



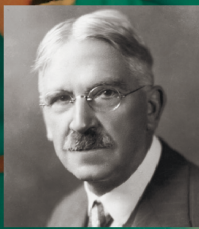
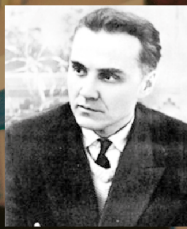
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

№ 3(35). МАЙ 2018 ГОДА

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
eLIBRARY.RU

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

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» № 3(35) 2018



ISSN (PRINT) 2410-2881



9 1772410 288002

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

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

Проблемы педагогики № 3 (35), 2018

Москва
2018



Проблемы педагогики

№ 3 (35), 2018

Российский импакт-фактор: 0,17

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит 7 раз в год

Подписано в печать:
23.05.2018

Дата выхода в свет:
25.05.2018

Формат 70х100/16.
Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс».

Печать офсетная.

Усл. печ. л. 8,93

Тираж 1 000 экз.

Заказ № 1740

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ВАЛЬЦЕВ С.В.

Зам. главного редактора: Ефимова А.В.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абдуллаев К.Н. (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), *Алиева В.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Акубай 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), *Бакио 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), *Глушченко А.Г.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Гринченко В.А.* (канд. техн. наук, Россия), *Губарева Т.И.* (канд. юрид. наук, Россия), *Гутникова А.В.* (канд. филол. наук, Украина), *Датий А.В.* (д-р мед. наук, Россия), *Демчук Н.И.* (канд. экон. наук, Украина), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дмитриева О.А.* (д-р филол. наук, Россия), *Доленко Г.Н.* (д-р хим. наук, Россия), *Есенова К.У.* (д-р филол. наук, Казахстан), *Жамулинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Казахстан), *Жолдошев С.Т.* (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), *Ибадов Р.М.* (д-р физ.-мат. наук, Узбекистан), *Ильинских Н.Н.* (д-р биол. наук, Россия), *Кайракбаев А.К.* (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), *Кафтаева М.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Киквидзе И.Д.* (д-р филол. наук, Грузия), *Кобланов Ж.Т.* (канд. филол. наук, Казахстан), *Ковалев М.Н.* (канд. экон. наук, Белоруссия), *Кравцова Т.М.* (канд. психол. наук, Казахстан), *Кузьмин С.Б.* (д-р геогр. наук, Россия), *Куликова Э.Г.* (д-р филол. наук, Россия), *Курманбаева М.С.* (д-р биол. наук, Казахстан), *Курпаяниди К.И.* (канд. экон. наук, Узбекистан), *Линькова-Даниельс Н.А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Лукиенко Л.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Махаров А. Н.* (д-р филол. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Мейманов Б.К.* (д-р экон. наук, Кыргызская Республика), *Мурадов Ш.О.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Набиев А.А.* (д-р наук по геoinформ., 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), *Сибиричев 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), *Трезуб И.В.* (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), *Упоров И.В.* (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), *Федосыкина Л.А.* (канд. экон. наук, Россия), *Хилтухина Е.Г.* (д-р филос. наук, Россия), *Цуцупян С.В.* (канд. экон. наук, Республика Армения), *Чиладзе Г.Б.* (д-р юрид. наук, Грузия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия), *Шарипов М.С.* (канд. техн. наук, Узбекистан), *Шевко Д.Г.* (канд. техн. наук, Россия).

© ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»

© ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	6
<i>Байтлесова Л.И., Джубаялиева А.К., Гумарова А.К., Суханбердина Ф.Х., Кабаева С.М. ПИТАНИЕ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ.....</i>	<i>6</i>
<i>Иминова М.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОНТРОЛЬ ОБУЧЕННОСТИ В ВУЗЕ КАК СИСТЕМА.....</i>	<i>9</i>
<i>Dzugaeva Z., Kodirova A., Masharipova G. THE IMPACT OF ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE ON MEDICAL EDUCATION</i>	<i>12</i>
<i>Шевцов А.Ю. КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ</i>	<i>14</i>
<i>Темирбеков Б.О., Турсынбекова К.Ж., Айназарова А.Ж. ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ.....</i>	<i>16</i>
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	20
<i>Подлиняев О.Л., Иванов С.Е. СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ. ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ</i>	<i>20</i>
<i>Жураев А.Р., Аслонова М.С., Бахронова У.И. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ОБУЧЕНИИ НАПРАВЛЕНИЯ «ТЕХНОЛОГИЯ И ДИЗАЙН» ПРЕДМЕТА ТЕХНОЛОГИИ</i>	<i>23</i>
<i>Жураев А.Р., Махсудова М.Д. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРЕДМЕТУ ТЕХНОЛОГИИ</i>	<i>26</i>
<i>Ткаченко М.Е. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>28</i>
<i>Nurlanbekova Ye.K., Berkinbay A.K. LISTENING TO AUDIOBOOKS AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE METHODS OF OBTAINING KNOWLEDGE</i>	<i>32</i>
<i>Воробьева И.В., Попенко Т.А. УСЛОВИЯ ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО</i>	<i>35</i>
<i>Трубицкая Л.А., Процюк О.А., Белькович В.Н. ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПУТЬ К КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЕВРАЗИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л.Н. ГУМИЛЕВА</i>	<i>38</i>
<i>Ашурова Ш.Ш. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</i>	<i>41</i>

<i>Ашурова Ш.Ш.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	42
<i>Хаитова Ю.С.</i> ВЫРАЖЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕЛОВЕКА С ПОМОЩЬЮ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ.....	44
<i>Комилова Г.О., Инокова М.И.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ АНАЛИЗЫ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ.....	46
<i>Крамарева Е.В.</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ.....	47
<i>Mamedova M.A.</i> CHARACTERISTICS OF INFLECTION AND ITS AFFIXES	54
<i>Mamedova M.A.</i> COMPOUNDS AND PHRASES	56
<i>Mamedova M.A.</i> DERIVATION AND ITS AFFIXES	58
<i>Захарова Н.В., Михайлова И.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНОСТИ, НРАВСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	60
<i>Кузьмина В.С.</i> ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	61
<i>Михайлова Ю.С.</i> ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	64
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ).....	66
<i>Алексеева О.А., Елизарова Ю.Г., Журавлев А.Д.</i> ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	66
<i>Барабонина А.А.</i> ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ.....	76
<i>Корякина О.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ВОЗДУШНОЙ СТРУИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ.....	79
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	83
<i>Суслова Е.Н.</i> ПРОВЕДЕНИЕ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	83
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	86
<i>Гегиадзе Ш.Л.</i> ЗНАЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ И ЭМОЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ.....	86
<i>Кузнецова С.В.</i> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧТЕНИЮ ИЛИ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	93
<i>Федосова О.А., Соколина Е.Н.</i> О ЗНАЧЕНИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ	96
<i>Алиева А.Э.</i> КАТЕГОРИЯ ЗНАЧЕНИЯ И ЕГО СУЩНОСТЬ В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ	99

<i>Alieva A.E.</i> THE ACQUISITION OF FOREIGN CULTURE AND ITS PARTICULAR PREFERENCES	102
<i>Khudaybergenova N.R.</i> THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS THE SKILL OF PROBLEM SOLVING IN THE CLASSROOM.....	103
<i>Karimova Z.A.</i> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO KIDS.....	105
<i>Urdabaeva G.</i> THE STUDY OF FAMILY ISSUES IN THE WORKS OF UZBEK PSYCHOLOGISTS	106
<i>Ганиева М.А., Муродинова Н.Р., Жумаева Ш.Х.</i> ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МНОГОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ - УЗБЕКАМИ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ	108

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПИТАНИЕ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Байтлесова Л.И.¹, Джубаялиева А.К.², Гумарова А.К.³,
Суханбердина Ф.Х.⁴, Кабаева С.М.⁵

¹Байтлесова Лаура Ильясовна - кандидат химических наук, доцент;

²Джубаялиева Алия Куспановна - кандидат биологических наук, доцент,
кафедра экологии и биотехнологии;

Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет;

³Гумарова Алима Карикеновна - кандидат сельскохозяйственных наук, доцент;

⁴Суханбердина Фарида Хасановна - кандидат медицинских наук, доцент;

⁵Кабаева Светлана Маратовна - старший преподаватель, магистр,
кафедра технологии пищевых и перерабатывающих производств,
Западно-Казахстанский аграрно-технический университет им. Жангир хана,
г. Уральск, Республика Казахстан

Аннотация: в данной работе изложены проблемы безопасности продуктов питания, рассматриваются вопросы обеспечения профилактическим питанием населения проживающего в условиях чужеродной нагрузки. Приведены основные принципы построения рационов питания взрослого и детского населения на загрязненной территории.

Ключевые слова: ксенобиотики, питание, экология, безопасность, чужеродные вещества, адаптация, нутриенты.

УДК 541.1/378

В последнее время многолетняя нерациональная практика использования планетарных ресурсов, нарушение структурных связей в биосфере и интенсивное изменение элементного и структурного состава биосферы (загрязнение окружающей среды) поставило под угрозу безопасность существования человека. Неотъемлемой составляющей существования, благополучия и качества жизни человека является качество продуктов питания. С продуктами питания в организм человека из окружающей среды поступает около 70% загрязнителей различной природы, называемыми ксенобиотиками [2].

Проживание в условиях экологического неблагополучия характеризуется постоянным пролонгированным (в течение длительного времени) действием широкого спектра чужеродной нагрузки на население, проживающее на данной территории.

95 % общего объема ксенобиотикой поступает в организм с пищевыми продуктами и питьевой водой, оказывая неблагоприятное влияние на внутреннюю среду организма. Всевозрастающее загрязнение ксенобиотиками внешней среды и увеличивающееся их поступление в организм человека серьезно угрожает здоровью и даже жизни всех живых существ, включая человека, так как повреждает клетки и вызывает мутации, ведущие к злокачественным процессам или наследственным заболеваниям.

Ксенобиотики – это вещества, чужеродные для организма. Их разделяют на три группы: продукты хозяйственной деятельности человека (промышленность, сельское хозяйство, транспорт), вещества бытовой химии (моющие средства, вещества для борьбы с паразитами, парфюмерия), большинство лекарств [1,2,4].

Спектр возможного патогенного воздействия ксенобиотиков, поступающих в организм, очень широк.

Они могут:

1. неблагоприятно влиять на пищеварение и усвоение пищевых веществ;
2. снижать иммунитет;
3. сенсибилизировать организм;
4. оказывать общетоксическое действие;
5. вызывать гонадотоксический, эмбриотоксический, тератогенный и канцерогенный эффекты;
6. ускорять процессы старения;
7. нарушать функцию воспроизводства.

