the learners. Early Child Development and Care // Roy Evans (Ed): Gordon and Breach Science Publishers S.A., 1993.
 5. *Wendon Lyn.* Appalling facts about our traditional English alphabet names // Английский язык в школе, 2017. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.titul.ru/uploads/journal/68/Journal59_Book2212.pdf/ (дата обращения: 24.05.2019).
 6. *Wendon Lyn.* Some of the Learning Strategies that Empower Teaching English with Letterland // Сибирский Учитель, 2018. № 2 (117).
-

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ВЫБОР ТЕМЫ КАК НАЧАЛО ИССЛЕДОВАНИЯ

Лукина М.М.

*Лукина Марина Михайловна – преподаватель английского языка,
Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
Московский кадетский корпус*

«Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации», г. Москва

Аннотация: *статья посвящена вопросам постановки проблемы и выбора темы перед началом исследовательской работы. В статье также проанализированы сложности определения темы исследования в соответствии с требованиями и условиями проблемы, поясняется важность формулировки проблемной ситуации, приведены общепринятые требования к выбору темы исследования на сегодняшний день.*

Ключевые слова: *проблема исследования, тема исследования, исследовательская деятельность, исследование, формулировка.*

На сегодняшний день перед каждым преподавателем стоит вопрос о том, как более логично и ненавязчиво заинтересовать ребенка наукой, приобщить его к миру открытий. Стоит отметить, что деятельность учителя должна состоять в том, чтобы через знания и умения организовать исследовательскую деятельность учащихся, научить их приемам исследовательской работы, привить вкус к научному труду. Ведь так важно вовлечь школьников в научное познание мира уже на ранних стадиях обучения, как и не менее важно научить ребенка к умению учиться и самостоятельно добывать знания, делать открытия.

Что же мы будем понимать под исследовательской деятельностью?

Обычно под исследовательской деятельностью понимается деятельность, которая предполагает решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением. Здесь будут присутствовать основные этапы, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Подобную структуру должно иметь любое исследование в любой области, будь то естественные или гуманитарные науки.

Учебный процесс в идеале должен моделировать процесс научного исследования, т.е. учащийся ставит проблему, которую необходимо разрешить, выдвигает гипотезу – предлагает возможные решения проблемы, проверяет ее, на основе полученных данных делает выводы и обобщения. И главной целью учебного исследования является развитие личности учащегося, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке [1; с. 3].

Чем же научное или учебное исследование отличается от повседневного опытного познания? В нем есть система, и оно имеет целенаправленный характер. Очень важной и достаточно трудной фазой любой научной работы является **постановка проблемы**. Проблема будет определять стратегию изыскания вообще и направление научного поиска в особенности. Краевский Володар Викторович в своей работе «Общие основы педагогики» утверждает следующее: «Проблема – это белое пятно на карте науки, знание о незнании».

Определить проблему – значит установить расхождение между желаемым и действительным. Проблема всегда появляется в тот момент, когда есть потребность в чём-то, а также проблема – это противоречие и несоответствие между нашими возможностями (наличием тех или иных средств) и тем, что мы хотели бы на самом деле. Соответственно, любая проблема состоит из условий и из требований проблемы.

Требования проблемы – это желаемая, возможная, идеальная ситуация, а **условия проблемы** – это существующая, реальная ситуация, которая есть у нас в наличии. И эта разница между желаемой и реально существующей ситуациями, т.е. несоответствие между предполагаемым и действительным считается **проблемой**.

Формулировка проблемы исследования – это крайне важный этап, так как именно верная формулировка позволит учащимся более четко рассмотреть возможные пути решения той самой выдвинутой проблемы.

Формулировка проблемы появляется после осознания проблемной ситуации, а ядром этой ситуации является противоречие между потребностями общества, человека и имеющимися средствами ее удовлетворения. То есть человек не знает, как преодолеть трудности в достижении цели, не знает, как удовлетворить возникшие потребности. Это происходит после осмысления проблемной ситуации, приходит понимание, что всё это из-за ограниченности опыта субъекта. Получается, что проблемная ситуация демонстрирует совокупность целей субъекта, но и также реально существующее состояние субъекта, объекта и внешней среды.

Стоит отметить, что, рассматривая одну проблемную ситуацию, можно выдвинуть и сформулировать совершенно разные проблемы. Пути и методы разрешения исходной проблемной ситуации будут также разнообразны, не тождественны. Формулировка проблемы должна фиксировать результаты анализа проблемной ситуации и уже в самой постановке содержать элементы ее решения.

Итак, **проблема** – это не просто трудноразрешимая задача, как иногда считают, хотя если буквально переводить это слово с греческого языка, то это действительно так. Проблема – это несоответствие между желаемым и реальным состоянием системы, а необходимыми условиями разрешения любой проблемной ситуации являются продуманность, глубокий анализ и корректность формулировок. Если мы сможем сформулировать проблему очень точно и четко, значит мы недалеко от ее решения.

Известно, что сформулировать правильно проблему часто бывает труднее и куда важнее, чем решить ее. Так считал великий физик Альберт Эйнштейн. Более того, он утверждал, что как только проблема определена и сформулирована, то творческая часть работы исчерпана, и решение этой проблемы уже несет в себе чисто техническую задачу. Скорее всего, это, конечно преувеличение, но некая доля правды в этом утверждении имеется [2; с. 8].

Следует откровенно признать, что школьнику по силам будет исследовать и решить не всякую проблему. Именно по этой причине данному этапу исследования уделяется такое особенное внимание, ибо если нет проблемы, то нет и исследования. И задача каждого преподавателя, научного руководителя, это стремиться помочь и направить учащихся в нужном направлении к четкому и корректному формированию проблемы.

Теперь хотелось бы поговорить о **теме исследования**, т.к. это тоже немаловажный этап пути.

Очень часто говорят, что выбор темы – это залог успеха, и это действительно так, ведь, что является ракурсом, в котором проблема рассматривается? Это, конечно же, тема исследования. Она представляет объект изучения в определенном аспекте, характерном для данной работы.

Сначала по неопытности может показаться, что выбрать тему крайне легко и просто, но на самом деле, это весьма трудный и, главное, ответственный шаг. На сегодняшний день есть общепринятые требования к выбору темы исследования:

Важно, чтобы **тема была интересна** для исследователя-учащегося не только на данный момент, но и будет востребована в будущем, когда учащийся на практике сумеет реализовать полученные знания в выбранной отрасли человеческой деятельности. В старших классах тема должна вписываться в программу профильного обучения.

Тема должна быть **актуальной**, т.е. она должна отражать проблемы современной науки и практики, соответствовать запросам общества. Естественно, когда это начало пути в мир науки, для младших школьников может быть подобрана более простая тема и даже, возможно, уже глубоко исследованная, но зато она станет открытием для юного исследователя. В остальных случаях крайне важно обращать внимание на актуальность темы.

Тема должна быть **реализуема**. Нужно обращать внимание на имеющиеся условия и понимать, сможет ли учащийся справиться с имеющейся проблемой, достаточно ли будет источников информации, а также есть ли требуемое оборудование и условия для ведения эксперимента.

Формулировка темы может содержать **спорный момент**, подразумевать столкновение разных точек зрения на одну проблему, хотя в названии работы слово «проблема» может не включаться.

Тема должна быть **конкретна**. Объемная тема может оказаться

очень сложной и непосильной для ее раскрытия в рамках учебного исследования.

Лучше, если тема будет иметь **два названия**: теоретическое и творческое. То есть одно название будет являться формально-логическим, и будет содержать теоретически сконструированный текст, а второе название будет образным, то есть будет содержать образы, которые ярко и эмоционально отражают и представляют проект.

Конечно, было бы неплохо, если бы тема была интересна не только учащемуся, но и **научному руководителю**, консультанту, потому что в этом случае сложатся отношения сотрудничества между учащимся и научным консультантом проекта или исследования.

Формулировка темы важна уже на первом этапе работы, так как это визитная карточка любого проекта и исследования. Естественно тема будет неоднократно корректироваться в процессе работы, но внимание корректной формулировке следует уделить с самого начала, ведь тема исследования в проблемной форме также отразит отношение предмета и объекта исследования, которое предполагается изучить [2; с. 14].

Доктор психологических наук Михаил Николаевич Арцев предлагает ряд практических шагов-приемов помогающих самостоятельно выбрать тему:

- «Аналитический обзор достижений» науки в области интересов учащегося под руководством педагога.
- «Руководство принципом повторения». Обращение к теме, рассмотренной ранее (в том числе других авторов исследования), для более углубленного изучения, а также сравнения результатов исследования.
- «Поисковый способ». Знакомство с первоисточниками в интересующей области: специальной литературой, новейшими работами в этой или близких к ней областях знаний, и определение темы на основе привлеченной информации.
- «Теоретическое обобщение существующих исследований, теорий, практических результатов исследований, критико-аналитических и описательных материалов».
- «Уточнение гипотез». Выбор темы на основе ранее выдвинутых гипотез, которые заинтересовали и требуют подтверждения или опровержения.

Профессор Александр Ильич Савенков все темы условно объединяет в три группы:

1. Фантастические – темы о несуществующих, фантастических объектах и явлениях;
2. Экспериментальные – темы, предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов;

3. Теоретические – темы по изучению и обобщению сведений, фактов, материалов, содержащихся в разных теоретических источниках: книгах, кинофильмах и др. [2; с. 17].

Таким образом, поиск новой темы и определение проблемы исследование это сложная задача не только для начинающего исследователя, но и для уже зрелого ученого. Начинающим исследователям важно помнить напутствие профессора Анатолия Константиновича Сухотина: «Порой юные умы, жаждущие успеха в науках, подвержены максимализму: если уж браться за тему, то с полной уверенностью в удачу. Но ведь до срока никто такой гарантии не обещает! Не вернее ли поступать из убеждения, что ведущим должен стать поиск истины, какой бы она ни представлялась, большой или малой, значительной или не очень».

Список литературы

1. Исследовательская и проектная деятельность учащихся как педагогическая технология: Материалы открытой научно-практической конференции. Киров: МОУ «Кировский физико-математический лицей», 2005. 53 с.
 2. *Новожилова М.М. и др.* Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию/ М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель / Предисл. В.А. Бадил. 5-е изд., перераб. и доп. М.: 5 за знания, 2011. 216 с.
-

ПРОБЛЕМЫ ПОДДЕРЖАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБЕ

Сугарова Ф.Г.¹, Цораева С.В.²

¹Сугарова Фатима Георгиевна – преподаватель;

²Цораева Светлана Владимировна – преподаватель,

кафедра правовых дисциплин, факультет права и организации социального обеспечения,

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

Владикавказский торгово-экономический техникум,

г. Владикавказ

Аннотация: *вопросами поддержания мотивации учащихся к учебе озабочены практикующие преподаватели. Обмен опытом весьма полезен, ибо находки коллег могут быть заимствованы, применены на практике, а, следовательно, иметь большую ценность. Часто учащиеся получают образование не по своему собственному желанию, поэтому у них нет интереса к учебе.*

Учебный процесс проходит в группе однокурсников. Мотив общения и установления своего места в коллективе также очень часто становится определяющим. Нельзя не отметить и особую роль преподавателя в мотивировании студента к учебе. Сегодня педагогу все сложнее удерживать интерес и внимание на должном уровне. Поддерживать активный интерес способны лишь насыщенная учебная программа, актуальные материалы, интенсивность занятий и верный баланс доброжелательности и строгости преподавателей.

Ключевые слова: *мотивация, интерес к учебе, достижения, неуверенность, знания, компетентность, страх отчисления, справедливость.*

На сегодняшний день накоплен значительный объем методической и учебной литературы, касающейся опыта преподавания и способов привлечения интереса обучающихся к процессу познания, тем не менее, преподаватели отмечают, что проблема мотивации студентов хронически неизменна. Особенно остро вопросами мотивации учащихся озабочены практикующие преподаватели и здесь обмен опытом, определенно, полезен.

Каким образом педагог может выстраивать отношения со студентами с целью повышения их мотивации, какие для этого возможны негативные и позитивные способы? Зачастую, общаясь со студентами, мы выясняем, что многие получают образование не по своему собственному желанию, поэтому у них нет интереса к учебе. Мотивы к учебе разнообразны и несхожи (это стремление освоить отдельные дисциплины, получить интересующую специальность, а то и просто возможность получить отсрочку от армии, пожить студенческой жизнью, нередко главный мотив — просто получение диплома).

Как педагоги, мы наблюдаем изменения мотивации к учебе от первого к третьему курсу. Здесь направление вектора идет по двум вариантам: стремление к решению какой-либо сложной «глобальной» научной или технической задачи (вроде побед в ответственных Всероссийских или даже международных конкурсах), к успехам в научной деятельности.

Второе направление - отметка (хорошая успеваемость, как минимум, для тщеславных, в хорошем смысле слова, студентов). Сочетание в одном студенте двух векторов дает наиболее удачный результат - постоянную потребность достижений.

Кстати, даже научно установлено, что подобная картина складывается у старшекурсников. (Р.С. Вайсман, например, выявил, что мотив «творческого достижения» и «потребность достижения» увеличиваются от третьего к четвертому курсам, а мотив «формально-академического» (просто хорошие оценки) достижения снижается от второго к четвертому курсам. При этом мотив «творческого

достижения» на всех курсах значительно превалировал над мотивом «формально-академического» достижения [1, с. 76]).

Мы также отмечаем, что мотивация к научным достижениям, действительно, заметно снижается на втором курсе (есть в словаре психологов и специальный термин «кризис» второкурсника [2, с. 295]). При этом и сам второкурсник страдает от сложившейся ситуации, не понимая, отчего падает мотивация и интерес к учебе, появилась неуверенность в собственных силах и правильности сделанного выбора профессии, ведь еще недавно, на первом курсе, он был готов «горы свернуть», а сегодня в учебе пассивен, порой до безразличия.

Учебная деятельность невозможна в изоляции от окружающего социума. Учебный процесс проходит в группе однокурсников. Мотив общения и установления своего места в коллективе очень часто становится определяющим. Если обнаруживаются препятствия, то возникает психоэмоциональное напряжение, вплоть до депрессии. На первый план выходят мотивы самоутверждения через влияние на других людей, ощущение своего авторитета в группе, умение отстаивать свое мнение.

Куратор и педагог должны суметь своевременно включиться в этот сценарий. Мотив доминирования в сочетании с «соревновательностью» повышает эффективность учебной деятельности. Поэтому, в желании быть лучшим, «главным», студенту приходится расширять свои знания и компетентность. Так как другими способами студент пока еще не может доказать свое лидерство в группе, то главной его целью становится достижение первенства через учебную деятельность. Теперь мы вновь можем наблюдать повышение успеваемости после спада второго курса. В этот момент очень важно поддержать в студентах уверенность в правильности выбора профессионального трудового пути, отметить, насколько продуман и объективно достигим построенный ими план дальнейшей трудовой деятельности, поддержать уверенность в успехе.

Нельзя не отметить особую роль преподавателя в мотивировании студента к учебе. Для этого имеется целый ряд методов: ведение рейтингов (наглядно видны результаты «соревнований»); «автомат» при усердном труде в течение семестра (здесь преподаватель изначально дает студенту возможность самому выбрать - упорный труд и награда в конце семестра или «полурасслабленность в семестре» с авралом и неопределенным результатом - в сессию); личный пример преподавателя с блестящими знаниями, эрудированностью и способностью заряжать окружающих интересом к получению новой информации; поощрения (моральные и материальные); ориентация на результат, как составляющая осознанного труда в учебной деятельности; похвала и контрфакты (представления об альтернативном реальности исходе события [3, с. 76]). К примеру, преподаватель может комментировать ситуации по типу: «если бы, то...» («если бы ты не просидела всю ночь в инстаграм, то написала бы тест по праву на «5», а не на «3». А сам студент – «Если бы я не пролистал накануне конспект, то получил бы вообще «2»»). Усвоение материала сильно страдает при низком уровне мотивации. Именно немотивированные студенты наиболее ленивы и безразличны. Увы, апатией такие способны заразить всю группу. К счастью, студентов с низким уровнем мотивации обычно не очень много, тем не менее, на рабочую обстановку в группе они влияют не лучшим образом. Свою лепту вносят и гаджеты, обеспечивая доступ к разнообразной информации, позволяя выбирать более привычное, занятное, не требующее мыслительных усилий.

Сегодня педагогу все сложнее удерживать интерес и внимание на должном уровне. Поддерживать активный интерес способны лишь насыщенная учебная программа, актуальные материалы, интенсивность занятий и верный баланс доброжелательности и строгости преподавателей.

Студенту важно ощущать свой профессиональный рост, получать справедливую «дозированную» похвалу. Умение объяснить, вдохновить, проконтролировать, поощрить имеют большую силу воздействия на работоспособность и желание учиться у студентов.

Есть студенты, для которых мощным мотивирующим действием может обладать страх отчисления. Но и они после пересдачи, как правило, осваивают материал и дают положительный результат. Однако, зачастую, в попытке подобрать нужный способ воздействия, преподаватель создает напряженную обстановку, подавляя страхом плохих отметок и отчисления, хвалит «редко или никогда». В подобных условиях преподаватель добьется от учащихся зубрежки, что даже отразится положительно на результате обучения, но может убить окончательно мотивацию к учебе у некоторых из них. Следовательно, лишь внимательный педагог может понять и оценить, какая - позитивная или негативная мотивация, способна наилучшим образом повлиять на конкретного студента.

Другая крайность – преподаватель, который старается продумывать интересные задания, подбирать актуальный материал, оригинальные способы его подачи, пробуждает творческий потенциал и стремление самих студентов к самовыражению. Такой преподаватель отмечает малейшие успехи, создает максимально комфортную обстановку на занятии и, как правило, бережет учащихся от критических замечаний и не занижает оценки. Конечно, студенты покажут поначалу высокий уровень мотивации, но у такого преподавателя легче допустить пропуски и не выполнять домашние задания. При подобном взаимодействии со студентами на преподавателя окажется необоснованно высокая нагрузка без отдачи, а со временем и без адекватного отклика.

Мы неоднократно беседовали со студентами на тему «что для вас есть интересное занятие, как вы его можете охарактеризовать». Студенты всегда обращают внимание на способность преподавателя донести материал интересно, понятно и обязательно с пояснением примерами, создать нужную атмосферу, но при этом сами считают, что жалость к студенту, слишком мягкие опросы – для них же крайне вредны. Страх двойки и отчисления бесперспективен, т.к. нервно и морально выматывает студента и, в конце концов, просто ломает.

Думается, позитивное стимулирование и постоянный контроль более перспективны с позиции мотивации, поскольку способствуют реализации творческого потенциала студентов.

Вывод. Наиболее значимые рычаги мотивации – это: интенсивность и качество проведения занятий, справедливость в оценке знаний, контроль и постоянное отслеживание выполненной работы («если педагог задал – он обязательно проверит исполнение»). Именно эти составляющие и обеспечивают постоянный ровный интерес к процессу обучения и получения знаний.

Список литературы

1. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011, С. 271.
2. *Иванова Е.А.* Мотивация учебной деятельности студентов. Институт педагогики, психологии и социальных технологий. XLV итоговая студенческая научная конференция, 2017, С. 295.
3. Психология: учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб., 2009, С. 76.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАМКАХ ФГОС

Старкова О.В.

*Старкова Ольга Викторовна – учитель начальных классов,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 2, г. Суздаль*

Аннотация: в статье анализируется роль самостоятельной работы учащихся начальной школы как средство развития познавательных способностей.

Ключевые слова: самостоятельная работа, познавательные способности, образовательный процесс.

Самостоятельная работа учащихся начальной школы является неотъемлемой частью образовательного процесса. Реализуя ФГОС, перед школой стоит задача – воспитание личности, способной к постоянному саморазвитию и умению самостоятельно не только учиться, но и преодолевать жизненные трудности, применяя при этом различные подходы.

Начальная школа – важный этап в жизни школьника, поскольку именно в этот период закладываются основные умения самостоятельности ребенка, его инициативности и ответственности.

Умение учиться самостоятельно – ключевая проблема образования в целом. Школа сегодня призвана не только научить учиться самостоятельно, но и испытывать потребность в этом, углубляя свои знания методом проб и ошибок. Если раньше самостоятельность школьника проявлялась преимущественно «в зубрёжке», то на сегодняшний день – это комплекс мероприятий, направленный на активизацию учебной деятельности ребенка.

Самостоятельная работа должна носить системный характер, ориентироваться на желание учащихся выполнять ту или иную деятельность, постоянно поддерживая интерес к изучаемому материалу, на способность к развитию творческих способностей школьников, а также стремиться найти независимый подход к решению поставленной задачи, что неоспоримо влияет на развитие критического мышления обучающихся [1, с. 29].

Обучение в современной школе, реализующей ФГОС, строится на основе реализации системно-деятельностного подхода, поэтому роль начальной школы – воспитать ученика, способного учиться самостоятельно и испытывать в этом потребность при консультативной помощи учителя.

Учебный материал ориентирован на возрастные и интеллектуальные способности школьников, имеет прямую связь с современной жизнью. Вся учебно-воспитательная работа направлена на развитие познавательных способностей ребёнка, воспитание чувства ответственности, проявления самостоятельности, активности и инициативы. Отсюда следует, что в школе должны быть созданы такие условия, при которых обеспечивалась бы возможность активной роли детей в процессе обучения, нося при этом систематический характер в возможности применять полученные знания в совершенно новых обстоятельствах, беря на себя ответственность за собственный выбор.

Перед каждым учителем начальной школы главной из задач образовательного процесса является формирование у учащихся самостоятельности, как одной из важных черт характера личности.

Без применения самостоятельных работ в школе нельзя выработать у учащихся никаких универсальных учебных действий, отсутствие которых может привести к тому, что выпускник школы будет полностью непригодным к самостоятельной

жизнедеятельности. Только в практической самостоятельной деятельности у ребенка формируются основные знания и умения, способные вести личности по пути благоприятного развития, способной в дальнейшем найти свое место в жизни.

Возможность ребенка самостоятельно добывать знания, применяя их в нестандартной ситуации, повышает активную умственную деятельность школьников, активизирует мыслительные процессы, служит развитию творческих способностей учащихся. Для успешной организации самостоятельной работы в начальной школе необходимо проводить всестороннюю подготовку обучающихся.

Самостоятельная работа служит важным средством развития у учащихся познавательных способностей: наблюдательности, логического мышления, памяти, воображения, творческой активности в добывании и применении знаний [4, с. 69].

Существенная особенность самостоятельной работы – активная мыслительная деятельность учащихся, которая проявляется в осознании цели и задач работы, в планировании предстоящих действий, в выборе способов и средств их выполнения, контроле за правильностью принимаемых решений [3, с. 42].

Рационально организованная и систематически проводимая учителем на уроке самостоятельная работа, способствует овладению всеми учащимися глубокими и прочными знаниями, активизации умственных операций, развитию познавательных сил и способностей к длительной интеллектуальной деятельности [1, с. 31].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод: значение самостоятельной работы велико, т.к. способствует развитию навыков самостоятельной работы, формирует у учащихся умения организовывать эту работу, мобилизовать свою волевую сферу. Все эти вопросы актуальны, поскольку школа должна воспитать личность, способную к самостоятельной жизни. Только в ходе системной организации самостоятельной работы учащиеся развивают те познавательные способности, совершенствуют те умения и навыки, без которых невозможно овладение знаниями, как в школе, так и в жизни вообще.

Список литературы

1. *Буряк В.К.* Самостоятельная работа учащихся. М.: Просвещение, 1984.
 2. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
 3. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М., 1980.
 4. *Скаткин Л.Н.* Самостоятельная работа учащихся при обучении в начальных классах. М., 1971.
-

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аманов Г.А.¹, Юлдошев Ш.Р.²

¹Аманов Гафур Адилевич – преподаватель,
кафедра национальной идеи, основ духовности и правового образования;

²Юлдошев Шерзод Рашидан угли - студент,
социально-экономический факультет,
Гулистанский государственный университет,
г. Гулистан, Республика Узбекистан

Аннотация: в статье рассматривается актуальность проблемы экологического воспитания, в частности, воспитание экологической культуры у молодежи. Подчеркивается, что формирование у молодого поколения экологической культуры, правильного и бережного отношения к природе, достижение чистоты окружающей среды считается важным этапом на пути к решению экологических проблем.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, экологическое сознание, воспитание, формирование, охрана окружающей среды, природопользование.

Экологическая культура личности представляет собой важное структурное образование, позволяющее человеку правильно строить взаимоотношения и взаимодействия с окружающей средой - природной и социальной. При таком подходе особую значимость приобретает положение о том, что экологическая культура является результатом воспитания, ее формирование происходит под влиянием как целенаправленных педагогических воздействий, так и самых разнообразных факторов окружающего мира. Экологическая культура представляет собой динамичную, открытую систему ценностных ориентаций и установок, нацеленную на воссоздание и развитие природно-социального богатства, накопленного человеческим обществом на протяжении длительного периода исторического развития [5].

“Экологическая культура - это обобщенная характеристика личностных качеств, которая отражает процесс и результат формирования экологического сознания личности и предполагает неразрывное единство между совокупностью знаний, представлений о природе, эмоционально-чувственного и ценностного отношения к ней и соответствующих умений, навыков, потребностей взаимодействия с ней, основанного на гармонизации взаимосвязей в системе “природа-человек” [3].

Экологическое образование мы рассматриваем как постоянный процесс развития и расширения знаний об окружающей среде, формирования отношения к экологии как ценности и способности к активной деятельности по защите окружающей среды. Экологическое образование направлено на становление целостного мировоззрения, ценностных ориентаций личности, формирование у нее ответственного отношения к природе, стойких убеждений в необходимости ее охраны.

В любую историческую эпоху существовали отношения человека к природе. В произведениях средневековых восточных мыслителей много говорится о чистоте окружающей среды, об опрятности, чистоплотности, о любви к природе. Природа, труд, человеческие отношения всегда считались средством экологического воспитания. Путешествия, экскурсии, прогулки, изучение произведений искусства, посвященных природе, работа на опытных участках являются традиционной деятельностью в этом направлении [2, с. 33-34]. Во время экскурсий, походов и работ на опытном участке преподаватели обращают внимание молодежи на природные богатства, на различные проблемы в окружающей среде, объясняют необходимость бережного отношения к природе.

Сегодня не только законы, касающиеся охраны окружающей среды, являются социальным средством, упорядочивающим экологическую культуру граждан и воспитывающим у них экологическое сознание, но также и соходы граждан, и различные ННО, фонды и комитеты по экологии и охране окружающей среды должны стать официальной силой в деле экологического воспитания населения, и особенно молодежи. Конечно же, все граждане должны соблюдать положения Конституции и законов и обязаны быть бережными к окружающей среде. Однако, для того, чтобы формировать у молодежи экологическое сознание и экологическую культуру не хватит только изучения соответствующих законов. Необходимо проводить в образовательных учреждениях мероприятия, посвященные темам экологической культуры, активизировать пропаганду и агитацию.

В настоящее время основная цель воспитания в Республике Узбекистан состоит из воспитания и формирования всесторонне, гармонично развитой личности, подготовка высококвалифицированных кадров, отвечающих духовным и нравственным идеалам, требованиям времени. Этот процесс двусторонний: от воспитателей требуется организация и руководство, от воспитуемых – активность. В этом процессе педагоги, преподаватели образовательных учреждений играют ведущую роль, так как они понимают цель социального воспитания, информированы о системе задач, которые необходимо осуществить на пути достижения цели, умеют выбрать формы и методы, а также средства воспитания и внедрить их в воспитательный процесс.

По своей природе воспитательный процесс имеет многофакторный характер. Формирование у студентов экологической культуры происходит под влиянием семьи, образовательных учреждений, общественности, среды, а также разнообразия ситуаций, посредственных и непосредственных причин. Экологическое воспитание считается важной составной частью общественного воспитания.

Изучение в образовательных учреждениях таких предметов, как природоведение, ботаника, биология, география, основ экологии является эффективным средством экологического воспитания в процессе обучения. Кроме того, в период обучения у молодого поколения формируются знания о единстве личности, общества и природы, о месте и сущности экосистемы в жизни человека и общества, чувство ответственности за будущее планеты, осознание необходимости бережного отношения к окружающей среде и природе. Формирование экологической культуры студентов вуза осуществляется в процессе изучения гуманитарных дисциплин и дисциплин естественнонаучного цикла. Вклад гуманитарных дисциплин связан с усвоением идей единства человечества и биосферы, взаимосвязи исторического процесса и изменения природной среды, нравственного и эстетического отношения к природе. Экологическую культуру и экологическое сознание можно формировать в процессе обучения. К примеру, при изучении “Авесты” на уроках истории Узбекистана следует обратить особое внимание на то, что в этом историческом источнике экологии отводится должное внимание. В нем призывается к честности, справедливости, к благоустройству сел и городов, к чистоте, к улучшению культурного и здорового образа жизни. Целесообразно обобщать представления студентов о глобальных проблемах современности вокруг идеи оптимизации социально-природного взаимодействия. Особая интегрирующая роль при этом принадлежит экологическим курсам, которые формируют целостное представление о проблемах экологии, опираясь на содержание других дисциплин. Приоритетным направлением является организация межпредметных семинаров, дискуссий, деловых игр, которые помогут студентам систематизировать экологические знания. Целесообразно при этом использовать активные методы обучения: неимитационные (проблемные лекции и семинары, тематические дискуссии и круглые столы, мозговой штурм и др.) и имитационные (анализ конкретных ситуаций или кейс-стади, разыгрывание ролей, деловые игры и др.) [4].

Экологическое воспитание – это педагогический процесс, направленный на овладение учащимися первоначальных экологических знаний, обогащение имеющихся у них экологических знаний, формирование у них навыков и способностей организации охраны природы и окружающей среды и т.д.

В Республике Узбекистан уделяется особое внимание организации охраны природы и окружающей среды. Идея общественно-экологического движения нашла свое выражение в “Программе действий по охране окружающей среды в Республике Узбекистан в 2013-2017 гг.” [1]. Среди целей и задач данной программы выделяются такие, как создание условий для широкой пропаганды экологических знаний, повышению экологической культуры. В составе мер, осуществляемых по основным направлениям выполнения данной программы были определены такие, как:

- развитие законодательства и нормативно-методической базы в сфере образования в целях охраны окружающей среды и природопользования, экологического образования и стабильного развития;

- организация учебно-методических центров по повышению квалификации сотрудников организаций, разрабатывающих нормативно-технические документы по образованию в целях устойчивого развития, а также для системы государственного комитета по охране природы и экологической службы.

В заключение следует подчеркнуть, что если воспитание и образование не охватят всех сфер социальной жизни, то они не смогут занять важное место в достижении больших возможностей в деле воспитания гармонично развитого поколения. Овладение экологическими знаниями, экологической культурой, соблюдение законов и норм в деле охраны окружающей среды и природопользования, формирование любви к природе должны стать потребностью и качествами каждой личности. Поэтому от образовательных учреждений требуется формирование у молодежи таких качеств, знаний и навыков. Так как именно молодое поколение, будущие специалисты будут служить делу процветания нашей Родины, будут бороться за чистоту окружающей среды, благоустраивать города и села, что послужит улучшению экономической и культурной жизни народа.

Список литературы

1. Постановление Кабинета Министров РУз за №142 от 27 мая 2017 г. “О программе действий по охране окружающей среды Республики Узбекистан на 2013-2017 годы” / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lex.uz/docs/2174869?twolang=1/> (дата обращения: 29.05.2019).
2. *Азимова С.Т.* Талабаларда экологик маданиятни шакллантиришинг мухим хусусиятлари. // *Замонавий таълим*, 2014. № 11. 32-37 бб.
3. *Асафова Е.В.* Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов // *Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов* / Под ред. В.И. Андреева. Казань: Центр инновац. технологий, 2003. С.157-176.
4. *Каменская Е.Н.* Формирование экологической культуры студентов технического вуза. // *Инженерный вестник Дона*, 2015. № 4. / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekologicheskoy-kultury-studentov-tehnicheskogo-vuza/> (дата обращения: 29.05.2019).
5. *Лашманова В.Ф.* Воспитание экологической культуры у студентов классического университета. Чебоксары, 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/vospitanie-ekologicheskoi-kultury-u-studentov-klassicheskogo-universiteta/> (дата обращения: 29.05.2019).

THE CONNECTION BETWEEN TECHNOLOGY AND EDUCATION

Karimova Z.A.¹, Bozorboeva U.A.²

¹Karimova Zaynab Abduamitovna – Teacher,
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES INTER-FACULTIES, PHILOLOGY FACULTY;

²Bozorboeva Ugiloy Abdufattoh kizi – Student,
DEPARTMENT OF PHYSICS, PHYSICS AND MATH FACULTY,
GULISTAN STATE UNIVERSITY,
GULISTAN, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *in this article we can witness some thoughts taken from the practical observations about the emergence of technology in the field of education. The authors made point that ICT today can create information educational environment. They also clarified the notes done by certain scholars on the basis of ICT with their own agreement.*

Keywords: *ICT, IEE, communication, potential, content, process, social.*

UDC 004

The pedagogical system of the new level is the information educational environment (IEE), which simultaneously serves as a means and condition for achieving a new educational result and involves using special pedagogical strategies, methods and forms of education that will be oriented in this environment on the potential provided by information and communication technologies (ICT) [1].

Research in the field of educational technologies has been conducted for several decades (since the 1950s). Among the most significant works on the theory of pedagogical technologies, we can name the works of leading Russian and foreign scientists: L. Anderson, V.P. Bepalko, P.Ya. Halperin, V.V. Guzeeva, V.M. Monakhov, E.S. Polat, G.K. Selevko, N.F. Talyzina, M.A. Choshanova. These and other authors examined pedagogical technologies from various positions carried out their classification and analysis, substantiated the need for technologization of the educational process, revealed patterns, content, structure, principles and conditions for their design [1].

Information technologies and communications, which form the technological component of IEE, have long become an integral component of the educational process, have brought their specificity into this process in the form of a unity of information and educational technologies, methods and means of education. Pedagogical technologies based on the use of information and communication tools have changed and now have tremendous learning potential, which affects the learning process, increasing its capabilities and contributing to the development of a free, thinking, active, socially adapted personality ready to fulfill professional functions and social roles.

Note that the pedagogical technologies used in IEE are synthesis of traditional and innovative approaches, in other words, changes in pedagogical technologies in IEE are associated with the didactic possibilities of ICT. According to V.S. Toiskin and V.V. Krasilnikov, with whom we fully agree, the interaction of educational and information technologies is expressed in [1]:

➤ *the use of information technology as a means of information support for educational technologies;*

➤ *the formation of new educational technologies based on the methodological and didactic properties of information and communication technologies.*

We will follow the development of pedagogical technologies in the conditions of informatization of society and education [2].

In the period of informatization, society is characterized by the introduction of information and communication technologies in all spheres, including the sphere of education. And naturally, information and communication technologies are the new sources and ways of obtaining information. Information technologies are pedagogical tools that allow you to achieve the required learning results. And this means that new pedagogical

technologies have appeared and which can be called information educational technologies. Applying information educational technologies, teachers use new teaching aids, such as: audiovisual and multimedia teaching materials, electronic textbooks, electronic teaching materials, automated learning systems, etc.

Thus, it can be argued that a new didactic concept of teaching at the university has been created on the basis of informational educational technologies, which is aimed at open and distance education, at the organization of support sites for the educational process and at the creation of virtual universities.

References

1. *Goryunova T.V. Semenova, M.N. Solonevicheva Informatika i informatsionno-kommunikatsionno'e texnologii*, 1997. № 1. S. 7-14.
2. *Zenkina S.V. Organizatsiya professionalnoy deyatelnosti uchitelya v novoy informatsionno-obrazovatelnoy srede//S.V. Zenkina, O.P. Pankratova. Informatika i obrazovanie*, 2009. № 5. S. 123-125.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ СОСТОЯНИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА ОТ 0 ЛЕТ ДО 7 ЛЕТ

Гусакова Н.Ф.