Вместе с тем, пищевые вещества могут обеспечивать реализацию защитно-адаптационных механизмов, конкурируя с чужеродными веществами. Процесс выработки резистентности организма к экстремальным внешним условиям возникает при поступлении с рационом питания полного набора пищевых и биологически активных веществ. Это требует обеспечения населения высококачественными и доступными продуктами питания.

Профилактическое питание в условиях чужеродной нагрузки блокирует абсорбцию ксенобиотиков в желудочно-кишечном тракте, снижает откладывание ксенобиотиков в тканях и ускоряет их выведение из организма.

Блокируют абсорбцию ксенобиотиков такие пищевые вещества, как альгинаты, слизи, коллаген, пищевые волокна. Увеличение в рационе содержания неспецифических сорбентов рекомендуется на 30-50%. Более значительное их поступление приведет к снижению пищевой ценности рациона[1,2,3].

Некоторые нутриенты вступают с чужеродными веществами в конформационные взаимодействия, образуя при этом трудноабсорбируемые комплексы. Основными конкурентными нутриентами являются кальций, железо, калий, магний и йод. Их достаточное поступление в организм значительно снижает проницаемость биомембран энтероцитов для ксенобиотиков. Потребность в данных минеральных веществах может повышаться на 50...60% по сравнению с физиологическими нормами.

Однако даже при построении оптимального профилактического питания определенное количество ксенобиотиков преодолевает защитный барьер желудочно-кишечного тракта и поступает во внутреннюю среду организма. Они, циркулируя в крови и попадая в органы и ткани, могут:

1. повреждать клетки и ткани ;
2. образовывать нетоксичные продукты с их последующим выведением из организма;
3. депонироваться (временно или долгосрочно).

Дополнительная чужеродная нагрузка, обусловленная неблагоприятной средой обитания, переводит клеточные системы в режим стрессового функционирования. Происходит затрачивание сверх физиологической потребности основных участвующих в метаболизме ксенобиотиков нутриентов[5,6]. Лизосомы, являясь защитными внутриклеточным барьером, обеспечивают уничтожение поступающих чужеродных агентов за счет наличия в них мощных ферментативных систем, это требует наличия в рационе полного набора аминокислот и достаточного числа кофакторов и коферментов.

В современной экологической обстановке большинство синтетических ксенобиотиков (пестициды, полихлорированные бифенилы, продукты деструкции полимерных материалов, ряд лекарственных средств), а также некоторые природные токсины (афлатоксин В1) способны трансформироваться в продуктах питания, их соединения являются более опасными... В результате образуются либо эпоксидные соединения, либо свободные радикалы и эндоперекиси. Свободные радикалы кислорода, азота, гидроксильный радикал представляют серьезную опасность для клетки. Происходит процесс перекисного окисления липидов и накопление

токсичных продуктов. Защитой от накопления этих ядовитых продуктов являются аскорбиновая кислота, ретинол, и бездефицитное поступление с рационом серосодержащих аминокислот (цистеина). Нейтрализуют свободные радикалы и эндоперекиси антиоксиданты α -токоферол, α -ретинол, β -каротин, биофлавоноиды.

Дефицит большинства перечисленных нутриентов отмечают у большого количества населения и требует первоочередной коррекции[4,5,6,7].

Реальная потребность в них может во много раз превышать физиологические нормы.

В то же время, в условиях чужеродной нагрузки основной группой нутриентов рациона, требующей максимально возможного сокращения, являются жиры (снижение до 25% энергоценности рациона).

Уровень ПНЖК должен быть снижен до 3...4% энергетической ценности рациона (вместо 10%). В ситуации повышенного экологического риска необходимо обеспечить антиоксидантную защиту организма и достаточное поступление основных нутриентов пищи.

Особый интерес представляет разработка специальных продуктов, обладающих протекторными свойствами или повышающими резистентность организма.

Экологическая безопасность продуктов питания – это сложная комплексная проблема, требующая специальных мер для ее решения, как со стороны ученых, так и со стороны государственных органов, органов санитарно–эпидемиологических служб, потребителей и производителей.

Важен контроль за качеством и безопасностью пищевой продукции, включение в рацион питания продуктов препятствующих инкорпорации ксенобиотиков и обеспечивающих их быстрое удаление из организма; Разработан целый ряд профилактических продуктов с заданными свойствами за счет обогащения их пищевыми волокнами, витаминами, минеральными, полноценным белком[6,7].

Исходя из вышеизложенного, основными принципами построения рационов питания взрослого и детского населения на загрязненной территории являются:

- увеличение квоты белков до 15% калорийности рациона в основном за счет белков животного происхождения (которые должны составлять 60% общего поступления);
- ограничение поступления жира до 30% калорийности рациона при одновременном уменьшении количества растительных масел до 30% общего поступления жира (что приведет к снижению ПНЖК в рационе);
- повышение в рационе на 20...50% по сравнению с рекомендуемыми возрастными нормами содержания витаминов-антиоксидантов: Е, С, А, β -каротина, биофлавоноидов;
- увеличение на 20...30% содержания пищевых волокон;
- обеспечение повышенного поступления минеральных веществ: кальция, калия, йода, магния, железа, селена.

Для обеспечения населения рекомендованными количествами пищевых веществ и энергии необходимо предусмотреть следующие принципы составления рационов:

- достаточное содержание в рационе нежирных сортов мяса, птицы, рыбы, субпродуктов – источников полноценного белка, витамина А, железа, микроэлементов;
- широкое использование в питании овощей, фруктов и зелени – источников витамина С, β -каротина, калия, пищевых волокон, органических кислот; ежедневный прием соков с мякотью;
- достаточное потребление молока, творога, сыра – источников кальция и полноценного белка;
- введение в рацион продуктов моря (морская рыба и водоросли) – источников йода, альгинатов, микроэлементов[3].

Возможность использования профилактических продуктов и блюд в системе общественного питания и домашних условиях значительно облегчает на практике реальное обеспечение населения продуктовым набором, отвечающим гигиеническим требованиям по химическому составу и энергетической ценности.

Таким образом, очевидна необходимость организации для больших групп населения, проживающего и работающего в условиях чужеродной нагрузки, *профилактического питания* – питания, предназначенного для предупреждения воздействия на организм неблагоприятных факторов производства и окружающей среды, а также факторов риска развития заболеваний.

Список литературы

1. *Алексеева Е.В.* Взаимосвязь качества пищевой продукции с концепцией качества жизни [Текст] / Е.В. Алексеева// Пищевая промышленность. 2007. №10. С. 78-79.
2. Агаджан Н.А. Химические элементы в среде обитания и экологический портрет человека. / Н.А. Агаджан., А.В.Скальный. М: КМК, 2001. 83 с.
3. *Дроздова Т.М.* Физиология питания. / Т.М.Дроздова. Новосибирск: СИБ.Унив.Изд-во. 2007. 352 с.
4. *Поздняковский В.М.* Гигиенические основы питания, качество и безопасность пищевых продуктов. / В.М.Поздняковский.- Сибирское университетское издательство, 2007. 456 с.
5. *Поздняковский В.М.* Гигиенические основы безопасности питания и экспертиза продовольственных товаров/В.М.Поздняковский// Новосибирск, 2004. С. 534
6. *Мартинчик А.Н.* Физиология питания, санитарии и гигиены: Учеб.пособие для образовательных учреждений / А.Н. Мартинчик, А.А. Королев, Л.С. Трофимченко// 3-е изд.-М. «Академия», 2004. С. 192.
7. *Королев А.А.* Гигиена питания: учеб.пособие для студ. высш. Учеб. заведений / А.А.Королев// 2-е изд. М. «Академия», 2007. С. 52.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОНТРОЛЬ ОБУЧЕННОСТИ В ВУЗЕ КАК СИСТЕМА

Иминова М.А.

*Иминова Мухайё Асланбековна – старший преподаватель,
кафедра дошкольного, начального и специального образования,
Центр переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров
народного образования
Андижанский государственный университет,
г. Андижан, Республика Узбекистан*

Аннотация: функционирование системы педагогической диагностики в вузе содержит два основных аспекта: диагностирование обученности; способы диагностирования. Эти аспекты и определяют составные элементы содержания системы педагогической диагностики в вузе. С позиций системно-структурного подхода система педагогической диагностики в вузе – это многокомпонентная система с многочисленными внутренними и внешними связями.

Ключевые слова: диагностика, диагностирование, педагогическая диагностика, система, личность.

Существует ряд подходов к решению проблемы управления процессом усвоения знаний (А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперин, В.И. Гинецинский, З.Ф. Есарева, О.Ю. Ефремов, И.А. Зимняя, Н.Ф. Талызина и др.). При всем многообразии подходов большинством авторов отмечается, что одним из важнейших элементов образовательного процесса, обучения в вузе является контроль качества усвоения учебной информации, качества подготовки специалистов на основе педагогической диагностики.

В общем смысле диагностика – особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и опознаванием единичного явления. Результат такого познания – диагноз, т.е. заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному установленному наукой классу.

В педагогике диагностика изменила свое содержание. Психодиагностика оценивает личность и отдельные ее стороны как относительно устойчивые образования. Педагогическая диагностика направлена на результаты формирования личности обучающегося, поиск причин этих результатов и характеристику педагогического процесса в совокупности.

Различные аспекты контроля усвоения учебной информации рассматриваются в диссертационных исследованиях (Е.П. Бочаров, П.Н. Городов, Н.А. Гулюкина, П.П. Дерюгин, А.Е. Дружинин, В.Н. Ефимов, Н.Е. Патева, В.А. Руденко и др.).

Изучение состояния проблемы контроля показывает, что большинство проводимых ранее исследований по контролю посвящены, как правило, какому-нибудь одному его аспекту: методам, формам, средствам и т.д. Контроль качества обучения в вузе в течение длительного времени рассматривался с позиций контроля качества выпускаемой продукции на производстве, а не с педагогических позиций; изучались в большей степени квалиметрические аспекты контроля [1; 2;].

Компьютеризация в процессе контроля рассматривалась чаще всего как средство сокращения временных затрат на него и в меньшей степени как средство активизации познавательной деятельности обучающихся, средство формирования качественно новых позиций и профессиональных качеств и умений будущих специалистов [3].

Диагностирующий (диагност) и диагностируемый – два взаимосвязанных структурных компонента системы педагогической диагностики, синтетическая деятельность которых служит основой для существования самой системы педагогической диагностики в вузе. Это субъект и объект деятельности системы. Их взаимодействие и взаимное влияние друг на друга обусловлены тем, что обучающийся в современной педагогике рассматривается не только как объект, на который направлены управляющие воздействия педагога, но и как субъект образовательной деятельности.

Вся суть деятельности системы педагогической диагностики заключается в том, чтобы довести диагностируемого до определенного уровня обученности, соответствующего поставленным целям, и по проявлению этой обученности в процессе диагностики и контроля сделать выводы об успешности деятельности всей образовательной системы вуза, включая и самого преподавателя.

Один из важнейших аспектов диагностики – ее организация. С позиций системно-структурного подхода система педагогической диагностики в вузе – это многокомпонентная система с многочисленными внутренними и внешними связями. Изучение и анализ этих связей являются основой рациональной организации диагностики качества подготовки специалиста на каждом этапе.

В целом функционирование системы педагогической диагностики в вузе содержит два основных аспекта: диагностирование обученности; способы диагностирования.

Следовательно, эти аспекты и определяют составные элементы, компоненты системы педагогической диагностики в вузе.

Первый выделенный аспект – диагностирование обученности – ориентирует на содержание следующих структурных компонентов системы педагогической диагностики:

- цель диагностики;
- содержание диагностируемой информации по каждой конкретной изучаемой дисциплине (профессионально важной личностной характеристике).

Цели диагностики определяются целями обучения всего образовательного процесса в вузе на основе квалификационных требований к специалисту определенного профиля.

Содержание диагностируемой информации определяется в соответствии с целями диагностики на основе ценностного подхода к каждому разделу учебной информации, содержащимися в государственных учебных программах (программами, утвержденными отраслевыми УМО как типовые).

Ценность диагностируемой информации определяется, с одной стороны, внутрипредметной значимостью разделов и тем курсов (внутренние связи), с другой – целями обучения по данной дисциплине, то есть межпредметной и практической значимостью (внешние связи). В отношении личностных качеств и характеристик участников образовательного процесса в вузе содержание диагностируемой информации определяется на основе требований к их профессиональным и личностным качествам, профессиограммы, психологических особенностей ведения профессиональной деятельности. Данная проблема, на наш взгляд, имеет категориальный императив и требует отдельного рассмотрения.

Второй аспект – как диагностировать – определяет содержание следующих структурных компонентов системы педагогической диагностики в негосударственном вузе:

- виды диагностики;
- методы, способы и формы диагностики;
- средства диагностики;
- субъекты диагностики;
- объекты диагностики.

Средства диагностики – это диагностические задания: контрольные вопросы, практические задачи, реализуемые через различные виды, формы, методы диагностики, соответствующие, с одной стороны, целям обучения, с другой – условиям оптимизации процесса диагностики (получение наибольшей результативности при наименьших временных и «энергетических» затратах как со стороны объектов, так и со стороны субъектов).

Следовательно, содержание диагностики в вузе составляют различные виды, методы, способы и формы педагогической диагностики; объем и характер диагностических заданий; различные психологические аспекты педагогической диагностики и целый ряд объективных и субъективных факторов, влияющих на достоверность и надежность диагностики (например, сложность учебной информации и трудность ее усвоения) и т. д. Уровни требований к объектам диагностики в целях оптимизации процесса диагностики должны определяться значимостью диагностируемой информации для специалиста конкретного профиля. В совокупности это и составляет систему педагогической диагностики в вузе.

Необходимо отдельно рассматривать эффективность технических (компьютерных) средств педагогической диагностики – одного из основных современных средств совершенствования процесса педагогической диагностики в вузе.

Важнейшая проблема совершенствования педагогической диагностики – ее рациональная частота, позволяющая при наименьших затратах (временных и «энергетических») получать непрерывные объективные сведения о состоянии обученности, уровне профессионального и личностного развития студентов и осуществлять в соответствии с этим своевременную необходимую коррекцию.

Таким образом, специфика деятельности системы педагогической диагностики как подсистема педагогической, образовательной системы вуза и в целом высшего образования состоит в том, что все ее компоненты, ориентированные на цели диагностики, отражают цели обучения специалиста определенного профиля, направленные на компонент «объект диагностики». Именно его, обучающегося, диагностируемого надо довести до определенного уровня обученности, соответствующего поставленным целям.

Список литературы

1. Гузаиров М.Б., Красногорская Н.Н. Использование методов квалитрии при формировании квалификационных требований к специалистам // Квалитрия человека и образования. Методология и практика. Кн. 1. Ч. 1. М., 1993. С. 184–185.
2. Жуковская З.Д., Львович Я.Е., Рындин А.А. Автоматизированная система комплексной оценки качества подготовки специалистов в вузе // Квалитрия человека и образования: методология и практика: Материалы международного симпозиума. М., 1992. С. 56–64.
3. Гулюкина Н.А. Тестовые технологии в системе интенсивной адаптации первокурсников: Автореф. дис...канд. пед. наук. Новосибирск, 1999. С. 24.

THE IMPACT OF ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE ON MEDICAL EDUCATION

Dzugaeva Z.¹, Kodirova A.², Masharipova G.³

¹Dzugaeva Zarina – English Teacher;

²Kodirova Aziza – Student;

³Masharipova Gavkhar - Student,

PEDIATRIC FACULTY

DEPARTMENT OF SOCIAL AND HUMANITARIAN SUBJECTS

URGENCH BRANCH OF TASHKENT MEDICAL ACADEMY,

URGENCH, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *this article analyzes the influence of English in medical education. To develop new technologies offered as an auxiliary tool for improving the methodology of teaching a foreign language in medicine.*

Keywords: *specific, language, opportunity, methodology, purpose.*

In the last few decades English for specific purposes (ESP) has become one of the most prevalent forms of teaching English as a foreign language (EFL). The concept underlying the term language for specific purposes(LSP) is closely associated with the teaching of language for professional purposes where students need to learn how to use language in their future professional setting. In this context, specific linguistic features of the language used in different specialized fields are emphasized. The basic principle of teaching languages for specific purposes has been created to meet specific academic and professional needs of learners, whereby each pedagogical situation and each group of learners is considered to be new and different from the previous one. The language courses for specific purposes are based on particular vocabulary set and unique language skills that will be indispensable to learners in a specialized field. There is no single approach for all pedagogical situations; there is no curriculum and set of activities that are applicable in all contexts. Therefore, it is of crucial importance in ESP teaching to determine the unique features of teaching and learning and apply them in the development of the curriculum,

syllabus and assessment [1,45]. The goal of ESP teaching is to achieve successful professional and educational goals. Such form of teaching is based on a serious analysis of the needs of students and should be specially designed. It includes a special selection of skills, topics, contents and functions. What is important in designing special programmes is to take into account the level of students' knowledge of the English language. Some students are beginners, some have an intermediate level of English, while others have a high level of English and strive to improve their knowledge. For this reason it is very important to begin the process of designing an adequate programme by performing adequate needs analysis. Such an analysis may provide two important pieces of information: the first relates to the current level of knowledge, motivation and previous learning methods; the latter relates to students' aspirations. Therefore, this information will be of great help to the teacher to adequately perform his role. Nowadays English is the lingua franca of communication in the field of medical science. It is used as the primary means of communication in correspondence, at conferences, in the process of writing scientific articles, which leads to globalization and homogenization of science and scientific language. It is characterized by specific linguistic features and requires special study which can be realized only by using specifically designed programmes. Designing a curriculum in which the student is in the centre of attention is the basis of English for medical purposes (EMP) belongs to the category of discipline-specific language learning. It should primarily focus on stable linguistic competence in English created by means of content and context based curriculum preparing students for active use of English upon graduation. In order to achieve this, it is very important that the English language teaching be based on specific target situations, that is, real situations in which the language is to be used. In addition, students should be encouraged to adapt practical skills applicable in specific future professional setting. EMP is primarily taught from the perspective of the real situation. Teaching is focused on language in context and acquiring specific vocabulary, as well as on grammar and structures. The aim of such a course is to prepare students for further education or training in specific fields, where the knowledge of English would greatly facilitate this process. The goal is to instruct future medical professionals to actively communicate in English, primarily through specific situations that closely reflect the real world of professional setting. This approach combines the core medical courses and an English language course [2,23]. Having already oriented their education towards a specific area, medical students are generally aware of the purpose of learning English and finding it complementary in that orientation. Moreover, the knowledge of the basic field of interest allows them to identify the real context of vocabulary and language structures presented to them. Numerous studies have investigated the influence of the English language knowledge on students' medical education. The aim of an Australian study was to assess students' level of EFL prior to enrolling in Medical School. The results of the study indicated that students lacked the speaking skill and the authors of the study offered recommendations for improving oral communication skills thus enabling them to successfully communicate in professional setting. In addition, the study carried out in Italian medical schools aimed at the assessment of English language knowledge of medical students. The authors of the study came to the conclusion that the goals of EMP teaching and minimum level of specific skills were not strictly defined. They pointed to the fact that there should be greater collaboration between universities and believed that it would contribute to higher teaching quality, and students' academic performance. Furthermore, they proposed taking mandatory Medical English language exam upon graduation. According to Brown from the United States of America, the ESP curriculum should be based on content leading to students' successful academic performance. It also pointed the fact that traditional methods of language learning were out of context and lack adequate linguistic competence needed in everyday, real-world situations. Thus it was suggested that the content of all academic core courses should be incorporated into the curriculum of a foreign language [3,70]. As a result, the solid base for acquisition of specialized communicative skills, both professional and academic, could be

established. The priority of Medical English teaching should be adequate linguistic competence achieved by involving healthcare professionals in the process of creating the English language curriculum. At the centre of the approach he advocates is the content and context based programme preparing students for active language use after graduation.

References

1. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press; 2007. P. 45-52.
2. *Robinson P.C.* English for Specific Purposes. Oxford: Pergamon Press; 2011. P. 23-34.
3. *Brown C.L.* Content Based ESL Curriculum and Academic Language Proficiency. The Internet TESOL Journal. 2004. P. 70-76.

КОМПЛЕКС ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Шевцов А.Ю.

*Шевцов Андрей Юрьевич – аспирант,
кафедра безопасности жизнедеятельности,
Южно-Уральский государственный университет
Национальный исследовательский университет, г. Челябинск*

Аннотация: в статье рассматривается комплекс организационно-педагогических условий реализации модели подготовки младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании, который включает: а) сочетание формального, неформального и информального образования; б) использование метода диалогичности; в) направленность дополнительного образования педагогов на развитие готовности младших школьников к межкультурному общению.

Ключевые слова: комплекс организационно-педагогических условий, подготовка младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании.

Подготовка младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании рассматривается нами как комплексная педагогическая система. Известно, что «результативность развития и функционирования любой педагогической системы зависит от соблюдения определенных условий» [3, с. 192]. В связи с этим для успешной подготовки младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании требуется определить и доказать эффективность использования специальных условий.

Под организационно-педагогическими условиями реализации модели подготовки младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании понимается совокупность мер, составляющих образовательную среду, соблюдение которых способствует наиболее успешной подготовке младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и опыта работы по подготовке младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании выделены следующие организационно-педагогические условия, влияющие на успешность подготовки младших школьников к межкультурному общению: а) сочетание формального, неформального и информального образования; б) использование метода диалогичности; в) направленность дополнительного

образования педагогов на развитие готовности младших школьников к межкультурному общению.