Гусакова Наиля Фаритовна - учитель-логопед высшей квалификационной категории,
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский Сад «Ручеёк»,
г. Новый Уренгой, Ямало-Ненецкий автономный округ

Аннотация: оказание консультативно-просветительской помощи родителям (законным представителям), содействие приобретению знаний и способствованию углубленного понимания по проблемам речевого развития и коррекции ребенка, а также вовлечение института семьи в орбиту педагогической деятельности, их заинтересованное участие в образовательном процессе необходимого для развития их собственного ребенка.

Ключевые слова: ранний возраст, онтогенез, этапы и компоненты речевого развития.

От 0 до 1 года

Как это ни удивительно, даже у совсем маленьких людей случаются жизненные кризисы, которые меняют их жизнь.

Сегодня речь пойдет о переменах в жизни ребенка, где вместе с его ростом и развитием постепенно формируется и его речь. Обсудим, как они протекают, как проходит ряд качественно различных ступеней и компонентов речевого развития.

Знакомьтесь, это Я (фото ребенка). И, конечно, в первую очередь, следует рассказать вам о том, какие именно новообразования спровоцировали моё речевое развитие, что позволило в будущем успешно адаптироваться и реализоваться в современном обществе.

Этапы развития

Компоненты речевого
развития

Alarm! Alarm!
Взрослые, внимание

Мне 2-3 месяца

У меня отмечаются первые попытки в артикуляции звуков -это гуление. В начале, это простые певчие и гортанные звуки, затем они становятся более разнообразными.

Мне необходимо видеть вас, я пытаюсь повторить артикуляционные движения губ взрослых.

6 месяцев

Я уже довольно четко произношу отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба и др.) и постепенно начинаю перенимать от взрослых не только все элементы речи, но и интонации, ритм, темп и тон – лепет – это ступень лепетной речи.

Вот в этой лепетной речи, уважаемые взрослые, «собраны» все языки мира. В это время у меня повышается чувствительность к освоению языков.

Если же говорить об особенностях детей в отношении изучения двух языков, то здесь необходимо заметить, что в это время у ребенка, как мы уже сказали выше, наблюдается повышенная чувствительность к освоению языков. Но здесь есть одно «НО»: при условии, если у него нет отставания в психофизическом развитии.

Мне 9-10 месяцев	Как известно, я начинаю говорить не сразу, у меня присутствует период так называемой автономной речи . Я создаю свой собственный язык, понятный только посвященным в него людям: родителям.	Вооружаетесь записными книжками и ведите в них словарь вашего сокровища.
------------------	--	--

Более того, Я создаю язык, в котором существуют сложные синтаксические правила, то есть правила, по которым происходит соединение слов. Например, один мой приятель, взглянув на пруд, на котором плавали утки, сказал: «Уа». По-видимому, это означало «пруд» или «уток». Но затем его «уа» стало обозначать молоко и сок. То есть оно распространилось на все жидкости. Если же «уа» произнесено в комнате, то это значит, что он хочет играть с пуговицами.

Эти иллюстрации выявляют важные моменты нашей детской речи, которые отличают ее от языка взрослого человека. Во-первых, язык ребенка полностью зависит от ситуации – «уа» на улице значит «пруд», а в комнате «уа» – «хочу играть с пуговицами». Во-вторых, слова ребенка не могут замещать предметы, которые отсутствуют в восприятии. Ребенок одного года не может сказать «стул», имея в виду тот стул, который он видел в другой комнате.

От 1 года до 2 лет	Этапы развития	Компоненты речевого развития	Alarm! Alarm! Взрослые, внимание
Мне уже 1 год		Я произношу отдельные слова из одинаковых парных слогов (мама, папа, баба). За этот год Я усвоил эти звуки: а, у, и, п, б, м	Мной словарный запас составляет 10-15 слов Если раньше Я использовал свою собственную речь – автономную, то сейчас, Я – <i>ваше сокровище</i> , перехожу к языку взрослых людей. - Ну, вот теперь и поговорим...
2 года		Мой активный словарь насчитывает примерно 300 слов. В этот период у меня возрастает способность к подражанию вашей речи. Фразы становятся все более длинными и сложными, улучшается и произношение слов. Я с легкостью произнесу эти звуки: о, н, т', д', т, д, к, г, х, в, ф	Прошу вас, не следует совершать распространенную родительскую ошибку, когда вы взрослые, умиленные моим лепетом малыша, подстраиваетесь под мое произношение, коверкаете звуки и слова. Наоборот, следует тщательно проговаривать все слова, беседуя со мной: ведь Я учусь своим первым словам именно у вас, и если Я начну картавить или шепелявить — виноватыми в этом окажетесь вы - родители, «сюсюкающие» с 2-3-летним малышом.

3 года

Кризис 3 лет — граница между ранним и дошкольным детством — один из наиболее трудных моментов в моей жизни. Это разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений. Я, отделяясь от взрослых, пытаюсь установить с вами новые, более глубокие отношения. Изменение моих позиций, возрастание самостоятельности и активности, требуют от близких взрослых своевременной перестройки.

Условия моей жизни в это время расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города. Я открываю для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности, испытываю сильное желание включиться в эту взрослую жизнь. Кроме того, не менее сильно я стремлюсь и к самостоятельности. Из этого противоречия у меня рождается ролевая игра — моя самостоятельная деятельность, моделирующая жизнь взрослых.

Этапы развития	Компоненты речевого развития	Alarm! Alarm! Взрослые, внимание
3 года	Мой словарный запас по сравнению с предыдущим периодом увеличивается в 3-4 раза. Моя речь пополнилась рядом новых звуков: й, л', с', э	Говорите, говорите и говорите со мной. Развивайте как активный, так и пассивный словарик. Уделите особое внимание на лексический и смысловый окрас слов. Мой мозг в этом возрасте, как аккумулятор, заряжается, а в будущем генерирует. И, кстати, в данном возрастном этапе мне доступно отгадывание простых загадок, заучивание стихов, пересказывать и составлять простые рассказы. Развивайте мои интеллектуальные способности.

Вернемся к особенностям речевого развития детей в двуязычных семьях. По данным ряда исследователей, считается, что владение двумя языками положительным образом складывается на многих функциях ребенка. У него быстрее развивается память и умение понимать. Он лучше анализирует и обсуждает явления языка, более сообразителен, математические навыки и логика усваиваются лучше, да и реакция у него быстрее. Абстрактные науки усваиваются ими лучше других, литература иностранных языков также.

Вообще усвоение на раннем этапе развития речи не одного, а двух языков — задача достаточно трудная для ребенка, если ребенок овладевает двумя языками в возрасте после 3 лет. В этом случае он проходит две стадии: в первой — он смешивает два языка, а во второй — начинает отделять один язык от другого.

На процесс развития ребенка сильно влияет возраст, в котором начато овладение вторым языком. Усвоение языков у ребенка происходит параллельно, при условии, что ребенок с рождения живет в двуязычной семье и информацию о языках получает равнозначную, когда родители говорят на языках одинаково хорошо и одинаково много с ним занимались.

Письменная речь.

Особый интерес вызывает вопрос о предпосылках и условиях формирования у меня наиболее сложного вида речи — письменной. Формирование этой способности закладывается в раннем дошкольном детстве и связано с появлением графической символики. Если мне, ребенку 3—4 лет дать задачу записать и запомнить фразу, то сначала я как будто «записываю», оставляя на бумаге бессмысленные черточки,

каракули. Однако, когда вы попросите меня «прочитать» записанное, то будьте уверены, я создам впечатление, что читаю свои изображения, указывая на вполне определенные черточки, как будто для меня они обозначают что-то конкретное. Эти нарисованные черточки в моем возрасте, превратились в мнемотехнические знаки — примитивные указатели для смысловой памяти. *Эта мнемотехническая стадия является началом будущего письма.*

4 года

Этапы развития

Компоненты речевого развития

Alarm! Alarm!

Взрослые, внимание

4 года

Мой словарь составляет 1500-2000 слов различных частей речи.

Звуковая культура моей речи, наконец, познакомилась «свистульническими» звуками:

ы, с, з, ц

Я попрошу выслушивать меня. А кому еще мне высказывать простейшие суждения о предметах и явлениях окружающей меня действительности, устанавливать зависимость между ними, делать умозаключения.

В этом возрасте у меня отмечается развитие речи «про себя» или внутренней речи. Возникновению внутренней речи предшествует промежуточный этап так называемой эгоцентрической речи. В начале, эгоцентрическая речь органически вплетена в процесс моей практической деятельности. Эта речь во внешней, словесной форме фиксирует результат деятельности, способствует сосредоточению и сохранению моего внимания на отдельных ее моментах и служит средством управления кратковременной и оперативной памятью. Затем постепенно мои эгоцентрические речевые высказывания переносятся на начало деятельности и приобретают функцию планирования. К концу дошкольного детства эгоцентрическая речь постепенно исчезает, и этап планирования речи замещается внутренней речью.

Письменная речь.

Мой рисунок является символьно-графической предпосылкой письменной речи. Установлено, что первоначально в письменном воспроизведении слов я копирует ритм произносимой фразы в ритмике записываемых знаков и в длине «записи», то есть записывает короткие слова штрихами соответствующей длины, а длинные — большим количеством каракулей. Естественно, мне как малышу, которому с помощью пиктограммы сложно изобразить какое-либо слово или фразу, поступаю следующим образом: Я рисую легко изображаемый, но связанный с запоминаемым словом по смыслу предмет. Иногда предмет заменяется изображением только какой-либо одной его части или схемой.

5 лет

Этапы развития

У меня юбилей, мне 5 лет.

И нет ничего страшного в том, если Я неправильно изменяю глаголы, не согласовываю слова в роде, в числе. Будьте уверены, Я верно понимаю значения «взрослых» слов, хотя и применяю их иногда своеобразно, чувствую связь между изменением слова и изменением его смысла. Слова создаются мною по законам грамматики родного языка, и всегда узнаваемы, иногда очень удачны и оригинальны. Кто знает, может эту мою детскую способность к самостоятельному словообразованию, которую часто называют словотворчеством, найдут отражения в рубриках детских журналов: «Я уже начаёпился, а вы?», «У лысого голова — босиком»,

То, что Я усвоил грамматические формы языка и приобрел большой активный словарь, позволяет мне в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи. Я могу пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину, четко и ясно передать свои впечатления окружающим об увиденном.

Зато:

Компоненты речевого развития

Alarm! Alarm!

Взрослые, внимание

Словарь 2500-3000 слов дает мне возможность полнее строить высказывания, точнее излагать свои мысли, аргументировать свой ответ.

К школьному возрасту Я умею правильно произносить все звуки, владеть звуковым анализом и синтезом, грамматически правильно строить связные высказывания.

Это время окончательного усвоения этих звуков Я четко произношу ВСЕ гласные и согласные звуки. К ним присоединились:

ш, ж, ч щ, л, р, р'

В общении со сверстниками у меня развивается диалогическая речь, включающая указания, оценку, согласование игровых действий и т.п.

Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям обусловлены новыми задачами общения. Поэтому, дорогие родители, поощряйте мое полноценное общение с другими детьми, оно становится важным фактором моего речевого развития.

В этом возрасте двуязычные дети окончательно перестают смешивать языки. Кроме того, ребенок стремится к контактам со сверстниками, ему нравится рифмовать слова. У него появляется стремление к познанию предметов, он непременно хочет знать, что обозначает то или иное слово.

Письменная речь.

На следующей стадии я уже рисую вместо предмета какой-либо условный знак. Этот путь ведет к переходу от пиктографического к символическому или к привычному для нас знаковому письму. Развитие письма идет по пути превращения недифференцированной записи в настоящий знак.

7 лет

Этапы развития

Компоненты речевого развития

Alarm! Alarm!

Взрослые, внимание

Здравствуй, школа!
Мне 7 лет

К концу дошкольного возраста мой процесс фонематического развития завершен.

У меня младшего школьника, по сравнению с ребенком раннего возраста, вполне сформирована одна из более сложных, самостоятельных форм речи — монологическая речь.

Я овладеваю всеми формами устной речи, присущими вам взрослым. За исключением, конечно, тезаурус сокращенных слов. Да и мне пока не в досуг использовать в собственных речевых высказываниях такие слова как ЛДПР, МБОУ НШ ДС или ЗАМ ДИР ПО АХЧ.

В монологическом высказывании Я передаю другим не только то новое, что узнал, но и свои мысли по этому поводу, свои замыслы, впечатления, переживания.

При достижении данного возраста билингвы активно используют язык в игре со своими сверстниками. Но, существует мнение, что абсолютное владения двумя языками невозможно, так как абсолютный билингвизм означает совершенно идентичное владение языками во всех различных жизненных ситуациях. Речь идет о ситуациях, эмоциональных связанных с семьей – это один вопрос, и ситуация, связанная с учебой - это уже другое.

Проблема возникает, когда ребенок овладевает вторым языком в возрасте школьника. В этом случае обычно говорят о так называемом СУКЦЕССИВНОМ, или последовательном билингвизме и овладение языком происходит по-другому. Вспомните возраст 3 лет, когда ребенок уже отделил два разных языка друг от друга. Ребенок школьного возраста в таких случаях только еще постоянно сравнивает эти

два языка, и звуки ими воспринимаются «в контрасте» со звуками первого языка. То же происходит и с грамматикой, а о последствиях мы знаем. Если сложились так обстоятельства, что ребенок изучает два языка в этом возрасте, очень важно подчеркнуть положительную оценку билингвизма, чтобы у него отложилось в памяти, что знать два языка – это хорошее качество, которое дает в жизни дополнительные возможности.

Нужно помнить, что семья может быть, как помехой в изучении языка, и, наоборот, быть катализатором этого процесса, а также отношение семьи к своей и чужой культуре. Для успешного речевого развития в двуязычных семьях стратегия интеграции наиболее приемлемая. При интеграции совмещаются собственные культурные ценности и ценности принимающего общества. Именно она синтезирует две культуры, и именно при использовании этой стратегии меньше всего развиваются различные психологические расстройства. Она позволяет уменьшить последствия того шока, который вызывает новая культура, и положительно влияет на поддержание самоидентификации

Таковы этапы развития речи в норме. Любое отклонение от нормы на любом из этапов требует консультации специалистов. Если вы заметили какое-либо отклонение, не пускайте все на самотек. Поскольку речь не является врожденной способностью человека, то для нормального становления речи необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, а органы чувств ребенка – слух, зрение, обоняние, осязание, вкус, были также достаточно развиты. Очень большое значение имеет окружающая среда. Родителям важно помнить, что дети учатся говорить, подражая окружающим их людям, поэтому, чем больше ребенок будет общаться со взрослыми и сверстниками, тем быстрее и качественнее будет развиваться его речь.

В дошкольном детстве в основном завершается процесс овладения речью. Этот процесс включает разные линии развития. Однако, суммируя вышесказанное важно отметить, что процесс речевого развития не завершен – он продолжается, а речь совершенствуется на протяжении всей нашей жизни.

Список литературы

1. *Левченко И.Ю.* Многоэтапная комплексная диагностика развития детей в системе ранней помощи. В сборнике: **ОСОБЫЕ ДЕТИ В ОБЩЕСТВЕ** Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. Под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой, 2015. С. 133-137.
2. *Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008.
3. *Мишина Г.А.* Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии М., 1998. Дисс на соиск. уч. ст. канд. пед. наук.
4. *Николаева Т.В.* Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом. М., 2006.
5. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ, 2014.
6. *Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной.* М.: ЛОГОМАГ, 2013.
7. *Павлова Л.Н.* Практическая энциклопедия раннего развития: от рождения до года / Л.Н. Павлова. М.: ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2007. С.111.
8. *Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет / Г.Г. Григорьевая, Н.П. Кочетова, Д. В. Сергеева и др.* М.: Просвещение, 2000.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ

Крюкова С.В.

Крюкова Светлана Викторовна - студент,
Кафедра специального (дефектологического) образования,
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

Аннотация: на сегодняшний день проблема речевого развития у детей специальных (коррекционных) школ стоит достаточно остро, так как именно речь считается одним из основных показателей детского развития. Вопросы развития выразительности чтения принадлежат к числу актуальных вопросов в методике обучения русскому языку и чтения в начальных классах специальной (коррекционной) школы. Выразительность - это такое качество чтения, при котором с помощью средств устной речи передается главная мысль произведения и собственное отношение к нему. Таким образом, статья раскрывает понятие и сущность выразительности чтения, его основные признаки, требования, приемы и виды упражнений, формирующие навык выразительного чтения в начальных классах детей специальной (коррекционной) школы.

Ключевые слова: выразительность чтения, навыки, развитие, речь, специальная (коррекционная) школа, ученик, чтение.

Вопрос развития речи учеников специальных (коррекционных) школ в ходе обучения речевой практике очень важен и стоит достаточно остро, поэтому требует дальнейшего изучения, с целью развития навыков, умений и понимания прочитанного.

Развитие речи исследовали: О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова [4], А.Г. Зикеев [5], Р.И. Лалаева [8], В.Г. Петрова [9] и другие.

Чтение в специальной (коррекционной) школе изучали следующие авторы: В.В. Воронкова [2], Т.Г. Егоров, С.Ф. Иваненко [7], Р.И. Лалаева [8], Р.Е. Левина.

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы [4].

Важность проблемы развития выразительной стороны речи учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы, определена кругом задач, таких как обучение языку как средству общения, коррекция мышления и речи, с целью наиболее полной адаптации детей с выявленным нарушением интеллекта в обществе, а так же раскрытие их творческих способностей на уроках чтения.

Выразительность речи описывают в своих работах: А.К. Аксёнова [1], В.Г. Гуро-Фролова, Л.А. Горбушина, Р.И. Лалаева [8] и другие.

Под выразительным чтением А.В. Ермаков понимает правильное, осмысленное и эмоциональное (в нужных случаях) чтение художественного произведения. Именно такое чтение значительно повышает качество усвоения литературного материала и содействует пониманию, осмыслению текстового материала [6].