Хотелось бы подчеркнуть, что данные условия являются не разрозненными, а составляют комплекс условий в силу того, что нами предложена такая совокупность условий, из которой нельзя исключить ни одного положения для достижения требуемого результата, не изменив реализацию данного явления. При этом комплекс условий – это совокупность мер, объединённых вместе, имеющих общее предназначение, отвечающих какой-либо определённой общей цели.

Первое условие реализации модели подготовки младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании – сочетание формального, неформального и информального образования. Принцип сочетания формальной, неформальной и информальной форм образования предлагает рассматривать образование человека через сочетание различных по степени организованности образовательных услуг [4]. Целесообразность сочетания данных форм образования обусловлена их взаимодополняемостью, усилением возможностей образования, повышением качества образования в целом. Сочетание формальной, неформальной, информальной составляющих может реализовываться как в содержании образования, так и в формах образовательной деятельности [1]. Мы считаем, что принцип сочетания формальной, неформальной и информальной форм образования позволит сделать подготовку младших школьников к межкультурному общению более системной, так как он объединит возможности трех подходов в образовании.

Второе условие реализации модели подготовки младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании состоит в использовании метода диалогичности. Принцип диалогичности в нашем исследовании позволяет ориентировать содержание дополнительного образования на: улучшение знания иностранного языка, формирование мотивации инициативного межкультурного общения и активной жизненной позиции младших школьников в современном поликультурном мире; изучение особенностей вербального и невербального межкультурного общения и восприятие младшими школьниками межкультурных различий в процессе общения и взаимодействия с представителями иных языков и культур; обеспечение формирования толерантности, дружелюбности, коммуникабельности, диалогических коммуникативных навыков и умений [2].

Третье условие – направленность дополнительного образования педагогов на развитие готовности младших школьников к межкультурному общению. Для успешного развития готовности младших школьников к межкультурному общению необходимо организовать дополнительное образование педагогов. Это касается не только педагогов дополнительного образования, но и общего образования. Такая подготовка может заключаться в реализации краткосрочных курсов повышения квалификации, серии мастер-классов передовых педагогов, открытых уроках [1]. Так же в ходе реализации дополнительного образования педагогов очень важно повысить их мотивацию к внедрению полученных результатов обучения в свою педагогическую практику. Таким образом, мы обеспечим работу педагогов по развитию готовности младших школьников к межкультурному общению.

Итак, нами представлен комплекс организационно-педагогических условий, направленных на успешную реализацию модели подготовки младших школьников к межкультурному общению в дополнительном образовании. Новизна предложенных условий состоит в их использовании для решения проблемы нашего исследования и их содержательной интерпретации.

Список литературы

1. *Котлярова И.О.* Инновационные системы повышения квалификации. Челябинск: ЮУрГУ, 2008. 320 с.

2. Севостьянова Т.И. Формирование готовности подростков к межкультурному общению в образовательном процессе школы: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 22 с.
3. Сериков Г.Н. Педагогика. Книга 1. Объект исследования. М.: ВЛАДОС, 2005. 440 с.
4. Шевцов А.Ю. Сочетание формального, неформального, информального образования при подготовке младших школьников к межкультурному общению // Вестник Южно-Уральского государственного университета, серия «Образование. Педагогические науки». 2018, Т. 10. № 2. С. 108–110.

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЯХ

Темирбеков Б.О.¹, Турсынбекова К.Ж.², Айназарова А.Ж.³

¹Темирбеков Бегдулла Оразымбетович – ассистент;

²Турсынбекова Кундыз Жолдасбековна – ассистент;

³Айназарова Асия Жумамуратовна – ассистент,
кафедра педагогики и психологии,

Каракалпакский государственный университет,
г. Нукус, Республика Узбекистан

Аннотация: авторы доказывают, что эффективность функционирования модели, включающей этапы: организационно-ознакомительный, практический и итоговый. Которая определяется реализацией аксиологического и системно-деятельностного подходов, применением метода погружения с использованием интерактивных технологий в условиях сетевого взаимодействия, решением практико-ориентированных кейсов.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагогическая деятельность, детский оздоровительный лагерь, модель, формы воспитания.

Актуальность проблемы подготовки бакалавров вуза к организации летней педагогической практики в детских оздоровительных лагерях обусловлена социальной ситуацией развития современного общества.

Учеными установлено, что летний лагерь является, с одной стороны, формой организации свободного времени детей разного пола, уровня развития, с другой – пространством для оздоровления, развития художественного, технического, социального творчества и нравственного и эстетического воспитания ребенка [1].

Детский оздоровительный лагерь имеет свою специфику, дающую ему определённые преимущества перед другими формами и средствами работы и прежде всего в том, что обстановка отличается от привычной домашней обстановки. Это выражается в совместном проживании детей, здесь ребята более тесно взаимодействуют со своими взрослыми наставниками, между ними быстрее возникает «зона доверия», дети приобщаются к здоровому образу жизни, активно общаются с природой; отдых, развлечения, всевозможные хобби детей дают им возможность восстановить свои физические и душевные силы, заняться интересным делом, а в целом лагерь дает возможность раскрыть детям потенциал своей личности.

Качество отдыха детей в оздоровительном лагере во многом зависит от уровня подготовленности педагогических кадров. Подготовка бакалавров к организации отдыха детей в должности вожатого осуществляется в таких предметах как «Инструктивно-методический лагерь» и «Подготовка к летней практике».

Данные дисциплины обеспечивают реализацию модели поэтапной подготовки бакалавров к летней педагогической практике. Модель состоит из пяти модулей, которые выполняются в течение трех этапов: организационно-ознакомительного, практического и итогового. Подготовка бакалавров к летней педагогической практике предполагает усвоение и закрепление теоретических знаний, выработку умения и навыков через решение практико ориентированных кейсов, включающих в себя электронные и печатные материалы [2]. В процессе подготовки бакалавров использует сетевое взаимодействие вуза и детских оздоровительных лагерей, которое согласно точке зрения Л.В. Ведерниковой помогает педагогам разрабатывать, апробировать и реализовывать инновационные модели содержания образования, управления образовательными системами, направленными на подготовку педагога как профессионала [3].

Предложенная авторами модель подготовки бакалавров к организации отдыха детей в детских оздоровительных лагерях, позволяет достигнуть образовательных эффектов, для которых характерно усвоение бакалаврами достаточного объема знаний по вопросам организации отдыха детей в детских оздоровительных лагерях, овладением значимыми для педагогической деятельности компетенциями, овладение навыками самостоятельного проведения воспитательной и коррекционной работы с детьми, с применением разнообразных методов, форм активизирующих познавательную и поведенческую деятельность детей, а так же с учетом их индивидуальных особенностей.

Осуществление модели зиждется на аксиологическом и системно-деятельностном подходах. Мы разделяем точку зрения А.В. Кирьяковой о том, что от развития аксиологического потенциала студента университета, зависят в дальнейшем его профессиональная жизнь и качество его профессиональной деятельности [4]. В процессе подготовки к летней практике у бакалавров актуализируются такие базисные ценности как академические, личностного роста и благополучия, гражданского общества, организационные ценности [4]. Летняя педагогическая практика это первая активная практика студентов и от того насколько она пройдет успешно во много зависит их дальнейшее профессиональное становление. При подготовке к летней практике бакалавры знакомятся с содержанием и деятельностью вожатого на каждом этапе. Системно-деятельностный подход позволяет структурировать теоретические знания, полученные в процессе обучения по разным дисциплинам с практическим применением в ходе квазипрофессиональной деятельности на занятиях инструктивно-методического лагеря и подготовка к летней практике, а в дальнейшем на летней педагогической практике в детских оздоровительных лагерях.

На первом этапе – организационно-ознакомительном, в рамках сетевого взаимодействия бакалавры встречаются с директорами оздоровительных учреждений и на основе полученной информации проектируют тематические программы смены, план-сетку на период летней педагогической практики. Разрабатываемые планы должны, во-первых, охватывать временной промежуток, ограниченный сроками летней педагогической практики, во-вторых, они не должны в точности повторять аналогичные планы летнего оздоровительного учреждения. По завершению организационно-ознакомительного этапа деятельность студента сосредотачивается на трех основных направлениях летней педагогической практики: методической, воспитательной, исследовательской.

Второй этап – практический. Продолжительность практического этапа зависит от временных рамок лагерной смены. Учитывая временные рамки, студенту, необходимо равномерно распределить свою педагогическую деятельность, включающую в себя методическую, воспитательную и исследовательскую составляющие.

Методическая составляющая обусловлена двумя основными видами работ: разработкой планов на период летней оздоровительной смены и определением форм проведения мероприятий с учетом возрастных и гендерных особенностей детей.

Воспитательная составляющая направлена на выполнение запланированных воспитательных мероприятий и составлением психолого-педагогической характеристики на каждого ребенка. На данном этапе на весь период летней педагогической практики бакалавром разрабатываются разнообразные воспитательные мероприятия, которые по тематическому направлению должны соответствовать концептуальной основе летнего оздоровительного учреждения.

Исследовательская составляющая представляет собой проведение в период летней педагогической практики контрольно-педагогических тестирований, анкетирования, интервьюирования, обработки полученных результатов, анализа и их оформления в рабочую документацию, которая в дальнейшем может использоваться в курсовых и выпускных, исследовательских проектах.

Итоговый этап охватывает последние три дня летней оздоровительной смены и представляет собой этап, на котором вся выполненная педагогическая деятельность за период практики требует детального анализа и описания (отчет студента). В последние дни летней педагогической практики необходимо получить от воспитателя или заместителя директора – характеристику, которая должна отражать личные качества бакалавра и его профессиональную подготовку, а также содержать в себе описание осуществленной педагогической деятельности за весь период оздоровительной смены. Бакалавры знакомятся с содержанием дневников летней педагогической практики. Каждое занятие с бакалаврами заканчивалось рефлексией, которая помогает увидеть анализ субъектами своей деятельности и способствует выработке субъектной позиции будущих педагогов.

Таким образом, в результате погружения в профессиональную деятельность вожатого во время инструктивно-методического лагеря у бакалавров складываются четкие представления о целях, задачах, периодах и содержании жизнедеятельности детского оздоровительного лагеря.

Результатом занятий с использованием модели поэтапной подготовки к летней педагогической практике стало повышение мотивации у бакалавров к работе с детьми, укрепление веры в себя как педагога и повышение стрессоустойчивости.

Практика подготовки студентов к работе в детских оздоровительных лагерях показывает, что знание и изучение соответствующих нормативно-правовых, оздоровительных, культурно-досуговых, основ организации летней педагогической практики дает возможность правильно и логично проектировать свою профессиональную педагогическую деятельность.

Сетевое взаимодействие вуза с детскими оздоровительными лагерями обеспечивает высокое качество подготовки вожатых, с учетом запросов работодателя.

Сложившийся опыт организации занятий в рамках дисциплин инструктивно-методический лагерь и подготовка к летней педагогической практике позволяет сформировать общекультурные, профессиональные компетенции у бакалавров педагогического и психолого-педагогического образования, способствующие успешному прохождению летней педагогической практики в условиях детского оздоровительного лагеря.

Список литературы

1. *Тихоненков Н.И.* Технологические основы подготовки студентов к летней педагогической практике в детских оздоровительных лагерях // Грани познания, 2015. № 7. С. 273-277.

2. *Дереча И.И., Гоферберг А.В.* Электронное учебно-методическое пособие «Технологии организации воспитательного процесса» // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов наука и образование, 2013. № 5 (48). С. 49.
3. *Ведерникова Л.В.* Региональный аспект подготовки педагога в условиях сетевого взаимодействия вуза и общеобразовательной практики // Человек и образование, 2015. №3(44). С. 87-91.
4. *Кириякова А.В.* Ценностные ориентиры университетского образования / Вестник Оренбургского государственного университета (ОГУ). № 2 (121), 2011. С. 27-33.

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

СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ. ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Подлинняев О.Л.¹, Иванов С.Е.²

¹Подлинняев Олег Леонидович - доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики;

²Иванов Сергей Евгеньевич - студент,
кафедра истории и методики,
отделение гуманитарно-эстетического образования,
Педагогический институт
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск

Аннотация: в статье рассмотрено понятие «педагогическое общение» как коммуникативный феномен; проанализированы различные стили педагогического общения: авторитарный, либеральный и демократичный. Дана характеристика психолого-педагогической специфики разных стилей общения, их позитивных и негативных проявлений в пространстве педагогических коммуникаций.

Ключевые слова: образование личности, стили педагогического общения, педагогическое взаимодействие.

Образование – это не просто деятельность, направленная на развитие личности, это помощь в изменении внутреннего эмоционально-когнитивного опыта ребенка, вследствие его обучения и воспитания. То есть, помощь в осознании ребенком своих собственных устремлений и возможностей, в развитии его способностей и личностного роста в целом. Предполагается, что эта деятельность способствует развитию духовных потребностей в познании, рефлексии, красоте, творчестве и раскрытию «индивидуальных дарований личности в согласии с предпосылками и побудительными мотивами...».

Успешность развития личности обучающегося зависит от благополучной психологической ситуации. А одним из оснований этого благополучия является правильно выбранный стиль педагогического общения.

Общение взрослого с ребенком, учителя с учениками – это сотрудничество, которое создаёт зоны ближайшего развития личности, её индивидуальные качества, потребности и мировосприятие.

Непосредственное, живое общение рождает эмоции, переживания, аффекты, что является условием личностного роста обучающегося. А эффективность этого общения, его влияние, оказываемое на ученика, зависит от выбранного учителем стиля общения.

Стиль педагогического общения – это некоторый набор типичных требований и приемов обучающего и воспитательного характера, в которых заключены ожидаемые результаты ответного поведения обучающихся. Стиль педагогического общения или руководства выражается в различных формах организации деятельности учителя и ученика и их общения.

Педагогическое общение в целом имеет определенную специфику. Эта специфика обусловлена различными планируемыми позициями (функциональными, социальными и т.д.), ролями субъектов общения. В процессе педагогического

общения преподаватель исполняет свои ролевые обязанности по руководству образовательным процессом.

Эффективность этого выбора и действия этих форм зависит, в том числе, и от уровня профессионального педагогического уровня учителя. Стиль педагогического общения состоит из возможностей педагога к коммуникации, характера взаимоотношений учителя и учеников их личностных и межличностных особенностей. Будучи категорией, социально и нравственно насыщенной стиль общения прямо отражает педагогическую культуру учителя, а также общую культуру педагога.

Отечественная психолого-педагогическая наука традиционно выделяет три основных стиля педагогического взаимодействия: авторитарный, демократический и либеральный. Встречаются вариации в названиях динных стилей: императивный, командно-административный, попустительский, анархически-игнорирующий и т.п.

Авторитарный стиль. Являя собой некогда популярный стиль общения, он всё же сдает свои позиции. При авторитарной манере общения преподаватель единовластно принимать решение относительно разрешения поставленных, зачастую им самим, проблем, затрагивающих деятельность, как всего коллектива класса, так и лично каждого обучающегося в нем. Зачастую, исходя из личных побуждений, учитель самостоятельно устанавливает цели и пути их достижения. А также задает степень взаимодействия при их решении. Авторитарный стиль проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса на личности авторитара, в единоличном осуществлении управленческих функций, в использовании преимущественно распоряжений, указаний. Авторитарность обнаруживается в снижении самоанализа и самоконтроля педагога и значительно сдерживает развитие самостоятельности и активности обучающихся. «Авторитарный стиль общения, по данным Н. Ф. Масловой, порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми» [3].

Либеральный стиль общения характеризуется тенденцией стремления преподавателя в наименьшей степени включаться в работу на уроке. Такие преподаватели лишь формально исполняют свои прямые обязанности, ограничиваясь исключительно преподаванием.

Результатом выбранной стратегии считается недостаток контролирования деятельности обучающихся и динамики формирования их личности. Как правило, успеваемость в классах либеральных преподавателей неудовлетворительна.

Непоследовательность в принимаемых решениях и действиях, нерешительность в трудных ситуациях характерных для либерального преподавателя. «Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются дистантные отношения между учителем и учащимися, отсутствие между ними доверия, явная обособленность, отчужденность учителя, демонстративное подчеркивание им своего доминирующего положения.»[3]

Демократический стиль взаимодействия. Для него свойственны широкая связь с учениками, выражение доверия и почтения к ним, педагог старается нормализовать и укрепить эмоциональный контакт с классом, не подавляя их. В своей педагогической деятельности учителя, придерживающиеся демократического стиля, активизируют интеллектуальную увлеченность и мотивацию относительно познавательной деятельности. Если ребенок ощущает напряжение, негатив в свою сторону от учителя, безразличие к собственным переживаниям, непонимание, у него возникает отрицательное отношение к учителю. Это порождает агрессию и противоречия во взаимопонимании учителя и ученика. Демократический стиль помогает практически полностью избежать этого. Ведь между способами общения ученика и учителя существует прямая зависимость с формированием у ученика мотивов учения. Доброжелательное, доверительное отношение способствует учению, увеличивает

уверенность в собственных силах и мотивирует на активное получение новых знаний умений и навыков.

Практика показывает, что преподаватель, пользуясь демократическим стилем, не может исключить из своей деятельности использование двух других. Наличие и использование в демократическом стиле некоторых частных приемов, например из авторитарного стиля, продиктовано, в том числе некоторыми особенностями классных коллективов. Наблюдение данного явления показало, что подобное сочетание стилей чаще оказывается достаточно эффективным, особенно при работе с коллективами или конкретными обучающимися показывающими относительно невысокий уровень социально-педагогического или личностного развития. Но даже в такой ситуации, когда возникает необходимость смешения стилей, например демократического и авторитарного, педагог должен ориентироваться на возобладание демократического стиля общения, взаимодействия. Он должен быть нацелен на диалог и доверительное сотрудничество с учащимися. Именно такой подход позволяет эффективно достичь положительных результатов личностно-развивающей стратегии взаимодействия учителя и ученика.

В заключение стоит отметить, что в рамках научной дискуссии предлагается иная классификация стилей педагогического взаимодействия, произведенная на основании анализа психологических механизмов, определяющих коммуникативную стратегию человека. Такая классификация позволяет выделить три принципиально различных по своей психологической природе стиля: авторитарный, манипулятивный и диалогический. Однако в данной статье представлена классификация, общепринятая педагогическим сообществом на настоящий момент.

Список литературы

1. *Бердяев Н.А.* Царство духа и царство Кесаря. М.: Республика, 1995. 383 с.
2. *Подлиняев О.Л.* Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях: Учебное пособие. Иркутск: ФГБОУ ВО «ИГУ», 2016.
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, М. . Издательство «Школа-Пресс», 1997.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Москва: Проспект, 2017. 160 с.
5. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. Учебное пособие. - СПб.: Нестор-История, 2016. 180 с.
6. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики: Учебно-метод. Пособие для преподавателей и студентов педагогических вузов /пер. с финн. А. Ойттинен. 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. Е.Г. Речицкой. М. : Гуманитар. Издательский центр ВЛАДОС, 2016. 175 с.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ОБУЧЕНИИ НАПРАВЛЕНИЯ «ТЕХНОЛОГИЯ И ДИЗАЙН» ПРЕДМЕТА ТЕХНОЛОГИИ

Жураев А.Р.¹, Аслонова М.С.², Бахронова У.И.³

¹Жураев Акмал Раззакович - базовый докторант, PhD,
кафедра физики;

²Аслонова Мадина Самад дочь - студент,
направление: трудовое образование,
педагогический факультет,

Бухарский государственный университет;

³Бахронова Умида Исломовна – преподаватель информатики,
Школа-интернат № 23,
г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: использование обучающих мультимедийных систем в совершенствовании подготовки будущих учителей предмета технологии при обучении по направлению «Технология и дизайн», для разработки методики использования электронными учебниками; учебно-информационные аудио-материалы; учебно-информационные видео- материалы; практические работы, тренажеры, электронные библиотеки, учебные средства основанные на экспертных обучающих системах, электронные выставки, развитие эффективности и качества процесса обучения с использованием практических занятий.

Ключевые слова: технология, электронный учебник, мультимедиа, электронное дидактическое средство.

Для дальнейшего развития непрерывного образования, увеличения возможностей и качественных образовательных услуг для обучающихся, для подготовки квалифицированных кадров, на основании «Стратегии действий пяти приоритетных направлений развития Республики Узбекистан на 2017 – 2021 – годы», необходимо создать электронную среду обучения. Эту среду нужно создавать совместно с интеграцией производства, образования и науки, улучшая качество обучения коренным образом [1, с. 26].

При выполнении требований Государственного стандарта образования, основой для развития использования электронных учебников, служит то, что дидактическая и методическая обеспеченности предмета не вполне отвечают современным требованиям сегодняшнего дня [2].

Исходя из вышеизложенного, необходимо выполнить ряд процессов для повышения эффективности системы образования, в том числе: нужно выбрать сферу образования, разработать электронные учебники для анализа имеющихся проблем, их удаления и внедрить в практику.

Электронные учебники будут ориентированы к развитию деятельности учителей предмета технологии и виртуализации разных процессов.