Выразительность чтения может обеспечить точную передачу фактов, передающихся словами текста, их взаимную увязку. Чтение отображает отношение ученого к охарактеризованным жизненным явлениям, его мнение, эмоциональное отношение к таким явлениям.

В трудах методистов специализированных школ В.В. Воронковой, А.К. Аксеновой, рассматриваются определенные основы становления выразительной речевой стороны, устанавливается роль выразительных средств, их воздействие на запоминание текстов детьми с умственной отсталостью. Авторы исследовали воздействие выразительного чтения на развитие заинтересованности к чтению, эмоциональных элементов текстов на запоминание, отмечается сущность работы над выразительной речью для осознания художественных произведений, разработаны приемы руководства чтением.

Деятельность над речевой выразительной стороной у учеников младших классов обеспечивается обязательным начальным уровнем постижения звуковыми средствами выразительности, интонацией, выступающей в качестве базы для изучения интонации, в качестве средства общения, для будущего обучения компонентам выразительного чтения, грамматики учеников коррекционных школ.

В качестве признаков выразительного чтения выступают [5]:

- способность придерживаться пауз, логических ударений, которые передают авторский замысел;
- способность придерживаться интонации утверждения, вопроса, придавая голосу необходимые эмоциональные краски;
- слаженная дикция, точное, ясное звукопроизношение, темп, громкость.

Прочитать текст выразительно, значит:

- раскрыть характерные особенности образов, картин, изображенных в нем
- показать отношение автора к событиям, к поступкам героев;
- передать основную эмоциональную тональность, присущую произведению.

Существенными основаниями выразительного чтения выступает состояние навыка чтения: правильность, сознательность, громкость, подвижность голоса, верность дыхания в момент чтения, верность произношения, придерживание словесных ударений. Полезно в начале урока чтения проводить небольшую речевую разминку – дыхательные упражнения, речевую зарядку, скороговорки и чистоговорки.

Для выразительности чтения непременно исполнение таких требований, которые предложила О.Е. Грибова [4]:

- придерживание знаков препинания, что выступает элементарным навыком, который нужен для учеников первого-второго классов;
- соблюдение психологических и логических пауз;
- соблюдение ударения;
- соблюдение ритма и темпа чтения;
- соблюдение интонации.

Таким образом, методика, которая направлена на развитие выразительности речи на уроках чтения, создает достаточные предпосылки для произвольного употребления звуковых средств выразительности, в возникающих в разных речевых ситуациях, именно они приводят в активность и запускают процесс познавательной деятельности учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы, а так же важно подчеркнуть, то что способствуют осознанному чтению и пониманию образной лексики и следовательно воспитанию умения (в пределах своих речевых возможностей) выражать с помощью интонации доступные им чувства и эмоций.

Разборчивость речи представлена точным и ясным произношением звуков. На основании специальных заданий следует обучать детей использовать умения выразительно читать, говорить. В такой деятельности состоит особенность курса в начальной школе [7].

Выразительное чтение произведений способствует точному пониманию замысла писателя, чувств, которые вложены в произведение. Трудности реализации вербальных методов при обучении детей с нарушением интеллекта тесно взаимосвязаны с проблемой совершенствования выразительной стороны их речи, с поиском условий и способов, способствующих ее формированию.

Образец выразительного чтения должен дать сам учитель, или учитель на уроке будет использовать чтение в исполнении профессиональных артистов. Так же большое значение для выразительного чтения, имеет умение правильно делать ударения и паузы которые должны быть логичными и тоже передавать эмоции автора, выдерживать темп, ритм и интонацию чтения.

Приемы, которые помогают вырабатывать навык выразительного чтения это [5]:

- отчетливость произнесения звуков, слогов, слов;

- отчетливость произнесения скороговорок, что вырабатывает четкую артикуляцию звуков речи, а так же хорошую дикцию и правильное дыхание;
- хоровое чтение – применяется для умения регулировать силу голоса, и воспроизводить мелодику и темп речи учителя;
- подражание образцу выразительного чтения;
- чтение по ролям, драматизация текста;
- специальные упражнения по формированию навыков сознательно использовать некоторые виды интонационных средств (произнесение фраз с разной интонацией, выделение голосом названного слова,);
- разметка текста и прочтение его с учетом разметки.

Основными видами упражнений по формированию выразительной речи являются:

- изменение тона;
- чтение по ролям, драматизация;
- инсценировки басен, сценок;
- игры.

Для успешного работы по выработке навыка выразительного чтения нужно научить учащихся изменять силу голоса, а именно тембр голоса, ритм и темп речи, менять высоту тона.

Важной составляющей при обучении навыку выразительности чтения, является работа над правильной интонацией, которая должна начинаться с вырабатывания умения подражать интонации, которую показывает учитель.

Таким образом, можно сделать вывод, что выразительное чтение – это чтение, при котором должны быть применены различные средства интонации, для наиболее полной передачи эмоционального и смыслового содержания произведения.

Список литературы

1. *Аксенова А.К.* Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов / А.К.Аксенова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 316 с.
2. *Воронкова В.В.* Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / В.В. Воронкова. Подготовительный, 1–4 классы; 4–е издание. М.: Просвещение, 2006.
3. *Граборов А.Н.* Основы олигофренопедагогики / А.Н. Граборов. М.: Классик–Стиль, 2005. 248 с.
4. *Грибова О.Е.* Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова и др. М.: Педагогика, 2012. 210 с.
5. *Зикеев А.Г.* Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А.Г. Зикеев. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 190 с.
6. *Ермаков А.В.* Развитие навыков чтения в коррекционной школе VIII вида / А.В. Ермаков, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/01/18/razvitiy-navukov-cheniya-v-korreksionnoy/> (дата обращения: 14.05.2019).
7. *Иваненко С.Ф.* Формирование навыков чтения у детей при тяжёлых нарушениях речи / С.Ф. Иваненко. М.: Просвещение, 2003. 230 с.
8. *Лалаева Р.И.* Особенности речевого развития УО школьников / Р.И. Лалаева // Дефектология, 2003. № 3. С. 29–34.
9. *Петрова В.Г.* Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. М., 2004. 201 с.

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ И САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Крюкова С.В.

Крюкова Светлана Викторовна – студент,
Кафедра специального (дефектологического) образования,
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

Аннотация: в статье проанализирована литература различных авторов изучавших проблему самосознания и самооценки детей с умственной отсталостью. Определено значение самооценки в процессе обучения в школе. Раскрыты особенности развития самооценки и самосознания младших школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, умственная отсталость, педагогика.

Проблема исследования. Выработка и развитие самосознания ребенка считается достаточно актуальной проблемой в педагогике, психологии, что определено его существенным значением в развитии личности ребят в целом, выработывании у них возможности полной трудовой деятельности и социального приспособления.

Цель исследования: определение развития самооценки, самосознания ребят с умственной отсталостью младших классов.

Проблему самосознания у ребят с умственной отсталостью изучали отечественные и зарубежные психологи и педагоги, как: С.Я. Рубинштейн, М.С. Певзнер, В.М. Махова, Л.Ф. Хайртдинова, Б.В. Зейгарник, Б.И. Пинский, У. Джемс, К. Роджерс, Р. Бернс и другие.

Основной материал исследования. Одним из важных личностных образований ребенка выступает самосознание – понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относится к нему окружающие и чем вызвано это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, т.е. в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, свои качества и возможности, а также в уровне притязаний – желаемом уровне самооценки личности.

Самосознание умственно отсталого ребенка вырабатывается позднее, в сравнении с ровесниками оно достаточно искривлено (Л.В. Занков, Р.Б. Стеркина, В.Г. Петрова, Ж.И. Намазбаева).

В качестве важных личностных образований ребенка выступает самосознание – понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относится к нему окружающие и чем вызвано это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, т.е. в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, качества, возможности, а также в уровне притязаний – желаемом уровне личностной самооценки.

Е.Т Соколова считает, что самосознание выявляет развитие личности, обеспечивая осуществление саморегуляции поведения индивида в современном обществе, возможность реализации самостоятельной оценки, контроля поведения, способность оценки итогов работы, порядок сложных программ действий, характерным личным возможностям, которые учитывают контекст социальных ситуаций, процессы, без которых немислима социализация, личностное саморазвитие [11].

В случае умственной отсталости вопрос исследования самосознания приобретает особую актуальность, поскольку развитие самосознания у ребят с нарушением интеллекта считается сложным и длительным процессом, что поясняется тем, что все психические процессы, личностные качества, с которыми обусловлено самосознание, у ребят с умственной отсталостью обладают некоторыми особенностями [3].

В работах отечественных исследователей С. Я. Рубинштейн, В.Г.Петровой, И.В. Беляковой, И. М. Бгажноковой, О. Е. Шаповаловой, И.А. Коробейникова,

Ю.И. Матасова и др. достаточно полно раскрыты особенности протекания познавательных процессов, высших психических функций, эмоционально-волевая сфера умственно отсталых ребят. В источниках проблема личностного развития, особенности самосознания, возможности его выработки у умственно отсталого ребенка только затрагиваются.

По мнению Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер, С.Л. Рубинштейна и иных ученых, структурные компоненты личности ребенка с олигофренией те же, что и у нормальных детей. Однако вследствие недостатков познавательной работы, высших психических функций, недоразвития эмоционально-волевой сферы, незрелости мотивационно-потребностной сферы, слабой выраженности и кратковременности побуждений к деятельности, сниженной критичности и специфики социальной ситуации развития компоненты личности лиц с умственной отсталостью обладают своеобразием [2; 4; 8; 10].

Образование самосознания умственно отсталых детей является актуальной проблемой специальной педагогики, психологии, что определено важной ролью самосознания в образовании детской личности, воспитание у него возможности полноценной трудовой деятельности и социального приспособления [7].

Данной проблемой занимаются авторы Л.С. Выготский, Б. И. Пинский, С.Л. Рубинштейн, П.П. Столярова, Е.Т. Соколова.

По мнению Т.В. Архиреевой своевременная реабилитация структурных составляющих самосознания до адекватного функционирующего уровня позволяет полноценно реализовать идею психологической готовности ученика к учебе, опередить возникновение различных форм дезадаптации учеников младшего возраста, нормализовать развитие разнообразных сфер личности - эмоциональной, интеллектуально-когнитивной, коммуникативной [1].

Самооценка учеником младших классов формируется в основном под влиянием учителя. Особое значение дети придают интеллектуальным возможностям и тому, как их оценивают другие (взрослые люди, ровесники). При этом им важно, чтобы положительная оценка была общепризнанна. Самооценка и связанная с ней степень претензий являются личностными параметрами умственной деятельности и позволяют судить о том, как проходит процесс развития личности младших учеников под влиянием учебы. Поэтому психологу и педагогу важно следить за формированием самооценки [1].

Проблема создания адекватной самооценки, самоидентификации у учеников с умственной отсталостью выступает главной коррекционной задачей специализированной школы [5]

Существуют стадии создания оценочной работы:

- интерперсональная оценка выступает оценкой малышом иных людей из личного окружения;
- интраперсональная оценка подразумевает ожидаемую ребятами оценку их поступков со стороны окружающих;
- самооценка включает оценку своей личности.

Причиной недостаточной сформированности самооценки, самоидентификации учеников с умственной отсталостью выступает не сформированность интерперсональных оценок [5].

В основании советов педагогам положен личностно-ориентированный подход взрослых людей к ребятам, при котором учтены его возрастные и персональные качества.

С целью развития самосознания у учеников младших классов с умственной отсталостью предлагается содержание коррекционно-развивающей деятельности.

Процесс развития адекватной самооценки должен охватывать все стороны жизнедеятельности учащихся. Главная роль в развитии адекватной самооценки у учеников с умственной отсталостью должна отводиться игровым методикам.

Необходимо понимать, что единственная игра, даже самая лучшая, не может обеспечить успеха в решении всех стоящих перед педагогом задач, по этой причине самой оптимальной стратегией его деятельности является разработка и реализация в работе с детьми целостного комплекса игр (игровой программы)[6].

Выбираемые для комплекса игры должны предусматривать активные действия учеников, самонаблюдение и самоконтроль. Игры помогают учащемуся обратить внимание на самого себя, ставят его в ситуации, когда он должен как-то отнестись к себе – оценить свои умения что-то делать, подчиниться определенным требованиям и правилам, проявлять те или иные качества личности.

Игры понимаются младшими школьниками с весельем, поскольку соответствуют их возрастному старанию к игре. В основание этих приемов учитель должен класть те заманчивые задачи, действия, которые характерны для независимых игр.

Следует помнить, что задачей учителя при использовании игровых приемов - выбрав определенный прием, адекватно выявить его место в сочетании с прямыми приемами обучения.

При отборе игрового приема важно стараться к естественности его использования, которая продиктована логикой игры, задачами, которые стремится решить педагог, применяя этот прием.

И.Н. Никулина считает, что существенное воздействие на развитие самооценки проявляют факторы [8]:

- 1) взгляд окружающих;
- 2) понимание детьми особенностей личной работы, ее процесса и итогов.

Педагог должен обучить учеников с умственной отсталостью видеть и осознавать себя, согласовывать личные действия с действиями окружающих, увязывать личные желания с желаниями и нуждами других людей.

Важно развивать в коллективе учащихся атмосферу взаимного уважения и признания, что считается важным фактором личностного развития.

Необходимо в процессе повседневной учебной и иной деятельности давать учащимся задание осуществлять самооценку, высказывая свои мысли вслух.

Таким образом, особенности создания самосознания учеников с умственной отсталостью важно учесть в коррекционно-развивающей деятельности в специализированной школе, в каждодневной работе педагога, в общении родных со школьником. Важно оказать помощь ребятам оценить личные действия, работу, поступки, возможности, качества личности. Самым эффективным способом считается разработка адекватных реакций на успешность и провал.

Выводы. Таким образом, изменение в самосознании ярче всего проявляется в самооценке, т.е. в том, что ребенок оценивает себя, личные достижения, промахи, прислушивается к тому, какую оценку дают его поведению другие.

Правильное развитие самооценки – один из важнейших факторов развития личности ребёнка. Умственно отсталые младшие школьники требуют особый подход при развитии самооценки. Поэтому учителя начальных классов специальных школ должны овладеть необходимыми сведениями, относящимися к психологии самооценки.

Список литературы

1. *Архиреева Т.В.* Структура образа Я младшего школьника // Новые педагогические исследования: Сборник научных статей / Сост. В.И. Тютюнник. Великий Новгород: НРЦРО, 2000. 116 с.
2. *Белобрыкина О.А.* Диагностика развития самосознания в детском возрасте / О.А. Белобрыкина. СПб.: Речь, 2006. 320 с.
3. *Венгер А.Л.* Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Вангер. М.: ВЛАДОС, 2005. 190 с.

4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. М.: Союз, 2004. 290 с.
 5. *Гангнус Н.А.* Формирование у младших школьников позитивной Я-концепции в учебно-познавательной деятельности: Автореферат дисс. канд. пед. Наук / Н.А. Гангнус. Пермь, 2007. 48 с.
 6. *Головей Л.А.* Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. М.: Издательство «Речь», 2006. 267 с.
 7. *Дубровина И.В.* Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Уч. пособие для студентов средн. пед. учебн. завед. / И.В. Дубровина. М.: Академия, 2009. 301 с.
 8. *Никулина И.Н.* Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие / И.Н. Никулина. СПб., 2008. 201 с.
 9. *Любовский В.И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Любовский. М., 2009. 560 с.
 10. *Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. М., 2007. 158 с.
 11. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. М., 2010. 156 с.
-

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Сёмка Е.П.

Сёмка Елена Павловна – студент,
кафедра специального (дефектологического) образования,
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

Аннотация: в статье рассмотрено педагогическое эстетико-воспитательное воздействие. Рассматривается эстетическое сознание. Рассматривается эстетическое воспитание детей с умственной отсталостью на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: педагогическое эстетическое воздействие, уроки изобразительного искусства, эстетические вкусы.

Б.Т. Лихачев полагает, что лишь целенаправленное педагогическое эстетическое воспитательное влияние, внедрение школьников в различную художественную творческую работу, могут формировать сенсорную сферу, обеспечивать глубокое изучение эстетических явлений [2].

Суть эстетического восприятия состоит в том, что данный процесс целеустремленного влияния, развития склонности понимать, видеть красоту в жизни, искусстве, оценивать ее, формирование личностных идеалов, эстетических вкусов, формирование склонности к формированию прекрасного, самостоятельному творчеству [4].

В эстетическом восприятии познание обусловлено чувственным познанием, открытием в объекте удобного, красивого, приятного по признакам целесообразности, единства объекта в контексте отношений с иными объектами. В целом, эмоциональное впечатление зависит от стороны объекта, от того, выражает ли оно наслаждение либо нет. На восприятие воздействует: качество стимулов, эмоциональное описание стимульного материала [2].

В ходе эстетического восприятия у детей развивается эстетическое сознание. Психологи и педагоги делят эстетическое сознание на категории, отражающие психологическую суть эстетического восприятия, предоставляют возможность судить об уровне человеческой эстетической культуры.

Многие ученые выделили такие категории: эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическая оценка. Б.Т. Лихачев выделил эстетическое чувство, надобность, суждение [1].

Эстетическое личностное развитие начинается еще с раннего детства. Для того чтобы взрослые люди были духовно богатыми, следует обращать внимание на детское эстетическое воспитание.

Ученый подчеркнул, что в младшем возрасте проводится самое интенсивное развитие отношений к миру, понемногу превращающиеся в личностные свойства. С помощью педагога дошкольники познают мир, нормы общественного поведения. Взгляды педагога, вкусы, предпочтения считаются личными.

Из опыта А.С. Макаренко, общественная значимая цель, перспектива движения к ней, при не грамотной постановке перед дошкольниками оставляют равнодушными [5].

Существенным условием становления эстетического восприятия у младших школьников выступают перемены, которые происходят в области познавательных процессов учеников.

К примеру, развитие у детей эстетических идеалов, выступает длительным и сложным процессом. В воспитательном процессе отношения в жизни, идеалы претерпевают перемены. В некоторых ситуациях под воздействием ровесников,

взрослых, природы, потрясений в жизни идеалы претерпевают существенные перемены [3].