На сегодняшний день, очень мало научно-методических рекомендаций по выполнению и организации электронных практических работ, оборудования, а также, характеристик практических занятий, выполняемых с их использованием.

Понятие электронного учебника по предмету технологии, с точки зрения методологии, имеет довольно широкое значение, оно соответствует принципам открытого и дистанционного образования и даёт возможность хотя бы частично решить проблемы материально-технической оснащённости процесса обучения.

Основные составные части электронного учебника нижеследующие: короткий текст изучаемого объекта, события или процесса, анализ теоретических свойств; оборудования, используемые для проведения исследований, компьютерные

программы, их характеристики, текст, где указана последовательность применения; порядок выполнения практических работ, порядок исследования процесса, события или изучаемого объекта; переработка результатов.

Электронные учебники очень удобны для использования средств обучения, учебников, таблиц, видеофильмов, слайдов и других в сфере образования.

Для заполнения базы данных электронных учебников используются изображения и чертежи инструментов, виды трудовой деятельности, видеоролики, иллюстрирующие виды работ, анимации процессов производства.

Данные мультимедийных каталогов привязаны к конкретным темам учебной программы предмета, и одним и тем же мультимедийным объектом, учитель может пользоваться в качестве наглядного материала, для объяснения разных тем [3, с.71].

И еще, учителя, в целях экономии времени, могут внести в диск несколько готовых наглядных материалов по нескольким темам:



Рис. 1. Главное окно электронного учебника по направлению «Технология и дизайн» предмета технологии

Левая кнопка мышки нажимается над нужным пунктом. Например: если привести мышку на пункт практических уроков и нажать на правую кнопку, тогда на экране компьютера появится окно «Технология и дизайн».

В повышении эффективности и качества образования, электронные учебники являются эффективным методом и средством наглядного изложения выполнения электронных задач.

В создании электронных учебников применяются: MS Word (для редактирования текста), Adobe Photoshop (для редактирования рисунков), Macromedia Flash (для создания виртуального процесса).

В состав компьютерных учебных кабинетов входят дополнительные графики-иллюстрации аналогичного типа или видео-аудио-ролики, анимации, скрытые графики-иллюстрации (фотоснимки, схемы, рисунки) и характеристики структурных объектов труда, где размещены гипертексты).

Выполняя занятия при помощи электронных учебников, будущие учителя предмета технологии по направлению технологии и дизайна, смогут овладеть технологиями инновационного обучения, выполнить ряд практических заданий, изучить элементы автоматизации и электротехнических работ, выполнить операции при помощи

оборудований. Например, в электронном учебнике можно увидеть увеличенные изображения недостатков, влажности, плотности деревообрабатывающего процесса; шероховатую поверхность в режиме резки металла, когда приведены определенные значения по глубине резки и величины сдвига; процессов декорации, склеивания, резки при работе с полимерными материалами; в разделе основ ведения домашнего хозяйства- мелких ремонтных работ, аналитические изображения подготовки схем обеспечения тепла и электроэнергии.

Для повышения эффективности восприятия, целесообразно пользоваться Flash – анимацией, дающую возможность увидеть целостное изображение объекта труда и ознакомиться мелкими деталями при помощи лупы или других специальных технологических методов.

Содержание материалов электронных учебников состоит из довольно большой базы данных, учитель сможет использовать их в обучении различным методикам преподавания. В общем среднем образовании, для ведения уроков технологии эти электронные учебники разрабатываются с учетом возраста обучаемых.

Если использовать электронные учебники в организации практических занятий предмета в целях формирования компетенции, можно достичь наибольшего развития эффективности и качества обучения.

Список литературы

1. «Стратегии действий пяти приоритетных направлений развития Республики Узбекистан на 2017 – 2021 годы», Ташкент 2017 г.
2. Республиканский центр образования министерства народного образования Республики Узбекистан. Взаимосвязанность Государственного образовательного стандарта и учебной программы. Трудовое образование. (1-9 классы). Ташкент. Оригинальный макет »Марифат - Pres», 2010 г. 290 с.
3. Zhuraev A.R., Mukhamedova Kh.B., Mirzhamolova F.N., Mirzhamolova G.A. Scientific methodological basis for coordination of labor education curriculum. «The Way of science» International scientific journal. № 6 (40) / 2017, Russia Volgograd. P. 70–72.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРЕДМЕТУ ТЕХНОЛОГИИ

Жураев А.Р.¹, Махсудова М.Д.²

¹Жураев Акмал Раззакович - базовый докторант, PhD,
кафедра физики;

²Махсудова Мохинур Дилмуродовна - студент,
направление: трудовое образование,
педагогический факультет,

Бухарский государственный университет
г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: непрерывная система образования основана на непрерывности обучения, и она охватывает последовательность всех звеньев обучения. Выполнение непрерывности системы образования должно предусматривать обеспечение: внутренней непрерывности - между темами и между разделами каждого этапа образования, а также, внешнюю междисциплинарную непрерывность.

Ключевые слова: технология, непрерывность, стандарт, учебный план, учебная программа.

В «Стратегии действий пяти приоритетных направлений развития Республики Узбекистан на 2017 – 2021 – годы», развитие образования и науки, дальнейшее совершенствование системы непрерывного образования является правовой основой обеспечения непрерывности обучения предмету технологии в системе общего среднего образования, в качестве второго этапа непрерывной системы образования [1, с. 26].

При оценке качества знаний, навыков и квалификаций учеников на основании требований Государственных стандартов образования процесса образования, необходимо достичь организации единой цепочки.

Известно, что часто время, выделенное в учебной программе для освоения знаний, определенного понятия, не соответствует возможностям ученика, а это приводит к несоответствиям экономии сил и времени ученика. Эти несоответствия препятствуют равномерному развитию духовной возможности ученика. Особенно, при обеспечении непрерывности предмета технологии в рамках Государственных стандартов образования, на основании результатов определения уровня подготовленности учеников, целесообразно глубоко анализировать процесс совершенствования взаимосвязанности последовательных компетенций с научно-методической точки зрения.

Исходя из главных целей и задач закона «Об образовании» Республики Узбекистан и «Национальной программы подготовки кадров», все материалы, вносимые в учебно-методические комплексы, должны выбираться с учетом возрастных особенностей учеников, их умения продемонстрировать свои личные способности, самостоятельного ведения своей деятельности, а также, с учетом видов образования и тенденции обеспечения непрерывности содержания предметов. Для достижения этой цели, на базе «Национальной программы подготовки кадров» созданы ГСО для средних общеобразовательных школ и на основании этого, программы, пособия, учебники. Важное значение имеет развитие внедрения всего этого в процесс обучения [2, с. 70].

Все вышеперечисленное подтверждает недостаточное обеспечение взаимосвязанности между видами образования и его содержания, так как создание учебной программы по общеобразовательным предметам для всех видов образований выполнено раздельно.

Различают два вида органической связи в образовании:

1. Органическая связь между этапами (внутренняя) образования.

2. Органическая связь в учебных предметах (внешняя).

Внутренняя органическая связь в рамках предмета технологии предусматривает органическую связь определенного содержания образования с прежним содержанием. В рамках предмета технологии внешняя органическая связь называется межпредметной или междисциплинированной связью. Чтобы полностью решить проблему органической связи в предмете технологии, необходимо обеспечить связь не только между этапами обучения и между предметами, но и технологий обучения в изложении содержания образования. Анализ имеющихся сведений по проведенным экспериментально-испытательным работам станут основой для развития, существующего на практике, состояния интегрированных научных программ. Необходимо отметить, что с точки зрения обеспечения непрерывности, ведение мониторинга компетенций учеников требует особого исследования [3, с. 68]. Учителя предмета технологии в рамках непрерывности своего предмета, должны обратить внимание на следующие дидактические требования:

- организовать процесс обучения предмету технологии на основе точной цели;
- достичь организации системности, непрерывности и последовательности процесса обучения предмету технологии;
- опираться в процессе обучения на незыблемости демократических принципов и национальных, общечеловеческих ценностей;
- на уроках предмета технологии обратить особое внимание на наглядность;
- использовать методы и образовательные формы, поощряющие учеников к поиску творческих исследований и объясняющие суть каждой темы учебного плана.

Целесообразно правильно пользоваться самыми передовыми опытами педагогики, педагогическими информационными технологиями целостным систематическим подходом обеспечения непрерывности предмета технологии.

Учитывая вышеизложенное, можно сказать следующие:

- в рамках предмета технологии в системе общего среднего образования, создавать методические комплексы по совершенствованию обеспечения внутренней и внешней непрерывности;
- в системе предмета технологии исследовать современные методы передовых педагогических технологий и внедрить их в практику;
- разработать научно-методические пособия, рекомендации по методике непрерывности предмета технологии на основе целостного подхода к процессу образования.

Для выполнения требований Национальной программы подготовки кадров, необходимо достичь непрерывности основных компонентов учебно-воспитательной системы. А это, в свою очередь, требует обеспечения последовательности и непрерывности общеобразовательного, общепрофессионального обучения и различных этапов обучения специальных предметов.

Список литературы

1. «Стратегии действий пяти приоритетных направлений развития Республики Узбекистан на 2017 – 2021 годы», Ташкент, 2017.
2. Закон «Об образовании» и «Национальная программа подготовки кадров» Республики Узбекистан . Высшее образование. Сборник нормативных документов. Ташкент: «Истиклол», 2004 г. 511 с.
3. Zhuraev A.R. Types of education and importance of ensuring the coherence of education content in terms of subject. «Science and world» International scientific journal. № 7 (35) / 2016, Russia Volgograd. P. 67-69.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ткаченко М.Е.

*Ткаченко Марина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра алгебры и математического анализа,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск*

Аннотация: в статье анализируется необходимость активации познавательных процессов на комплексе школа – колледж – вуз. Приведены данные экспериментов, которые проводились в некоторых учебных заведениях города Новосибирска.

Ключевые слова: непрерывное образование, комплекс школа – колледж – вуз, познавательные процессы.

Развитие познавательных функций и интеллекта имеет две характеристики: количественную и качественную. Суть количественной характеристики состоит в изменении степени и уровня развития, а качественный – в изменении структуры мыслительных процессов, «важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает» [1].

В системе непрерывного образования, обучая алгоритмическим приемам, в частности при обучении математики, зачастую остается без внимания индивидуальная деятельность студента (его умение работать самостоятельно, ставить перед собой задачи и разрешать их) [2,3]. В результате нет должного формирования характерных особенностей познавательных процессов у каждой возрастной группы и как следствие шаблонность мышления отсутствие эвристического мышления.

Основываясь на классификации Пиаже стадий умственного развития, где каждой стадии присущ свой преобладающий вид умственной деятельности и при этом каждая последующая стадия имеет своим фундаментом предыдущую. Дадим характеристики следующим трем ступеням образования, как последовательных стадий развития: школа (10-11 классы), колледж, вуз.

Учащиеся первой ступени образования (школа) характеризуются умственной способностью к гипотетико-дедуктивному мышлению; абстрагированию понятий от действительности; формулировке и перебору гипотез, идей, которыми он пользовался ранее при решении задач, но не понимал их на формальном уровне; анализу собственной мысли. «Ребенок может мысленно представлять возможные перемены и даже делать выводы о потенциальных отношениях, подлежащие дальнейшей проверке путем эксперимента или наблюдения. Выясняется, что умственные операции имеют своим прообразом те логические операции, которые составляют научный арсенал логиков, естествоиспытателей и философов.»[4].

На второй ступени образования (колледж) идет дальнейшее развитие умственных способностей, но теперь на ряду с прежними появляется способность отделять логические операции от объектов, над которыми они производятся, классифицировать высказывания по их логическому типу [1].

На третьей ступени (вуз) наступает стадия способности находить и ставить проблемы; умение включать частное в общее; нестандартный подход к известным проблемам.

Исходя из данной выше характеристики, для решения проблем преемственности образования на всех трех ступенях необходимо сформировать определенные свойства умственного развития на каждой ступени. Причем для успешного перехода с одной ступени на другую учащийся должен иметь определенный уровень этих свойств []. Чтобы выявить уровень формирования мышления на всех трех ступенях образования был проведен эксперимент. Для этого были выбраны следующие группы учащихся:

I ступень - студенты первого курса Высшего Колледжа Информатики Новосибирского Государственного Университета (ВКИ НГУ), обучающиеся по программе с углубленным изучением математики 10-11 классов средней общеобразовательной школы;

II ступень - студенты третьего курса ВКИ НГУ;

III ступень - студенты второго курса НГУ и студенты третьего курса Новосибирского Государственного Педагогического Университета (НГПУ).

Целью эксперимента было выявление формирования и преемственности на трех ступенях образования навыков самостоятельной работы, творческого и абстрактного мышления.

Всем учащимся был дан одинаковый тест, который состоял из двух частей. Первая часть теста включала в себя десять задач на исследование абстрактного мышления, в частности, исследовался уровень формирования таких понятий как «необходимо и достаточно», «необходимо, но недостаточно», «достаточно, но не необходимо», «теорема прямая, обратная и противоположная». Каждая задача оценивалась по десяти балльной шкале. В итоге был посчитан процент правильно решенных задач (считая 100 баллов за 100 процентов) у каждого студента, а затем среднее арифметическое процент у группы. Результаты, проведенного анализа приведены на рисунке 1.

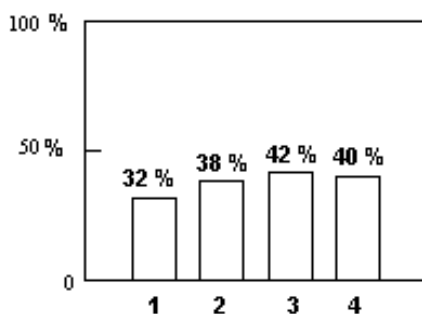


Рис. 1. Средний уровень абстрактного мышления. 1 - первый курс ВКИ НГУ, 2 - третий курс ВКИ НГУ, 3 - второй курс НГУ, 4 – третий курс НГПУ

По результатам видно, что хотя уровень абстрактного мышления возрастает при переходе с одной ступени образования на более высокую, но по-прежнему остается очень низким, недостаточным для активной работы мышления. Здесь следует отметить еще один важный момент: уровень студентов НГПУ выше уровня студентов ВКИ НГУ, но ниже студентов НГУ.

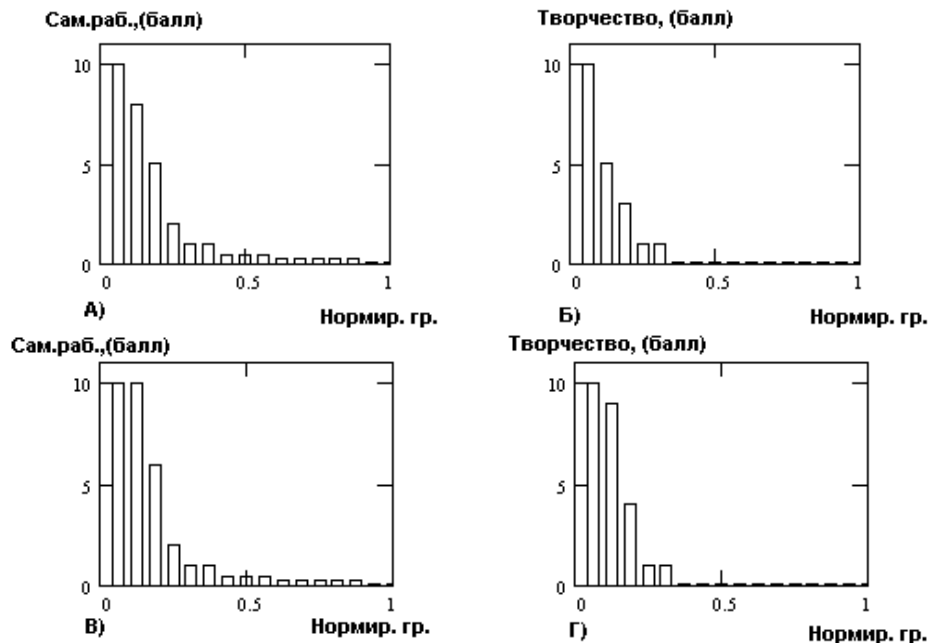


Рис. 2 Уровень развития навыков самостоятельной работы и творческого мышления (данные нормированы на количество человек в группе. А,Б - студенты первого курса ВКИ НГУ (I ступень - школа). В, Г - студенты третьего курса ВКИ НГУ (II ступень - колледж))

Учитывая специфику обучения студентов НГПУ, проблема формирования навыков абстрактного мышления становится еще более актуальной

Целью второй части теста являлось изучение формирования навыков самостоятельной работы и творческого мышления, а также их взаимозависимость. Самостоятельная работа оценивалась по десяти балльной шкале, учитывались время, затраченное на освоение нового материала, и правильность решенных задач на закрепление изученного материала.

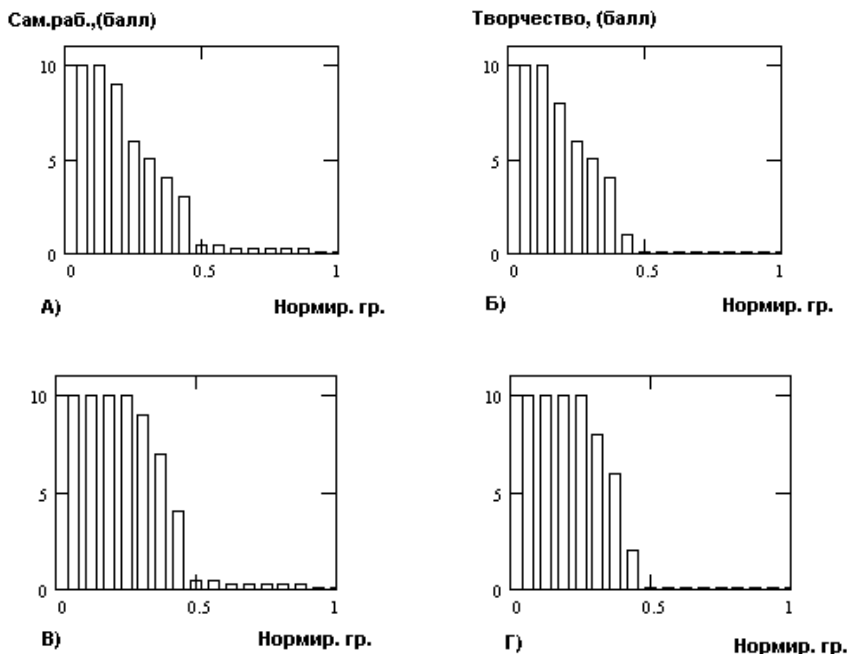


Рис. 3. Уровень развития навыков самостоятельной работы и творческого мышления (данные нормированы на количество человек в группе). А,Б - студенты третьего курса НГПУ (III ступень-вуз). В, Г - студенты второго курса НГУ (III ступень-вуз).

Элементы творческого мышления оценивались также по десяти балльной шкале, учитывалось затраченное время, нестандартность и правильность решения предложенных задач. Полученные результаты, отражены в виде диаграмм (все данные нормированы на количество человек в испытуемой группе) Рис. 2.

По результатам второй части теста можно сделать следующие выводы:

1. Прослеживается четкая преемственность в развитии познавательных процессов системы образования. Процентное соотношение студентов обладающих навыками самостоятельной работы и творческим мышлением растет с ростом ступени образования. Однако, средний уровень этих навыков на каждой ступени образования остается чрезвычайно низким.

2. Из диаграмм видна следующая закономерность: с ростом уровня навыков самостоятельной работы возрастает уровень навыков творческого мышления. Ниже установим, существует ли какая-то зависимость между этими двумя показателями, и сопровождается ли увеличение одного показателя ростом другого. Для этого посчитаем коэффициент корреляции по формуле Браве-Пирсона:

$$r = \frac{(\sum XY) - n\bar{X}\bar{Y}}{(n-1)S_x S_y},$$

где $\sum XY$ - сумма произведений данных из каждой пары;

n - число пар;

$\bar{X}$ - средняя для данных переменной X ;

$\bar{Y}$ - средняя для данных переменной Y ;

S_x - стандартное отклонение для распределения x ;

S_y - стандартное отклонение для распределения y . [5]

Посчитав коэффициент корреляции на каждой ступени мы получаем $r = 0.96$, следовательно, зная величину одного показателя можно предсказывать возможное значение другого. Другими словами, увеличивая уровень самостоятельной работы студентов увеличивается и уровень творческого мышления. Делая акцент в обучении на развитие навыков самостоятельной работы, создаются не только «средства для дальнейшего движения мысли, но и мотивы, побуждения к нему» [6].

Необходимость в активизации познавательных процессов мышления путем усиления роли самостоятельной работы в обучении, применения различных методик преподавания, сближением учебной и научно-исследовательской деятельности обучающихся необходима на всех ступенях образования [7, 8].