Суть педагогического процесса развития эстетических идеалов у дошкольников, учитывая их возрастные особенности, заключается в том, чтобы изначально, развивать стабильные содержательные идеальные суждения о человеке, обществе [1].

Для младших школьников главной формой ознакомления с эстетическими идеалами выступает детская литература, кино, фотографии в книгах.

С младшего возраста протекают перемены в сфере мотивации. Мотивы детского отношения к искусству, красоте реальности дифференцируются, понимаются.

В своей деятельности Б.Т. Лихачев подметил, что к познавательному стимулу в таком возрасте прибавляется новый, сознательный мотив, что выражается, что некоторые дети относятся к искусству, реальности эстетически. Дети получают удовлетворение от прочтения книг, рассмотрения картинок в них, прослушивания музыки, рисования просмотра фильмов. Дети не знают, что существует эстетическое отношение, при этом в них развивается эстетическое отношение к жизни, искусству. Тяготение к духовному общению с искусством понемногу преобразуется в надобность [5].

Иные дошкольники общаются с искусством помимо эстетического отношения, дети подходят к произведениям рационально: получая рекомендации к прочтению книг, просмотру фильмов.

Ощущение природной красоты, окружающих людей, вещей формирует в детях особые эмоциональные психические состояния, порождает прямую заинтересованность к жизни, обостряет мышление, любознательность, память. С раннего детства дети живут эмоциональной жизнью [3].

Существенные эмоциональные переживания длительное время сохраняются в памяти, преобразуясь в поведенческие стимулы, мотивы, облегчая процесс формирования навыков, убеждений, привычек поведения.

В труде Н.И. Киященко достаточно точно подчеркивается, что педагогическое применение эмоционального отношения детей к миру выступает одним из существенных направлений проникновения в сознание детей, углубления, конструирования, укрепления [1].

Автор подметил, что детские состояния, эмоциональные реакции выступают в качестве критерия результативности эстетического воспитания.

Воздействие выразительной стороны поэтического образа на рисунок детей выражается в педагогике детьми эмоционального отношения к природному описанию, что существенно усиливает эстетические качества рисунка.

Дошкольники формируют творческие рисунки на основании наблюдений явлений природы, проводят целеустремленную деятельность по формированию воображения, знакомят с поэзией [4].

При рассмотрении картин с дошкольниками, педагог задает вопросы, оказывая помощь в осмыслении образа, чувствовании настроения, которое передается художником.

При обучении дошкольников выделять основное в картине, педагог предложил придумать наименование ее [1].

У детей творческий процесс проходит различно. По этой причине, в ходе организации детской изобразительной работы, следует обратить внимание на выразительные языковые возможности изобразительного искусства. Кроме того, следует ознакомить детей с приемами деятельности художественными материалами: цветные карандаши, восковые мелки, гуашь, акварель. Позитивный итог в изучении цвета, в качестве языка изобразительного искусства, позволяет экспериментировать с красками [3].

В момент организации учителем прямой образовательной работы, следует учесть принцип постепенного изучения некоторых компонентов изобразительного искусства.

В ходе восприятия произведений искусства, следует содействовать сознательности детьми личных переживаний, в качестве главного содержания произведений [1].

Важно, чтобы педагог своим примером продемонстрировал эмоциональное отношение к воспринимаемой картине, что вызовет у детей эффект «эмоционального заражения» и будет способствовать активизации детского восприятия.

Целесообразно подвести детей к оценке героев, изображенных на картине. Эффективно использовать беседу с вопросами проблемного характера.

Вопросы позволяют подвести детей к пониманию истинного лица изображенных персонажей, мотивов их поведения.

В условиях самостоятельной изобразительной деятельности важно оказать помощь детям в освоении языка изобразительного искусства. С этой целью можно организовать экспериментирование с красками: получение новых оттенков цвета, смешанных цветов и др. Так же развитию художественного восприятия детей будут способствовать развивающие игровые упражнения «Кто есть, кто?», «Придумай пейзаж», «Подбери палитру», «Где чей контур» и др. Дети в увлекательной для них форме смогут закрепить полученные ранее знания [6].

Таким образом, успешность в развитии эстетического восприятия у детей младшего школьного возраста в процессе изобразительного искусства может быть обеспечена реализацией следующих педагогических условий:

- готовностью педагогов к развитию эстетического восприятия у младших школьников;

- обеспечением эстетической развивающей среды в образовательном учреждении и в семье;

- взаимосвязью непосредственно образовательной деятельности с экспериментированием и самостоятельным творчеством детей.

Список литературы

1. *Грошенко И.А.* Развитие у учащихся вспомогательной школы интереса к изобразительной деятельности // Дефектология. М., 2016.
2. *Грошенко И.А.* Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М.: Издательский центр «Академия», 2018. 208 с.
3. *Гнездилов М.Ф.* Обучение детей с нарушениями интеллектуального Развития. М.: издательство Вильямс, 2018.
4. *Екжанова Е.А.* Программа по изобразительному искусству в специальных школах и классах выравнивания для детей с задержкой психического развития // Дефектология. № 5, 2017. С. 20 – 37.
5. *Зеньковский В.В.* Психология детства. М.: 2017. 348 с.
6. *Зинченко, В.П., Рузская, А.Г.* Восприятие и действие. М.: Академия, 2017.
7. *Забрамная С.Д.* Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». М.: Знание, 2017.
8. *Игнатьев Е.И.* Воображение и его развитие в творческой деятельности человека. М.: Знание, 2016. 245 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сёмка Е.П.

Сёмка Елена Павловна – студент,
кафедра специального (дефектологического) образования,
Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь

Аннотация: в статье рассмотрены специфические черты развития речи к обучающимся с задержкой психического развития. Рассмотрены основные нарушения. Рассмотрены особенности грамматического строя речи у учащихся задержкой психического развития.

Ключевые слова: развитие речи, лексика, психическое развитие, дефекты.

Специфические черты речевого развития у учеников младших классов с задержкой психического развития показаны в исследованиях Т. В. Ахутиной, Г. И. Жаренковой, Р. Д. Тригер, Г. Н. Рахмаковой, Е. С. Слепович [4].

Для рассмотрения особенностей речевого развития учеников следует особое внимание обратить на такие моменты:

- произношение звуков у учеников;
- специфические особенности лексики у учеников;
- грамматическое построение речи у учеников младших классов.

Практически у 60% начинающих обучение учеников, имеющих задержкой психического развития, произнесение звуков не нарушено. У других 40% учащихся фонетические дефекты разнообразны по своим проявлениям и механизмам образования. Они могут быть обусловлены несформированностью речеслуховых дифференцировок, нарушениями речевой моторики, аномалиями в строении артикуляционного аппарата [5].

Основным видом нарушений является смешение, которому подвергаются звуки, имеющие сложную артикуляцию и требующие тонких акустических дифференцировок, например, [с]-[ш].

Смешение звуков может быть обусловлено нарушением фонематического восприятия, которым страдает большинство учащихся с задержкой психического развития в начальных классах. Это может быть вызвано ослаблением контроля со стороны ребенка за артикуляцией, когда основное внимание его сосредоточено на смысловой стороне высказывания.

Наравне с отклонением в дифференциации фонем, ученики претерпевают сложности в соблюдении последовательности, числа ряда слогов. У многих учеников, которые имеют сложности в произношении звуков, отмечена недостаточно развитая моторика речи, проявляющаяся в языковых движениях [3].

Такие движения описываются лишней напряженностью, сложностью соблюдения позы. У отдельных учеников языковые движения заторможены, не достаточно организованы, беспорядочны.

Порой речь учеников ритмична, напряжена. Некоторые слова, слоги они произносят точно, при этом сама речь построена не ясно, смазано.

В качестве одного фактора, который порождает нарушение произношения звуков у учеников, выступает не в полной мере выработанное фонематическое восприятие. Нарушение выражено в сложности звуковой дифференциации, не выработанности фонематического синтеза и анализа.

Нарушение синтеза и анализа звука у таких учеников достаточно стойкие. Сохранены на протяжении определенного периода времени, вызывают нарушение письма, чтения. Существенную сложность имеет установление числа, порядка звуков, определение

позиционных звуковых соотношений в словах. На выработку фонематического анализа негативно воздействует слуховая дифференциация звуков [3].

Ученикам, у которых имеются отклонения, не просто отражать эмоциональное состояние посредством интонации, которая помогает понимать отличия интонационной речевой выразительности. Ученикам с задержкой психического развития более характерна повествовательная интонация [2].

В словаре учеников доминируют глаголы, существительные. Изучение прилагательных сопровождается некоторыми сложностями. В речи учеников применяются только те прилагательные, которые прямо обозначают свойства предмета. У детей появляются сложности при выявлении формы, цвета предмета. Самым существенным признаком лексического детского развития выступает степень изучения обобщающий понятий.

Л.С. Выготский рассмотрел данный вопрос, в качестве «сложного, внутреннего психологического процесса, который содержит регулярно развивающиеся суждения новых слов. Личное использование его детьми как окончательного звена действительно» [1].

Процесс изучения слов обобщающего характера обусловлен формированием способности к синтезу, анализу, со способностями на основании выделения обращать существенные признаки предметов. Степень изучения описывает ход выработки семантических полей.

Специальное исследование обобщающих понятий осуществлено С.Г. Шевченко [2].

Важно подметить, что такие слова представлены в импрессивной речи учеников, но не перешли в активный словарь. В таком словаре доминируют слова определенного значения, а слова обобщающего характера порождают существенные сложности.

Специфика лексики учеников выражается в недостаточной разработанности синонимических и антонимических языковых средств. С позиции Е.В. Мальцевой, ученики усложнены подбором синонимов. Они правильно названы только 63% учеников, а антонимы – 72%.

Ученики младшей школы довольно хорошо могут подобрать антонимы к знакомым для них словам. Существенные сложности выявлены при выборе антонимов к тем словам, что редко применяются. В такой ситуации ученики допускают существенное число ошибок, применяют неправильные слова [1].

В целом, у многих учеников выявлена скудность запаса слов, своеобразная лексика, которая выражается в нечеткости применения слов. Становление в онтогенезе лексики производится в сторону расширения словарного объема, уточнения значения слов. В ходе детского развития обогащается словарный запас, развивается значение слова, меняется структура. Выработка детской лексики обусловлено становлением, пониманием, уточнением детей об окружающей их действительности, в целом устанавливается познавательной работой.

Осознание речи, своеобразие запаса слов обусловлено у детей с задержкой психического развития с эмоциональной, интеллектуальной незрелостью, заниженной познавательной активностью. Специфической ключевой характеристикой словаря учеников выступает нечеткость, бедность, по мнению Е.В. Мальцевой, С.Г. Шевченко [3].

Важно подметить, что такие слова представлены в импрессивной речи учеников, но не перешли в активный словарь. В таком словаре доминируют слова определенного значения, а слова обобщающего характера порождают существенные сложности.

Анализируя специфические черты речевого лексического компонента, важно подметить, что изучение лексики прямо обусловлено становлением детской психической сферы. В ходе своего развития и становления ученики узнают об окружающей действительности, выражают познавательную работу в познании

окружающей реальности, в суждениях, в верном понимании закономерностей явлений, вещей, в результате чего развивается качество запаса слов у учеников [4].

У детей с задержкой психического развития отмечены специфичные и ограниченные суждения об окружающей мире, не в полной мере разработаны определенные знания о признаках, предметах, явлениях окружающего мира. Ученикам присуще нарушение в словах, значениях явлений, предметов, функционального назначения.

У детей не в полной мере закреплена связь названием и образом предмета, по этой причине существуют трудности в актуализации словаря, довольно сложно усваиваются обобщающие знания. У учеников с задержкой психического развития в словаре отмечаются глаголы, существительные, в то же время прилагательные имеют некоторые трудности применения. Используют в построении фраз преимущественно прилагательные, обозначающие свойства предметов. В предмете ученики выделяют внешние признаки, при этом при выявлении частей, оттенка, цвета, размера, формы предмета претерпевают сложности. Отмечены сложности в аналитической, синтетической познавательной работе, в результате не полного запаса слов, небольшого объема слуховой речевой памяти [1].

Рассмотрим особенности грамматического строя речи у учащихся задержкой психического развития.

Изучение грамматического строя речи предусматривает постижение синтагматических и парадигматических связей. В ходе создания грамматического строя речи происходит установление на несознательном уровне морфем, их сравнение с грамматическим, лексическим значениями. На этой основе появляются обобщения речи: синтаксические, морфологические. Лишь изучив некоторые языковые закономерности, дети верно моделируют личные высказывания речи. Не изучение таких языковых закономерностей ведет к нарушению морфологической структуры слова, синтаксической структуры предложения. Изучение грамматического строя речи учеников установило существенное недоразвитие словообразования [5]

У большинства учеников младших классов отмечается совмещение падежных форм, с точки зрения Е.В. Мальцевой, Н.Ю. Боряковой, Е.Ф. Собонович. К примеру, многие ученики путают окончания родительного, винительного, предложного падежей. Не верные падежные окончания в разных ситуациях определены не изучением категории одушевленности, неодушевленности существительных, а результатом того, что ученики путают окончания винительного и именительного падежей. Отмечены не верные окончания падежей существительных во множественном числе. Продолжительное время отмечены ошибки в использовании творительного падежа в разных значениях [5].

Существенное число ошибок отмечено в предложных падежных конструкциях. С точки зрения Е.В. Мальцевой верное применение предлогов учениками отмечено в 49% предложений. Ученики не применяют сложные предлоги. При надобности простых предлогов либо заменяются, либо пропускаются предлоги.

При изучении грамматической речевой системы важно подметить, что у учеников, имеющих задержку психического развития, с точки зрения отмечена не разработанность всех компонентов синтаксического и морфологического речевого строя. В случае не разработанности аналитической, синтаксической работы, у учеников, имеющих задержку психического развития, отмечен заторможенный темп развития, определенные черты процесса словообразования. У детей процесс словообразования отмечен в разных частях речи. Заниженная познавательная активность, низкая продуктивность мыслительной работы выступают основаниями отрицательного воздействия на ход развития словотворчества на изучение моделей, закономерностей, в целом, типов развития производных слов [4].

Ученики с задержкой психического развития могут построить простые, не сложные предложения, в использовании которых применяются шаблоны речи. На формирование

высказываний отрицательное воздействие оказывает недостаточное развитие глубинного семантического построения. У учеников почти не используются причинные следственные связи, которые отражают условные и целевые отношения [2].

У детей часто применяется диалогическая речь, которая имеет наименьшую синтаксическую сложность. У большинства детей в ходе диалога устанавливается, что в высказывании прошлого ученика теряется смысл, не формируется связь между прошедшим, настоящим, будущим при составлении смыслового ряда. Подмечено маленькое отображение живого разговорного диалога, что считается основанием неспособности поддержать разговор, побудить к разговору. Ученики младших классов в процессе беседы нуждаются в подсказках, они затрудняются по плану верно подбирать необходимые слова, словосочетания [2].

Отдельная группа учеников посредством взрослых может пересказывать сущность прочитанного текста, сопоставимо с пересказом учеников с нормальным развитием. Главная масса детей отлична нарушением в программировании текста, отсутствием устойчивости смысла, что отражается в сложном либо невозможном пересказывании, отсутствии нужного объема. В ходе пересказа дети повторяются, делают паузы, которые взяты отдельно от предложения, что утрачивает смысловую цепочку [4].

В момент составления рассказа по сюжетной картинке, дети оживляются, их речь становится активной, однако, вскоре они утомляются, отвлекаются, их объем речи становится не качественным, с небольшим словарным запасом, их внимание приковано к перечислению некоторых объектов на картинке.

Таким образом, рассматривая развития речи, важно учитывать возрастные особенности учащихся, специфику задержки психического развития, этапность, последовательность, комплексность педагогической работы по улучшению речи, а также индивидуальный подход.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии / Л.С. Выготский. М.: 2009. 186 с.
2. *Назарова Н.М.* Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. 4–е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 384 с.
3. *Петрова И.М.* Развитие речи у младших школьников с ЗПР / И.М. Петрова, 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/75-correctional/9015-razvitie-rechi-u-mladshikh-shkolnikov-s-zpr.html/> (дата обращения: 14.05.2019).
4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1–4 классы / [А.А. Айдарбекова, В.М. Белов, В.В. Воронкова и др.]. 8–е изд. М.: Просвещение, 2013. 176 с.
5. *Рычагова Е.С.* Развитие речи / Е.С. Рычагова, 2016. № 5. С. 112–118.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Хлебутина Э.В.¹, Вольский В.В.²

¹Хлебутина Элина Владимировна – студент,
кафедра архитектуры, архитектурный факультет;

²Вольский Василий Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра по физической подготовке,

Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет,
г. Санкт-Петербург

Аннотация: на сегодняшний день учащиеся в высших учебных заведениях игнорируют занятия физической культурой. Как замотивировать студентов заниматься данной дисциплиной? Предложение для разнообразной формы проведения занятий спортом. Плюсы физического развития.

Ключевые слова: физическая культура, мотивация, здоровье.

Процент учащихся с проблемами мотивации и потребностями к занятиям спорта с каждым годом увеличивается. Начнем с того, что студенты условно делятся на: желающих заниматься спортом; на тех, кому это «не нужно» и «неинтересно»; студенты считающие, что занятие физкультурой проходящие в учебном заведении не совсем с подходящей программой. В чем же проблема? Как подобрать ту самую мотивацию, которая привлечет студентов к занятиям физической культуры?

Каждый студент имеет личные пожелания и интересы. Мотивация в свою очередь это побуждение к действию, психофизиологический процесс, который управляет поведением человека, дающий некое направление и энергичность, как способность насыщать свои потребности. Физическая культура и спорт дают развитие психической и физической составляющей самочувствия учащихся. А так же физические упражнения считаются массивным средством и методикой увеличения активности организма. Главное не просто заниматься данной дисциплиной, чтобы направление в ней было правильно подобрано исходя из индивидуальных потребностей каждого организма. Правильно подобранное упражнение обеспечивает развитие физического потенциала студента, здоровый организм и развитие таких качеств, как стойкость, закалку, выносливость, функционирование всех систем в организме.

Для начала провести проверку систему измерений и исследований линейных размеров и других физических характеристик тела. Метод антропометрии определяет уровень и особенность физического развития, то, как организм сможет справиться, с предлагаемой физической нагрузкой и насколько эта нагрузка адекватна проценту функциональной возможности организма студента.

Занимаясь различными видами спорта, их результат по-разному оказывает воздействие на умственную работоспособность. Единоборства и игровые виды передают повышенные требования к психике и выносливости на протяжении дня. Такие занятия влияют на снижение умственной активности, которая необходима для изучения и других дисциплин в учебном заведении. С другой стороны стимулируют эмоциональную нагрузку в учебной деятельности. Для наилучшего результата

необходимо держать баланс, когда содержание занятий физической культуры и ее нагрузки достаточно разнообразны и не монотонны.

Студент, занимающийся физической культурой, всегда выносливо настроен как эмоционально, так и физически на то, чтобы реализовываться в здоровом и продуктивном образе жизни, своей профессиональной деятельности. Здоровый студент всегда определен в социуме, культурной среде и является неотъемлемой частью образовательного пространства высшего учебного заведения. Студент, живущий здоровым образом жизни, студент без вредных привычек. Самодисциплина лучшее качество успешного человека.

С организационной стороны для мотивации учащихся возможны разного рода предложения. Предложение о проведении анкетирования в содержании, которого будут вопросы о предпочтении и права выбора в дальнейших занятиях. Деление на подгруппы выбираемого направления, чтобы каждый из учащихся занимался в своей подгруппе. Проводить такие занятия, чередуя с требованием программы учебного заведения. Проведение мини соревнований на занятиях. Мастер классы, учащиеся которые занимаются в заведении не учебного рода, каким-либо видом спорта, выступали на уроке, показывая свои умения и навыки. Выезды по катанию на лыжах, сноубордах. Проводить занятия на свежем воздухе, смена обстановки будет влиять на хорошее настроение студентов. Физическая культура должна быть обеспечена различными видами мотивов, как и в оздоровительном, так и в эмоциональном понятии. А именно:

- «Оздоровительные мотивы»;
- «Коммуникативные мотивы»;
- «Познавательно-развивающие мотивы»;
- «Творческие мотивы»;
- «Профессионально-ориентированные»;
- « Административные мотивы»;
- « Психолого-значимые мотивы»;
- « Культурологические мотивы».

Удовлетворение духовного состояние студента и его интересов, полученных с усвоением материала в дисциплине физической подготовки, залог по физическому самосовершенствованию человека, как личности на протяжении всей жизни.

Мотивация учащихся к физической культуре и спорту важная и значимая составляющая, которая формирует мировоззрение на здоровый образ жизни. Плюсов и мотивов занятиям физической культуры много и каждый может дополнить их своим опытом. Необходимо вовремя это понять и задуматься, о пользе и о своем здоровье. Ведь возможностей более чем достаточно в любом высшем учебном заведении.

Список литературы

1. *Наговицын Р.С.* Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе // *Фундаментальные исследования*, 2011. № 8-2. С. 293-298; [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=27950/> (дата обращения: 16.05.2019).

НЕОБХОДИМОСТЬ СПОРТА И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Турабоев Э.Ю.¹, Султонов Р.У.²

¹Турабоев Эркин Юсупович – старший преподаватель;

²Султонов Раббимкул Уралович – преподаватель,
факультет физической культуры

Гулистанский государственный университет,

г. Гулистан, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье речь идет о роли физической культуры в жизни человека и в образовании. Авторы привели яркие иллюстрации работ других авторов в этой области. По мнению авторов, необходимость физического воспитания может повысить эффективность внешней деятельности для организма человека.

Ключевые слова: физической, культуры, спорт, ценность, границы.

УДК 71

«Почему существуют физическая культура и спорт?». Данный вопрос подразумевает выявление функций физической культуры и спорта как составной части культуры в целом. Барабанова дает ответ на ранее поставленный вопрос «следует выяснить, какие стороны многообразных потребностей человека удовлетворяются в спорте» [1. С. 59]. Важно отметить, что потребности индивида, реализуемые посредством физической культуры и спорта, сложны и многообразны. Но все-таки мы придерживаемся точки зрения, что у этих потребностей можно выделить ключевую, позволяющую существовать физической культуре и спорту как самоценным явлениям. Если бы физическая культура и спорт не обладали такой самоценностью, то, вероятно, они бы не существовали в человеческой культуре в течение столь длительного промежутка времени. В соответствии с первой (традиционной, по определению Барабановой) точкой зрения древний человек вынужден был совершенствоваться физически, чтобы выжить.

Кроме этого, как утверждает Барабанова, «...появление практики использования соревновательно-игровой формы увеличивало эффективность физической подготовки и помогало определить степень физической и социальной зрелости индивида. Помимо этого, преподаванию уроков мужества, выдержки, настойчивости, находчивости и многих умений придавалась особая наглядность, облегчался процесс усвоения социальных ролей формирующейся личностью» [1. С. 60].

Вторая заметная В.Б. Барабановой точка зрения относительно возникновения спорта заключается в том, что спорт изначально зародился как средство мирного разрешения конфликтов. Причем, «физические упражнения и специальные тренировки возникли после появления мирных состязаний, а не до него» [1. С. 61].

В связи с этим, в данном случае на первый план выходит потребность человека разрешать возникающие конфликты с минимальными потерями. По мнению Барабановой, недостатком обеих указанных версий является то, что спорт не обладает самоценностью, т.е. понимается инструментально. Более того, в приведенных интерпретациях не рассматривается тот факт, что существовавшие изначально игровые соревнования значительно отличались от современных – преемственность древних состязаний и современного спортивного движения не столь однозначна [2].

В свою очередь, Барабанова, анализируя потребностно-мотивационный аспект проблемы существования спорта, приходит к следующему выводу: «Потребность выйти на границы возможностей, да и само движение к ним, являются моментами процесса человека творчества. Таким образом, в спорте заложены возможности реализации человека созидающей функции культуры» [1. С. 61].

Другими словами, физическая культура и спорт, выражают потребность человека в самосовершенствовании, самореализации. Итак, если рассматривать сферу физической культуры и спорта в контексте незавершенности человека, то в этом случае физическая культура и спорт становятся подлинно самоценными явлениями. Безусловно, путь самосозидания человека в спорте непрост и сопряжен с определенными опасностями. Однако сама возможность такого самосозидания позволяет относиться к физической культуре и спорту как явлениям культуры, несущим значительный гуманистический потенциал.

Список литературы

1. *Барабанова В.Б.* Человек в контексте современного спорта // *Фундаментальные исследования*, 2009. № 2. С. 59–62.
2. *Элиас Н.* Генезис спорта как социологическая проблема // *Логос*, 2006. № 3 (54). С. 41–62.
3. *Мамардашвили М.К.* Проблема человека в философии // *О человеческом в человеке* / Под общ. ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991. С. 8–22.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОМПЕТЕНТНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ–ПРЕДМЕТНИКОВ

Шаханова Р.А.¹, Беккожанова Г.К.²

*Шаханова Розалинда Аширбаевна – доктор педагогических наук, профессор,
кафедра русского языка и литературы, факультет филологии;
Беккожанова Гульнар Кисметоллаевна - кандидат филологических наук, доцент,
кафедра общего языкознания и европейских языков,
факультет филологии,*

*Казахский национальный университет им. Аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан*

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы компетентно–коммуникативного подхода при подготовке будущих педагогов–предметников. Особое внимание уделено формированию коммуникативной компетенции при профессиональной подготовке в процессе становления личности молодого специалиста.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, специалист, языки, парадигма, концепция, профессиональная деятельность, высшее образование.

В настоящее время в Республике Казахстан в национальной системе образования очень актуальна проблема выработки и реализации компетентно – коммуникативной концепции. Особенно это важно в свете требований компетентностной парадигмы при подготовке будущих педагогов –предметников.

В Послании Первого Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции говорится: «Будущее – за свободным владением казахским, русским и английским языками...» [1].

Определяющая роль в реализации задач, поставленных Первым Президентом Республики Н. Назарбаевым, придается модернизации образования и сознания, главными ценностями которых являются знания, компетенции и навыки людей, составляющих достоинство и достижения единой нации [2].

Языковая политика в Республике Казахстан отражает изменения соотношений языков, всестороннее понимание как закономерностей динамики наций, эволюции мировых языков, так и общественной, научной, культурной жизненности и значимости того или иного языка в новом языковом порядке.

Казахстан – многонациональная республика. Политика, проводимая государством, нацелена на создание гармоничной языковой среды, которая должна способствовать консолидации общества, воспитанию патриотизма [3].

Компетентностная парадигма, как мы знаем, это ведущая концептуальная идея, которая ясно и четко определяет направление изменений в системе образования. Прежде всего, в данное время, мы видим, что произошел резкий скачок от системы знаний, умений и навыков к овладению ключевыми компетенциями в интеллектуальной, общественно–политической, коммуникационной, информационной, культурно–образовательной и других сферах.

Среди ключевых компетенций наибольшее внимание привлекает коммуникативная компетентность, наличие которой, по мнению многих ученых, обеспечивает успех трудовой деятельности. Поэтому, в рамках гуманистической парадигмы образования развитие коммуникативной компетентности входит в задачи

подготовки специалиста как компонент профессиональной компетентности и профессиональной мобильности.

Компетентность в обучении языкам часто понимают как «коммуникативную компетенцию». Как отмечает Р.П. Мильруд, компетентностный подход лишь частично соответствует содержанию коммуникативной компетенции. Ключевые компетенции показывают, что языковое образование может соответствовать жизненным требованиям, если узко понимаемая коммуникативная компетенция (готовность общаться) будет дополнена подготовкой к реальному жизненному общению [4].

По мнению других ученых, коммуникативный подход является определяющим для языкового образования, как в нашей стране, так и за рубежом. В связи с этим в содержание обучения входят языковые, речевые, социокультурные знания, навыки, и умения, обеспечивающие формирование коммуникативной компетенции.

Особенно важно обратить внимание на принцип межпредметных связей, способствующего отражению в педагогическом вузе диалектического единства национального и общечеловеческого.

Казахстанские ученые, такие как Р.Ф. Жусупова, Г.О. Рахимбекова, Н.К. Стамгалиева, Ж.К. Омарова, Ж.С. Нарымбетова, Г.Д. Закирова, Г.К. Аскарлова, А.Б. Тыныштыкбаева, Ж.А. Тусельбаева, Г.Т. Токбергенова, А.А. Фалеева, Е.В. Чжан, А.Т. Чакликова, К.С. Успанов, С.И. Ферхо и др., в своих работах указывают, что период обучения в вузе – один из самых ответственных в становлении личности профессионала. Это время, когда формируются основные ценностные установки, жизненная позиция, отношение к окружающей действительности в целом и к своей профессии, в частности. Поэтому необходимо, чтобы именно в этот период педагогическое образование по своему содержанию стало практическим человековедением, своего рода педагогической антропологией: ценности и нормы культуры, искусство, нравственность, все достижения духовной сферы жизни должны быть обращены к человеческой личности, проникать во все структуры целостного педагогического процесса, обеспечивать его ориентацию на гуманитарно-личностное развитие будущих специалистов. Результатом педагогической работы вуза должна стать подготовка студента к профессиональной деятельности в изменяющихся социальных условиях, владеющего средствами познания себя и окружающего мира, способного к полноценной профессиональной и личностной самореализации.

В докладе Жака Делора «Образование – сокровище» для Международной комиссии по образованию XXI века основные глобальные компетентности показаны в следующей интерпретации: «научиться работать так, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями «работать в группе», уметь устанавливать коммуникации в сфере учебно – производственной деятельности» [5].

На формирование коммуникативной компетентности специалистов особое внимание обращали многие ученые: Ю.П. Емельянова, Ю.М. Жукова, А.А. Кидрон, В.В. Охотникова, А.П. Панфилова, Л.А. Петровская, И.Н. Розина, О.Г. Смолянинова и др. Сейчас возрастает интерес к коммуникативной компетентности как компоненту профессиональной компетентности применительно других профессий, а именно: менеджера - Е. А.Алилуко, специалиста культуры - А.М. Есенгалиева, студентов агроинженерных специальностей - В.Ф. Жусупова, технических специальностей - В.В. Охотникова, специалистов в сфере бизнеса - А.П. Панфилова, студентов-менеджеров - Л.М. Эррера и т.д.

Целью высшего образования является обеспечение подготовки квалифицированных, конкурентоспособных кадров, отвечающих современным требованиям к качеству специалистов с высшим образованием для самостоятельной работы по той или иной специальности.

Перед высшим образованием стоит задача подготовки специалиста, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному росту, социальной и профессиональной мобильности. Формирование высокого уровня ключевых компетенций способствует интеграции личности в национальную и мировую культуру.

Развитие международного сотрудничества в области науки и культуры требует подготовки специалистов, способных участвовать в речевом общении разных этнических групп и национальностей, в процессе успешного межкультурного общения и осуществления «диалога культур» [6]. В связи с этим проблема формирования высокого уровня профессиональной компетентности студентов вуза представляется значимой и актуальной.

Профессиональная компетентность современного выпускника представляет собой совокупность отдельных компетенций и позволяет на основе автономного поиска и использования информации в допустимых видах речевой деятельности осуществлять свою профессиональную деятельность, повышая ее эффективность и тем самым создавая предпосылку для профессионального и карьерного роста личности. В этом контексте очень важны и актуальны слова Первого Президента из его Послания, что: «Идеалом нашего общества должен стать казахстанец, знающий свои историю, язык, культуру, при этом современный, владеющий иностранными языками, имеющий передовые и глобальные взгляды» [7].

Профессиональная деятельность в определении Н.В. Кузьминой – качественная характеристика субъекта деятельности – представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления [8].

Авторы монографии «Общеввропейские компетенции...», указывают на то, что «...изучающие язык рассматриваются как «субъекты социальной деятельности», то есть как члены социума, решающие задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности. И, что особенно важно, компетенция включает в себя ценностно-мотивационный аспект, который определяет формирование мотива деятельности и выполнение этой деятельности в соответствии с ценностными ориентациями и убеждениями субъекта.

Приобретение коммуникативной компетенции индивидом становится основной целью обучения. Центр внимания педагогов переносится со структуры или системы языка на структуру речи, характеризующейся ситуативностью и национально-культурной спецификой.

Советом Европы определено пять групп ключевых компетенций, о формировании которых очень важно знать при обучении по современным образовательным программам, где говорится, что коммуникативная компетенция, определяет владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через интернет.

Коммуникативная компетенция является необходимым условием любой деятельности человека, имеющей коммуникативную природу. Актуальность проблемы коммуникативной компетенции, представляющего собой социальный феномен, приобретает в современных условиях особое значение с расширением сфер коллективной деятельности.

Цель обучения языкам в полилингвальных образовательных условиях, сформулированная в терминах компетентностно-коммуникативного подхода, оказывает значительное влияние и на принципы обучения языку в вузе как профильного направления. При этом, компетентность специалиста с высшим образованием определяется как единство теоретической и практической готовности

способности выпускника высшего учебного заведения квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность. Данное понятие раскрывается через совокупность профессиональных умений, реализация которых обеспечивает соответствующий им уровень результативности деятельности специалиста в процессе решения профессиональных задач.

Важно подчеркнуть, что компетентностная деятельность представляется чем-то большим, чем просто возможное применение методов и технологий. Она включает в себя опыт понимания и осмысленного подхода с учетом неповторимости ситуации.

Следовательно, новая модель образования должна интегрировать интеллектуальные, культурные, политические, социальные и эстетические аспекты знаний, ибо компетентность будущего педагога–предметника должна выступать в ее самых различных проявлениях.

Совершенствование педагогической системы и обновление ее содержания на основе принципов интегративности, фундаментальности и практической направленности ставит своей задачей формирование профессионально-компетентной, творчески мыслящей, социально активной личности педагога. Особую значимость приобретает компетентность, как понятие, наиболее полно отражающее специфику функционирования современного педагогического процесса. Как психолого-педагогическая категория, компетентность становится неременным условием педагогической деятельности в условиях современного информационного общества.

Следовательно, явление компетентности обретает статус самостоятельного понятия, которое охватывает все звенья учебного процесса и активно участвует в становлении личности будущего специалиста.

В своем Послании народу Казахстана 2011 года Н.А. Назарбаев говорит: «Конкурентоспособность нации в первую очередь определяется уровнем ее образованности», и высказывает мысль, что результатом реформирования системы образования должно стать появление педагога новой формации, способного дать своим ученикам прочные знания, применяя инновационные технологии в процессе обучения [6].

Можно сказать, что своеобразие коммуникативных проявлений в условиях общения сейчас рассматривается в ракурсе того, что коммуникативная личность это – обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций пространства как профильного так и в целом обучения языкам, способствующих полноценному проявлению и развитию личностных функций участников межкультурного взаимодействия.

Компетентность – результат образования, выражающийся в овладении обучающимися универсальными способами деятельности, где уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и развития, как личностных качеств (прежде всего нравственных), так и формирования системы ценностей.

Таким образом, мы видим, что компетентностно –коммуникативный подход в решении комплексных задач, стоящих перед системой высшего образования способен обеспечить подготовку специалиста нового типа, обладающего высокой степенью профессионализма, широкой эрудицией, творчески мыслящего, чутко реагирующего на преобразования, вызываемые потребностями эпохи, имеющего личностную позицию, владеющего искусством убеждать, прививать своим будущим выпускникам не только знания, умения и навыки, но и глубокий интерес к избранной профессии.

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. Казахстанская правда, 10 января 2018 года. Стр. 2.

2. Послание Президента РК народу. 10 января 2018 г.; Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда. 2007. 15 августа. С. 9-11.
 3. *Шаханова Р.А.* Материалы Республиканской научно-практической конференции «Основные приоритеты модернизации общества в свете Послания Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Через кризис к обновлению и развитию», 29 мая 2009 года. Алматы 2009. С. 692.
 4. Учебное пособие для вузов. М.: Дрофа, 2005. 256 с. (Высшее педагогическое образование). ISBN 5-7107-8495.
 5. *Делор Ж.* Образовательная политика – будущее. // Доклад председателя комиссии по образованию ЮНЕСКО. Семинар «Поколение 21 века», 2002.
 6. *Назарбаев Н.А.* «Построим будущее вместе!» Послание Президента РК Нурсултана Назарбаева народу Казахстана, 28.01.2011.
 7. *Назарбаев Н.А.* Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. № 33(25278), 2007. 1 марта.
 8. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения // Н.В. Кузьмина. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
-

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ Хентонен А.Г.¹, Оноприева Е.О.²

¹Хентонен Анна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент;

²Оноприева Евгения Олеговна – магистрант,
кафедра технологии и предпринимательства,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар

Аннотация: в статье дается научное обоснование сущности и структуры понятия «деонтологическая культура педагога». Рассматриваются научные труды разных авторов на сопоставительном анализе, раскрываются детально педагогические компоненты, которые позволяют выделить специфику деонтологической культуры педагога для полного формирования деонтологической культуры у будущих педагогов.
Ключевые слова: деонтология, образование, деонтологическая культура, педагогика, компоненты, модель формирования.

В современном мире возникают значительные перемены во всех сферах социальной и духовной жизни. Большую значимость играет деонтологическая культура специалиста, которая включает в себя профессиональную этику поведения, процесс преобразования и становления личности, развитие ее духовной, эмоциональной, интеллектуальной, физической и других сфер жизни. Это накладывает огромную ответственность за выполнение своего профессионального долга на человека, который занимается педагогической практикой на профессиональном уровне. Особое значение для общества занимает деонтологическая культура педагога. Именно она определяет введение принципиально новых характеристик профессиональной деятельности педагога в современных условиях развития общества. Новые стандарты, методики, построение урока в русле новой парадигмы требует создания новых принципов, аспектов и компонентов для успешного освоения предмета и дальнейшей педагогической деятельности студентов. В отечественной и зарубежной литературе, посвящённой вопросам этической и деонтологической подготовки в педагогическом вузе, подчёркивается, что деонтологическое воспитание должно осуществляться в рамках каждой учебной дисциплины с первого курса и до полного формирования в сознании будущих учителей деонтологических нравственных стереотипов. По мнению исследователей, именно гуманитарные предметы могут оказать наибольшее влияние на формирование этических ценностей.

Вышеизложенные наблюдения позволяют выявить ряд противоречий, с которыми приходится сталкиваться будущему педагогу при изучении данной дисциплины:

- сегодняшняя тенденция к снижению этической и деонтологической культуры педагогов;
- недостаточность современных научно обоснованных разработок по данному направлению в теоретических данных.

Данные противоречия помогают сформировать главную идею исследования – какова сущность и структура деонтологической культуры педагога.

На сегодняшний день в педагогической сфере само понятие деонтологическая культура и проблема его формирования изучены недостаточно, поэтому не существует однозначной трактовки данного понятия. Существует необходимость в обобщении и генерализации уже накопленного опыта в педагогической деонтологии для уточнения понятия «деонтологическая культура» и потребность в разработке программы ее успешного формирования.

Для исследования нашей работы нами были взяты за основу теоретические труды: К.М. Левитан (Основы педагогической деонтологии, 1999); Е.К. Веселовой (Психологическая деонтология, 2003); Г.А. Карахановой (Деонтологическая культура учителя, 2007). На основе этих научно-методических работ были сформулированы основные теоретические положения, которыми руководствовались в процессе выявления современных проблем формирования деонтологической культуры у студентов педагогических направлений.

В связи с этим возникает необходимость в раскрытии сущности понятий «деонтология» и «деонтологическая культура педагога» как важных аспектов профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей высшего образования.

Деонтология (греч. deontos – должное, надлежащее, logos – учение) – раздел этики, в котором рассматриваются проблемы долга и вообще должного, т.е. всего того, что выражает требования нравственности в форме предписаний. Термин деонтология впервые был введен английским философом И. Бентамом [1, с. 115].

Педагогическая деонтология – понятие, которое впервые ввел К.М. Левитан. Под педагогической деонтологией он понимал науку о профессиональном поведении педагога [4, с.76]. Педагог должен обладать комплексом не только определенных деонтологических знаний, умений, навыков, но и системой ценностных качеств, свойств личности, необходимых для успешной педагогической деятельности и проявляющихся в конкретных видах профессионального взаимодействия, в профессиональных поступках и профессиональном поведении.

Деонтологическая культура педагога – это «социально-педагогическое образование, являющееся результатом нравственно-ориентированной подготовки учителя с учетом требований профессионально-педагогического долга, проявляющееся в поведении и профессиональной деятельности» [2].

Исследования деонтологической культуры педагога рассматривается в работах Левитана К.М. как особое и междисциплинарное значение, которое предполагает особую подготовку в области деонтологии, работы В.Н. Дроздова и Е.К. Веселовой помогли понять сущность деонтологии в психологии, Г.А. Караханова и зарубежные исследователи выделяют деонтологическую культуру как социально-педагогическое образование, являющееся результатом нравственно-ориентированной подготовки учителя с учетом требований профессионально-педагогического долга, проявляющееся в поведении и профессиональной деятельности.

Деонтологическая культура педагога отображается в идеальной нравственно-ориентированной подготовке педагога с учетом требований профессионально-педагогического долга, которое проявляется в его поведении и профессиональной деятельности. Главное понятие деонтологической культуры педагога отображается как диалектическое единство аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов.

Аксиологический компонент образуется совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс. Педагог становится мастером своего дела, профессионалом по мере того, как он осваивает и развивает в себе духовное начало и основы нравственности, духовно-нравственную практику, овладевает педагогическим капиталом, признавая педагогические ценности [2].

Технологический компонент включает в себя способы, приемы педагогической деятельности учителя. Педагогическая деятельность по своей природе технологична, и категория «педагогическая технология» помогает понять суть психолого-педагогической культуры, раскрывает исторически меняющиеся способы, приемы, объясняет направленность деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений [2].

Личностно-творческий компонент деонтологической культуры раскрывает механизм овладения педагогическими ценностями и технологиями и воплощения их как творческий акт. В процессе педагогического творчества личность учителя воплощает свои индивидуальные силы и опосредует процесс присвоения нравственных, эстетических, правовых и других отношений. Иными словами, воздействуя на других, творит себя, определяет свое собственное развитие, реализуя себя в деятельности [2].

Изученные нами теоретические материалы дают понять, что деонтологическая культура у будущих педагогов рассматривается как их способность к использованию уже упомянутых деонтологических компонентов на качественном уровне, но также при изучении данной проблемы необходимо выделить базовые принципы при формировании деонтологической культуры у будущих педагогов. Нами были разработаны следующие принципы: дифференциация и индивидуализация воспитательных влияний; опора на самоценность человеческой личности; учет профессиональной направленности и поведения; приоритет самостоятельности и активности студентов в деятельности; взаимопроникновение когнитивного, эмоционально-волевого и деятельностно-творческого компонентов в учебной и во внеучебной работе [3].

На анализе данных исследований были определены современные проблемы формирования деонтологической культуры у будущего педагога. Образование сегодня нуждается в определенной модели процесса формирования деонтологической культуры учителя. Из теории ясно, что наиболее сложным является установление взаимосвязи всех описанных выше компонентов для целостного формирования культуры педагога.

Проведенное теоретическое исследование выявляет, что в образовании существуют проблемы для формирования деонтологической культуры у будущих педагогов в системе высшего образования. Их решение возможно, если будут соблюдаться все выше перечисленные компоненты и принципы деонтологической культуры и небольшие изменения ФГОС 3+++. С целью решения современных проблем нами было установлено, что ФГОС 3++ по направлению бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование следует добавить компетенции, а также внести изменения в учебный план с расширением учебных дисциплин с более глубоким изучением этики и деонтологии. Одна из основных проблем деонтологической культуры педагогов такова, что помимо традиционных методик, оценочных, процессов обучения и воспитания, педагог должен предоставлять собственные инновационные идеи и модели. Данные изменения помогут будущим педагогам в системе высшего образования достичь определенных знаний о деятельности педагога, а также сформировать мировоззрение и сущность педагога, подхода к ребенку в учебно-воспитательном процессе. Особое значение нужно уделить аудиторным занятиям, направленным на активизацию самостоятельной мыслительной деятельности студентов, выработку у них собственного мнения о гуманистическом обучении и воспитании. В современном образовании мало уделяется на формирование у студентов духовно-нравственных ценностей, в практической деятельности, где теоретические навыки будущего педагога-гуманиста можно закрепить.

Наши теоретические данные о компонентах и принципах формирования деонтологической культуры у будущих педагогов в системе высшего образования показывают, что их взаимодействие может осуществляться только с помощью их процесса совместной деятельности.

Список литературы

1. *Кон И.С.* Словарь по этике. М.: изд «Политическая литература», 1981. 430 с.
 2. *Караханова Г.А.* Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: пед. наук. М., 2007. 410 с.
 3. *Коробова Е.В.* Формирование деонтологической готовности студентов университетов (на основе общих положений психологической деонтологии): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Курган, 2001 223 с.
 4. *Левитан К.М.* Основы педагогической деонтологии: Учеб. пособие для высш. школы. М.: Наука, 1994. 192 с.
 5. *Писаренко В.И., Писаренко И.Я.* Педагогическая этика. Изд. 2-е переработ. и доп. мн. Минск: «Нар. асвета», 2001. 250 с.
-

ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ

Умарова Д.З.

*Умарова Дилмура Закировна – старший преподаватель русского языка,
кафедра узбекского и русского языков,
Ферганский политехнический институт, г. Фергана, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье говорится об основных дидактических требованиях, предъявляемых к современному уроку. Сегодня каждый педагог ищет наиболее эффективные пути совершенствования учебного процесса, повышения заинтересованности учеников и роста успеваемости учащихся. В статье поднимается вопрос выбора наиболее рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и контроля их оптимального воздействия на каждом этапе занятия, а также реализации на занятии всех дидактических принципов, в том числе и создание условий успешного учения студентов.

Ключевые слова: дидактические требования, рациональные методы, приемы и средства обучения, структура занятия, психологические цели.

М. Скаткин говорил: «Урок – клеточка педагогического процесса. В нем, как солнце в капле воды, отражаются все его стороны. Если не вся, то значительная часть педагогики концентрируется в уроке». В настоящее время проблема обучения студентов национальных групп неязыковых вузов с учётом их специальности приобретает всё большую важность и актуальность. Требования сегодняшнего дня к будущему специалисту в сфере избранной профессии заключаются в умении делать сообщения, давать описания, рассуждать и аргументировать, логично и последовательно выражать свои мысли. В систему развития речи студентов включаются овладение произносительными нормами русского языка, расширение словарного запаса, усвоение системы словообразования и формообразования, усвоение навыков построения различных конструкций, и, как заключительный этап, разные формы творческой самостоятельной речевой деятельности на русском языке.

Основные дидактические требования, предъявляемые к современному занятию:

– отчетливое формулирование образовательных задач в целом и их элементов, их связь с развивающими и воспитательными задачами. Установление места в общей системе занятий;

– установление оптимального содержания занятия в соответствии с требованием учебной программы и целями занятия. При этом важно учитывать уровень подготовки и подготовленности студентов;

– прогнозирование уровня усвоения студентами научных знаний, сформированности умений и навыков как на занятии, так и на различных его этапах;

– выбор самых рациональных методов, приемов и средств обучения, стимулирования и проверки, оптимального их воздействия на любом этапе занятия, выбор, который обеспечивает познавательную активность, сочетание разных форм коллективной и индивидуальной работы на занятии и максимальную самостоятельность в учении студентов;

– осуществление на занятии всех дидактических принципов;

– сотворение условий успешного учения студентов. Очень важными являются и психологические требования к занятию.

Психологические цели включают в себя:

1) проектирование развития учеников в изучении конкретного учебного предмета и конкретного занятия;

2) учет в целевой установке занятия психологической задачи изучения темы и итогов, достигнутых в предшествующей работе;

3) предусмотрение некоторых средств психолого-педагогического воздействия, методических приемов, обеспечивающих развитие студентов.

Стиль занятия имеет такие составные моменты:

1) определение содержания и структуры занятия по принципам развивающего обучения:

- соотношение нагрузки на память студентов и их мышление;
- установление объема воспроизводящей и творческой деятельности студентов;
- планирование усвоения знаний в готовом виде (со слов преподавателя, из учебника, пособия и т. п.) и в процессе самостоятельного поиска;
- выполнение преподавателем и студентами проблемно-эвристического обучения (кто ставит проблему, формулирует ее, кто решает);
- учет контроля, анализа и оценки деятельности студентов, которые осуществляются преподавателем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа студента;
- соотношение побуждения студентов к деятельности (комментарии, вызывающие положительное чувство в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевые усилия к преодолению трудностей и т. д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т. п.);

2) особенности самоорганизации преподавателя:

- подготовка к занятию и основное – осознание психологической цели и внутренняя готовность к ее реализации;
- рабочее самочувствие в начале занятия и в его ходе;
- педагогический такт (случаи проявления);
- психологический климат на занятиях (установление атмосферы радостного, искреннего общения, деловой контакт и др.).

Организация познавательной деятельности студентов представляет собой:

1) определение мер для предоставления условий продуктивной работы мышления и воображения студентов;

2) организация работы мышления и воображения студентов при формировании новых знаний и умений;

3) закрепление результатов работы [2].

Труд только тогда будет по-настоящему творческим, когда в отношении к нему складываются заинтересованность, увлеченность трудом и чувство долга, ответственности перед обществом. Трудиться очень тяжело, когда неизвестно, во имя чего это делается. Осознание общественного смысла своего труда является мощной предпосылкой развития педагогического творчества. А достижение даже небольших результатов в обучении студентов приводит к чувству удовлетворения, эмоциональному подъему, наслаждению трудом [3].

На современном занятии не всегда сохраняется традиционная последовательность этапов. Цели и задачи занятия, его содержание могут диктовать такое построение, когда этапы занятия одновременно решают несколько дидактических задач, как бы наслаиваются один на другой. Например, при овладении студентами новыми знаниями преподаватель одновременно актуализирует знания, уже имеющиеся у студентов, ведет опрос, попутно формируя умения и навыки работы. Здесь все этапы занятия налицо, но они структурно размыты, следуют не один за другим, а синтезируются в единый процесс, решая одновременно несколько задач.

Список литературы

1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tinlib.ru/> (дата обращения: 15.05.219).
2. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. / Под ред. Е.А. Климова. М., 2009.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2003.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ В ПАРАДИГМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Шамсиддинова Э.М.

*Шамсиддинова Эльмира Мухаммаджоновна – ассистент,
кафедра социальных дисциплин,*

*Ташкентский институт проектирования, строительства
и эксплуатации автомобильных дорог, г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Аннотация: в статье изложена необходимость развития целостной системы оценивания профессиональных качеств педагогов. Также выявлены цели формирования системы оценивания психологического и педагогического профиля преподавателей различных специальностей.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, компетентность, психология и педагогика профессионального образования, квалификация.

Демократические реформы системы образования в Республике Узбекистан, а также комплекс мер, ориентированных на приоритетное формирование общекультурных составляющих образования [1], запустили в жизнь ряд процессов в системе профессионального образования, направленных на решение актуальных вопросов. Их анализ показывает, что на сегодняшний день разнообразие образовательных программ для педагогов нуждается в разработке общей системы сертификации приобретаемых психолого-педагогических профессиональных компетенций. Стоит отметить острую необходимость в решении этой проблемы для формирования критериев оценивания педагогической деятельности и создания профессиональной модели специалиста.

Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. В этом плане компетентностный подход, как одно из направлений реформирования образования, крайне актуален для системы высшего профессионального образования.

Этапы развития образования и обучения имеют ряд факторов, обусловленных переходом к постиндустриальному обществу, ориентированному на знания, иначе говоря, обучающемуся обществу. Согласно требованиям современной парадигмы развития общества возникла необходимость создания стратегии непрерывного обучения в течение всей жизни, способной максимально реализовать возможности как в профессиональной, так и в личной сфере жизни граждан. Соответствующие требования к компетентности преподавателя predetermined функциональными задачами, которые педагог осуществляет в своей практической деятельности. В профессиональном стандарте деятельности педагога должна быть система психолого-педагогических требований, которая определяет его готовность к успешному выполнению педагогической работы. Квалификация преподавателя складывается из шести главных компетентностей:

1. Знания и опыт в сфере социально-значимых качеств, которые способствуют адаптации и успешности человека в обществе.

2. Наличие знаний и опыта в постановке целей и задач для осуществления результативной педагогической деятельности.

3. Психологическая компетентность в мотивации учащихся;

4. Практические знания в сфере психологии и педагогики по реализации образовательной программы и принятия стратегических и тактических психолого-педагогических решений.

5. Компетентность в сфере инновационных коммуникационных технологий для оптимизации педагогической деятельности.

6. Наличие знаний и умений в организации эффективного педагогического процесса.

Данная система оценивания психологических и педагогических компетентностей достигается при следующих условиях:

- соответствие знаний, умений, компетенций и потребностей психолого-педагогической деятельности, а также рынка труда в целом;
- согласованность и преемственность квалификационных связей между подсистемами к примеру: квалификациями в сфере системы общеобразовательного, среднего специального профессионального и высшего образования;
- продвижение идеи обучения в течение всей жизни при помощи расширения доступа к базам знаний, целевых инвестиций, признания неформального и спонтанного обучения.

Таким образом, реализация целостной системы оценивания педагогической квалификации, основанной на внедрении парадигмы компетентностного подхода, способствует формированию прозрачных и совместимых модульных программ обучения, в которых каждый модуль будет направлен на достижение конкретного результата. Цель системы оценки качества подготовки преподавателей заключается в создании благоприятных условий для улучшения системы образования.

Список литературы

1. *Умарова Д.З.* Инновационные реформы в системе высшего образования Республики Узбекистан // Вопросы науки и образования, 2018. № 2 (14). С. 47-49.
2. *Шамсиддинова Э.М., Муминов М.Д.У.* Профессиональная психология как инструмент развития профессиональных и личностных качеств будущих педагогов // Достижения науки и образования, 2018. Т. 2. № 8 (30). С. 87-88.

ДЕЛОВАЯ УЧЕБНАЯ ИГРА КАК МЕТОД ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Хамдамова С.О.

*Хамдамова Севара Ойбековна – преподаватель английского языка,
кафедра обучения языкам,
Ферганский политехнический институт, г. Фергана, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье даются методические рекомендации, содержащие описание используемых в образовательном процессе интерактивных методов обучения. Автор подчеркивает, что совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуется индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации.

Ключевые слова: деловая учебная игра, этапы проведения, действия преподавателя и студентов, схема учебной деятельности.

Происходящие преобразования в системе высшего образования обусловлены движением в сторону инновационной личностно-развивающей парадигмы образования, необходимостью использования интеллектуально-творческого потенциала человека для созидательной деятельности во всех сферах жизни. Внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. В связи с вышесказанным предлагается описание основных методов интерактивного обучения в вузе и особенностей их использования в учебном процессе. Интерактивные методы обучения можно разделить на *игровые* и *неигровые* интерактивные методы обучения. *Игровые интерактивные методы обучения:* деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг. *Неигровые интерактивные методы обучения:* анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, методы кооперативного обучения [1]. Игра как метод обучения дает возможность: сформировать мотивацию на обучение, и поэтому может быть эффективна на начальной стадии обучения; оценить уровень подготовленности обучающихся; оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния — знания — в активное — умение, и поэтому может быть эффективна в качестве метода практической отработки навыка сразу после обсуждения теоретического материала [2].

Деловая учебная игра — моделирование профессиональной деятельности и ролевое взаимодействие по игровым правилам участвующих в ней специалистов, в определенном условном времени, в атмосфере неопределенности, при столкновении позиций, с разыгрыванием ролей и оценением. Существует множество сценариев деловых игр, но для большинства из них характерны следующие особенности.

Этапы проведения деловой учебной игры

1. *Ориентация.* Преподаватель представляет изучаемую тему, знакомит с основными представлениями, которые в ней используются. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры.

2. *Подготовка к проведению.* Преподаватель излагает сценарий, останавливаясь на игровых задачах, правилах, ролях, игровых процедурах, правилах подсчета очков, примерном типе решений в ходе игры.

3. *Проведение игры как таковой.* Преподаватель организует проведение самой игры, по ходу дела фиксируя следствия игровых действий (следит за подсчетом очков, характером принимаемых решений), разъясняет неясности и т.д.

4. *Обсуждение игры.* Преподаватель проводит обсуждение, в ходе которого дается описательный обзор-характеристика «событий» игры и их восприятия

участниками. Одним из результатов обсуждения может быть и пересмотр игры, сбор предложений по внесению в нее поправок, изменений.

Действия преподавателя и студентов

В процессе проведения игры преподаватель выступает в нескольких «ролях».

Инструктор. Необходимым для участия в игре является понимание правил, представление о последствиях игровых действий. Преподавателю не стоит стремиться к максимально подробному, полному разъяснению всех деталей игры. Многие правила по-настоящему уясняются студентами лишь по ходу игры. Чрезмерное инструктирование до начала самой игры может запутать студентов или привести к снижению их интереса. В принципе инструктирование лучше свести к минимуму. Что же касается обсуждения последствий тех или иных игровых решений, «ходов», то их имеет смысл проводить уже после завершения игрового действия, когда их содержание становится более ясным для участников.

Судья-рефери. Ход игры, безусловно, нуждается в контроле и какой-то степени руководства со стороны преподавателя. Организационная сторона его деятельности обеспечивает педагогическую результативность игры. Это сказывается, например, на характере распределения ролей, при котором преподаватель стремится добиться активного включения всех студентов в деятельность.

Действуя в качестве рефери, преподаватель лишь поддерживает ход игры, т.е. соблюдение игровых правил (правил взаимодействия между играющими), но не вмешивается в него.

Тренер. В некотором смысле преподаватель выступает и в качестве тренера. Он может даже давать студентам прямые подсказки, направленные на то, чтобы помочь им полнее использовать возможности игры. Речь идет о подсказках, помогающих студентам использовать потенциал игрового действия (например, какие возможности дает то или иное правило, какой выбор действий связан с тем или иным поворотом сюжета и т.д.).

Председатель — ведущий. Данная роль относится к завершающему игру обсуждению, в ходе которого преподаватель избегает «предлагать» группе свои выводы и обобщения. Он ставит перед студентами такие вопросы, которые побуждают их сопоставлять игровую модель и имитируемые реальные явления, обдумывать связи между содержанием игры и изучаемым предметным материалом. Немало творческих идей и обобщений можно обнаружить в совместном обсуждении, если попросить студентов предложить свои собственные поправки и дополнения к сценарию или правилам игры.

Примерная схема организации учебной деятельности в деловой игре

1. Ознакомление с имитационной моделью объекта.

1.1. Организационно-технологическая структура производства или его подразделения, имитируемая в данной игре.

1.2. Ролевое распределение обязанностей участников игры.

1.3. Необходимый инструментарий и другой игровой материал, организация рабочего места.

1.4. Требования к конечному результату деятельности.

2. Самоорганизация индивидуальной и коллективной деятельности.

2.1. Определение целей квазипрофессиональной деятельности:

– цели игрового коллектива (производственные, организационные, совершенствование способов действий и решения задач;

– индивидуальные цели и задачи, которые должны быть решены каждым участником и подразделением (профессиональные, организационные, межличностные, развитие и совершенствование качеств специалиста);

– уточнение характера результатов, которые должны быть получены отдельными участниками, подразделениями, организацией в целом (промежуточные, конечные, их уровень).

2.2. Определение требований к участникам игры:

– к «специалистам» определенного профиля (к их знаниям, умениям, опыту, готовности решать стандартные и нестандартные задачи, к действиям в непредвиденных ситуациях);

– к должностным лицам — членам производственного коллектива, деятельность которых воспроизводится в игре (принятие ответственности, которую возлагает на них коллектив, соблюдение производственной дисциплины, установление системы деловых отношений);

– к членам игрового коллектива (быстрота включения в игровую ситуацию, компетентность, корректность поведения, доброжелательность, сознательное и свободное действие, предполагающее максимально эффективное использование своих возможностей и их совершенствование) [3]. Таким образом, в деловой игре как форме обучения студент находится в активной позиции по отношению, как к предметной, так и социальной стороне его квазипрофессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Кларин М.В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика, 2000. № 7.
 2. *Умарова Д.З.* Часто используемые методы и технологии интерактивного обучения. Москва, журнал “Вопросы науки и образования”. № 8 (20), 2018. С. 85.
 3. *Панина Т.С., Вавилова Л.Н.* Современные способы активизации обучения / под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2007. 176 с.
-

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА РОЛЕВОЙ ИГРЫ И АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ

Хамдамова С.О.

*Хамдамова Севара Ойбековна – преподаватель английского языка,
кафедра обучения языкам,*

Ферганский политехнический институт, г. Фергана, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье даются интерактивные методы обучения как ролевая игра и анализ конкретных ситуаций (case-study), широко применяемые автором на занятиях иностранного языка. Автор описывает возможности и практическое значение использования данных методов в системе высшего профессионального образования. Также поднимает вопросы нового подхода к изучению языкового материала на занятиях, помогающих в усвоении базовых знаний по предмету, которые формируют навыки самоконтроля, мотивируя к учению студентов.

Ключевые слова: ролевая игра и анализ конкретных ситуаций, инновационные педтехнологии, специфические умения и компетентность.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Необходимо строить процесс обучения, организацию и методику занятия широко вовлекая студентов в самостоятельную творческую деятельность по усвоению новых знаний и успешному применению их на практике. Данную проблему можно решить при помощи внедрения инновационных педагогических технологий в процесс преподавания. Новые технологии способны сделать образование гибким, проблемным, направленным на активизацию и повышение качества обучения [1].

Ролевая игра — это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться обучающиеся (например, аттестация, защита или презентация какой-либо разработки, конфликт с однокурсниками и др.). Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в учебной ситуации. Признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры. Ролевая игра предполагает деятельность студентов в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия, а не внешним сценарием поведения. Игроки могут свободно импровизировать в рамках выбранных правил, определяя направления и исход игры. Понятия ролевой и деловой игр не тождественны, хотя частично их содержание совпадает. Деловые игры тоже предполагают распределение ролей между участниками, но процедура деловых игр в отличие от ролевых структурирована и регламентирована, в то время, как ролевые игры представляют собой свободный процесс импровизации в рамках ролевых «ограничений», направление которого определяется самими участниками в соответствии с их индивидуальными особенностями. Если в деловой игре, как правило, перед игроками стоит необходимость достижения общей цели, то в ролевой игре ролевые цели игроков могут не совпадать и даже противоречить. В ролевых играх одну и ту же роль в заданной ситуации могут последовательно проигрывать несколько участников, что позволяет анализировать разные варианты поведения и их эффективность. Ролевая игра позволяет расширять репертуар поведенческих реакций, развивать профессионально-важные качества личности (креативность, гибкость, способность к эффективному межличностному взаимодействию и т.п.). Однако управление ролевой игрой, анализ ее процесса и результата требует от преподавателя специфических умений и компетентности в психологии групповых процессов. В частности, умение организовывать групповую рефлексю, которой должна

завершаться любая ролевая игра, во время которой личные впечатления, переживания и самооценка участников игры соотносится с впечатлениями, переживаниями и оценками наблюдателей, а так же с объективными результатами игры [2].

Существенные *признаки ролевой игры*: наличие игровой ситуации; набор индивидуальных ролей; несовпадение ролевых целей участников игры, принимающих на себя и исполняющих различные роли; игровое взаимодействие участников игры; проигрывание одной и той же роли разными участниками, многовариативность решений; групповая рефлексия процесса и результата. Так, например, на занятиях, в которых только распределяются роли участников и задается фабула ситуации, но не задаются жестко этапы игры, не регламентируется поведение игроков, демонстрирующих многообразные формы индивидуального поведения, определяющие направления и результаты игры.

Этапы подготовки и проведения ролевой игры

1. Этап *планирования* требует от преподавателя определения цели ролевой игры, выбора формы ее проведения, т.е. способа разыгрывания содержания ситуации и действий участников игры, подготовки ее методического оснащения (инструкций, карточек с описаниями ролевых характеристик, оборудования, необходимого для ее проведения).

2. *Доигровой* этап предполагает непосредственное взаимодействие преподавателя с участниками игры с целью их инструктирования, распределения ролей, подготовки пространства для разыгрывания.

3. *Собственно игровой* этап представляет собой погружение в ситуацию и разыгрывание ее участниками в соответствии с их трактовкой ролей и опытом игрового взаимодействия. Этот этап предполагает ротацию в форме поочередного проигрывания участниками одной и той же роли, повтора ситуации с разным составом участников, сменой ролей и т.п.

4. Четвертый этап включает в себя *рефлексию* полученного игроками опыта ролевого взаимодействия по выходу из предложенной ситуации, урегулированию конфликтных отношений, реализации намеченных целей, и *подведение ведущим итогов*, выделение наиболее значимых результатов, обобщение, установление взаимосвязей игровой ситуации с реальными жизненными ситуациями и личностными позициями участников. Преимущество этого метода в том, что каждый из участников может представить себя в предложенной ситуации, ощутить те или иные состояния более реально, почувствовать последствия тех или иных действий и принять решение.

АНАЛИЗ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ (CASE-STUDY)

Анализ конкретных ситуаций (case-study) — метод активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач.

Названный метод характеризуется следующими *признаками*:

- ✓ наличие конкретной ситуации;
- ✓ разработка группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуаций;
- ✓ публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием;
- ✓ подведение итогов и оценка результатов занятия.

Критерии, отличающие кейс от других учебных занятий:

1. *Процесс отбора информации*. При отборе информации для кейса на первое место всегда ставятся учебные цели. При этом содержание ситуации должно быть весьма реальным, (близким к жизни) способным вызвать неподдельный интерес.

2. *Содержание.* Кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы студенту быстро войти в проблему иметь все необходимые для решения данные, но не иметь избыточной информации, не быть перенасыщенным ею.

3. *Проверка.* Одна из форм проверки – выяснение реакции студентов на кейс в группах, где он уже был опробован, или в новой группе, непосредственно в ходе занятия.

4. *Устаревание.* Материалы кейса постепенно устаревают, поскольку изменяющиеся ситуации требуют новых подходов, поэтому их надо постоянно обновлять.

Виды ситуаций:

✓ *Ситуация-проблема* представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель студентов: найти решение ситуации или прийти к выводу о его невозможности.

✓ *Ситуация-оценка* описывает положение, выход из которого уже найден. Цель студентов: провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения.

✓ *Ситуация-иллюстрация* представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель студентов: оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие [3].

Список литературы

1. *Умарова Д.З.* Интерактивные методы обучения в высшей школе. Москва, журнал “Вопросы науки и образования”. № 2 (3), 2017. С. 107.
2. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
3. *Масалков И.К.* Стратегия кейс-стади: методология исследования и преподавания: учебник для вузов / И.К. Масалков, М.В. Семина. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2011. 443 с.

БЕССОЮЗНЫЕ СЛОЖНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ

Абдуллаев А.В.

Абдуллаев Анвар Вайдуллаевич - преподаватель,
кафедра русского языка и литературы, факультет филологии,
Гулистанский государственный университет, г. Гулистан, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье говорится о бессоюзных сложных предложениях. Этот тип предложений распадается на две группы: со значением причины и значением следствия. Предложения обеих групп характеризуются двучленным строением. Значения причины и следствия зависят от лексического наполнения частей.

Ключевые слова: сказуемые, оттенки, причины, следствия, форм.

УДК 881

Сказуемые в этих бессоюзных сложных предложениях выражаются различными глагольными формами, с чем связаны разные оттенки значений, однако обычным является такое соотношение форм, при котором временной план части, выражающей причину, предшествует временному плану части, выражающей следствие, результат [1].

Бессоюзные сложные предложения со значением причины во второй части: *К сукнам, холстам и домашним материям страшно было притронуться: они обращались в пыль (Гоголь); В избах и по дворам было пусто: все ушли на огороды копать картофель (Паустовский); Осень и зиму Павел не любил: они приносили ему много физических страданий (Н. Островский).*

Бессоюзные сложные предложения со значением следствия во второй части:

Мелкий дождик сеет с утра — выйти невозможно (Тургенев); Хвалы приманчивы — как их не пожелать! (Крылов); В тесноте надышали - с окошек лило ручьями (А.Н. Толстой).

В начале второй части в качестве дополнительного средства выражения следствия могут употребляться частица так, наречия поэтому, оттого и др.: *Известно, что слоны в диковинку у нас: так за слоном толпы зевак ходили (Крылов); Большие всего маскировались под норвежца: поэтому требовалась норвежская команда (Федин); Я меньше всех: оттого он меня и мучит (Л. Толстой).*

Бессоюзные сложные предложения со значением следствия часто имеют добавочное присоединительное значение. В этом случае пауза между частями бывает больше, а во второй части нередко имеются вводные слова со значением различной степени вероятности или вывода. Например: *Родятся люди, женятся, умирают; значит, так нужно (А. Островский)[3].*

Сложное предложение, части которого связаны только интонацией и смыслом, без помощи союзов и союзных слов, называется бессоюзным, например:

А красота превыше дарований — Она себя являет без стараний И одарять собой не устаёт. (Д. Самойлов).

В зависимости от значений, выражаемых частями бессоюзного предложения, и некоторых структурных признаков различают:

Бессоюзные сложные предложения, синонимичные сложносочинённым предложениям, например:

Идут бои, горит земля. (А. Твардовский) — Идут бои, и горит земля.

Бессоюзные сложные предложения, синонимичные сложноподчинённым предложениям, например:

Любите книгу: она поможет вам разобраться в пёстрой путанице мыслей, она научит вас уважать человека. (М. Горький) - Любите книгу, потому что (так как) она поможет вам разобраться в пёстрой путанице мыслей...

Список литературы

1. *Алексеев Д.И.* Словообразование современного русского литературного языка / Д.И. Алексеев, Р.В. Бахтурина, Е.И. Галанова и др. Русский язык и советское общество, 1968. Кн. 3. 299 с.
2. *Алефиренко Н.Ф.* "Живое" слово. Проблемы функциональной лексикологии: монография / Н.Ф. Алефиренко. М.: Флинта: Наука, 2009. 341 с.
3. *Амелина Е.В.* Русский язык в таблицах и схемах / Е.В. Амелина. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 220 с.
4. *Анищенко О.А.* Генезис и функционирование молодежного социолекта в русском языке национального периода: монография / О.А. Анищенко. М.: Флинта: Наука, 2010. 278 с.

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

ТИПОГРАФИЯ:
ООО «ПРЕССТО».
153025, Г. ИВАНОВО, УЛ. ДЗЕРЖИНСКОГО, 39, СТРОЕНИЕ 8

ИЗДАТЕЛЬ:
ООО «ОЛИМП»
УЧРЕДИТЕЛЬ: ВАЛЬЦЕВ СЕРГЕЙ ВИТАЛЬЕВИЧ
117321, Г. МОСКВА, УЛ. ПРОФСОЮЗНАЯ, Д. 140



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»
HTTPS://WWW.SCIENCEPROBLEMS.RU
EMAIL: INFO@P8N.RU, +7(910)690-15-09

ISSN (ПЕЧАТНЫЙ) 2410-2881 - ISSN (ЭЛЕКТРОННЫЙ) 2413-8525

 РОСКОМНАДЗОР
СВИДЕТЕЛЬСТВО ПИ № ФС 77-60219



CYBERLENINKA

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

 doi™
INTERNATIONAL
DOI FOUNDATION

 Google™
scholar

 Российская
книжная палата
TACC

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