Список литературы

1. *Кон И.С.* Психология ранней юности // Москва: «Просвещение», 1989. 255 с.
2. *Ткаченко М.Е.* Модель функционирования новой технологии на примере обучения теории пределов // Общественные науки. 2011. № 5. С. 139-149.
3. *Ткаченко М.Е.* Сущность понятия «педагогическая технология» и обоснование теоретических подходов построения технологии обучения в системе колледж-вуз // Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 4. С. 5-10.
4. *Брунер Дж.* Психология познания // Москва: «Прогресс», 1977. 412 с.
5. *Годфруа Ж.* Что такое психология // Т.2, Москва: «Мир», 1999. 376 с.
6. Мышление: процесс, деятельность, общение // Сб. Москва: «Наука», 1982. 287с.
7. *Ткаченко М.Е.* Введение понятий математического анализа для студентов колледжа в кнгу комплексным методом // European Social Science Journal. 2015. № 12. С. 396-398.
8. *Ткаченко М.Е.* Усиление мотивационных аспектов через привлечение современных психологических технологий к преподаванию математики для повышения качества педагогического образования // В сборнике: Актуальные проблемы качества педагогического образования материалы научно-практической конференции. редколлегия: А.Ж. Жафяров, И.Л. Беленок (ответственный редактор), А.А. Шрайнер и др. 2002. С. 112-113.

LISTENING TO AUDIOBOOKS AS ONE OF THE MOST EFFECTIVE METHODS OF OBTAINING KNOWLEDGE

Nurlanbekova Ye.K.¹, Berkinbay A.K.²

¹*Nurlanbekova Yeriya Kashkynbekovna - Candidate of Pedagogical Sciences;*

²*Berkinbay Akzhanat Keneskyzy – Master,*

SPECIALTY: FOREIGN LANGUAGES: TWO FOREIGN LANGUAGES - ENGLISH, PERSIAN;

DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS

FACULTY OF KAZAKH PHILOLOGY AND WORLD LANGUAGES

KAZAKH STATE WOMEN'S TEACHER TRAINING UNIVERSITY, ALMATY, REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Abstract: *the article deals with the essence of such a phenomenon of modern culture as an audiobook. It investigates different aspects and manifestations of its features: accessibility, easy to use, radio play similarity and others.*

Keywords: *audiobook, modern culture, modern man, reading, listening, literature.*

The appearance of audiobooks has become a great gift for reading lovers, who are always busy with everyday activities, work, study ... Although not! Just in school they

became a help. Especially audiobooks for studying English noticeably accelerated, simplified and diversified the learning process. Audio-manuals for learning English have a lot of pluses. First, they are effective. Regularly listening to the speech of native speakers, you will improve your listening skills and understand how the most correct to speak in English. In addition, there are audio courses for students with different levels of language proficiency. This helps to improve the knowledge already available and to move forward. Audiobooks are designed specifically for learning, they involve systematic classes and lessons, and some are also accompanied by printed manuals. Secondly, audiobooks are available and convenient to use. They can be downloaded on the Internet or bought at any bookstore. Audiobooks can be listened at any convenient time and anywhere - at home, on vacation, on public transport or in the car on the way to work.

Modern man is able to do several things at the same time, combining pleasant with useful. Therefore, various kinds of expectations and routine activities began to be accompanied by listening to audiobooks, which means a work of literature read by one or several people, with musical, and noise accompaniment and recorded on magnetic, electronic, etc. media (plate, audio cassette, CD, DVD discs, cell phone, mp3 player). Audiobook as a phenomenon of culture gradually fits into the system of modern culture and finds its admirers. It appears in this image as inherited and mastered by new generations phenomenon based on human effort, skill and aesthetic taste. The works of literature around us, "finding a voice," appear as the world of "animated" characters. In this sense, they are always in the present [1, p. 18].

Let's turn to the advantages of audiobooks. It releases hands and eyes, which makes it possible to listen to the work in parallel and perform some kind of activity. Provides accessibility and wide choice. Thanks to the Internet there is access to many works of literature: foreign, domestic, modern, classical, for children. In addition, one book can be in several versions, that is, the work can be read by one person or several, with or without music, with abbreviations or in full exposition.

Such reading does not require additional lighting. Regardless of the medium on which the audio is reproduced, it can be perceived both at daylight and dark, which is important for people who have visual problems.

The text can be played on any medium. In the broad sense, audiobook should be understood any work of literature (both artistic and scientific), reproduced with a turntable, personal computer, music center, mp3 player, etc. In one case, an audiobook is recorded (downloaded) to the device as a file, in the other - it is played from a plate, audio cassette, CD, DVD. In this case, a more mobile form of listening is the cell phone and mp3 player. Stand alone is the type of listening with a radio, if the person is in the car. A "home" listening device is a personal computer or a laptop.

The electronic library does not take up a large physical space. The place is only necessary for the material carrier on which the book is reproduced. The shelf life of the work is almost unlimited. In particular, the files stored on the computer. Modern technologies allow you to create copies and permanently store them on electronic media. It's almost impossible to lose an audiobook (there is a parable about two apples and two thoughts: if two people exchange apples with each other, each of them will have one apple; if two people exchange thoughts with each other, each leaves with two thoughts). Audiobook, more often than not, is a free pleasure. In Kazakhstan segment of the Internet there is a significant number of open electronic libraries of diverse content. Attendance of the most popular of them far exceeds the attendance of classical libraries [5, p. 403].

In the process of creating and playing audiobooks, speech practice improves. Listening to the samples of the reference pronunciation in the recording (reading the masters of the artistic word) gives an idea of the correct diction and promotes the development of speech hearing [4, p. 8].

The audiobook has its drawbacks. First, while doing several things in parallel, you can miss the essence of the content. Suggestions in the audiobook are a continuous stream, in

some cases (depending on the pace of speech, loudness, intelligibility, musical accompaniment, etc.), you can skip the fundamentally important points on which the meaning of the whole work depends. The rewind function in this case does not always help: we do not see, visually we do not fix that piece of text, on which we would like to move back or forward. Secondly, unreliability. Electricity can be turned off, the device is playing an audiobook, can be discharged, broken. That is, there must always be a source of energy nearby. Thirdly, the inner voice can resist the voice of the announcer, who influences his will on the listener, "forcing" him to see the text in the way that the speaker sees it or refers to it [3, p. 133]. Fourthly, not all people are of the auditory type. It is much more important for many to hold a book in their hands, leaf through, feel the texture of the cover, pages. Often you can hear that books have a special smell. Fifthly, sound tracks can be damaged during recording. Sixth, given the fact that the duration of many audio plays exceeds 20 hours, daily listening of fragments for 4 hours in a row can wear both the device itself and the headphones. It is often necessary to connect the charger, or change the batteries. Seventh, one often has to deal with such a problem as determining where to stop listening. In this case, you have to memorize the audio track number or file name. Audiobook deprives the listener of the possibility of turning pages. Eighth, dissonance of content and reading is possible. Voice of the announcer, speed of speech, intonation, music, etc. may not be appropriate to the content of the work. Monotony of speech, indistinctness, music drowns out the voice and (or) does not fit the genre. It happens that the book is read only in one (not the most successful) version and it is necessary to make a choice: to refuse to listen to it or to tolerate the shortcomings of reading: distortion of the endings and accents, non-observance of the norms of literary pronunciation, non-observance of pauses [3, p. 133].

The newest culture, based on electricity and electronic technology, is a multidimensional education, in which book and post-book culture coexist. In addition, modern research demonstrates a tendency to synthesize both, which gives hope for the development of audiovisual culture of the universal possibilities of a book culture [5, p. 402].

At the same time, it should be noted that all the points listed are the result of subjective analysis. To take this or that side, it is necessary to get acquainted with this phenomenon by an empirical method. Perhaps, new advantages will be found, and the shortcomings will become insignificant. Perhaps everything will be exactly the opposite. In this case, the proponents of this phenomenon will seek ways to minimize its shortcomings.

References

1. *Vasilina D.S.* The Modern Type of Culture Translation // Culture and Education, 2013. P. 182.
2. The largest Russian-language bittorrent tracker. [Electronic resources]. URL: <http://rutracker.org/forum/index.php/>. (date of access: 21.05.2018).
3. *Lebedintsev. V.B.* Literary reading in the age-old educational collective // School technology, 2009. No. 4. P. 126-136.
4. *Mironova N.* Expressive reading. On its role in the development of speech // Preschool education, 2006. No. 6. P. 402.
5. *Sultangaleyeva A.V.* Book and book culture in the era of informational technology // A.V. Sultangaleyeva / Innovative potential of youth science: materials of scientific. Conf., 2013. P. 504.

УСЛОВИЯ ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО

Воробьева И.В.¹, Попенко Т.А.²

¹Воробьева Ирина Владимировна - кандидат психологических наук, доцент;

²Попенко Татьяна Александровна – магистрант,

кафедра философии и акмеологии,

Уральский государственный педагогический университет,

заведующая филиалом,

Детский сад № 478 (филиал)

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

Детский сад «Детство»,

г. Екатеринбург

Аннотация: в настоящей статье представлены результаты исследования развития уровня самообразования педагогов – стажистов и молодых специалистов Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга. Основной акцент сделан на процесс развития самообразования в условиях ДОО. Предложены формы управления самообразованием и модель управления самообразованием.

Ключевые слова: образование, самообразование, самообразование педагога, управление самообразованием, формы управления самообразованием.

В условиях стремительного развития российского общества и глобальной информатизации, залогом успешного роста и благосостояния социума выступает концепция самообразования. Самообразование становится не только желательным, но и необходимым; не только средством, дополняющим образование, но и ведущим средством образовательного процесса [1].

В связи со сказанным мы создали систему оценки уровня самообразования педагогов со стажем и молодых специалистов, опираясь на предложенные в интернет источниках методики [2, 3]. В нашем исследовании приняли участие 25 педагогов-стажистов и 25 молодых специалистов Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга.

Мы выделили три направления оценки уровня самообразования педагогов:

1. Выявление способности к самообразованию.
2. Факторы, стимулирующие самообразование.
3. Показатели самообразования.

Результаты, полученные в ходе изучения направления «Выявление способности к самообразованию», показали следующее: педагоги – стажисты имеют достаточный потенциал к самообразованию, а молодые педагоги показали высокий потенциал к самообразованию. Недавние выпускники в большей мере понимают ценность самообразования и развивают свой потенциал. Интересно отметить, что у педагогов – стажистов намного ниже, чем у молодых специалистов показатели в критерии «освоение нового». Это можно объяснить заинтересованностью недавних студентов ИКТ- технологиями и развитием других средств технического прогресса, открывающих источник нового знания и интересной информации. Мы живем во время постоянного обновления информационно — коммуникационных технологий и не освоение их просто «выбросит педагога за борт» образовательного и учебного процесса.

Результаты по второму направлению «Факторы, стимулирующие самообразование» педагогов – стажистов и молодых педагогов. Педагоги, имеющие большой стаж работы оценивают максимально высоко самообразование надеясь, что это улучшит их уровень жизни. На втором месте рейтинга стимулирования оказалась организация труда, этот фактор имеет сильное влияние на возможность самообразовываться педагогам. На третьем месте внимание руководителей к самообразованию сотрудников, значит педагогам необходимо не просто личное самообразование для себя, но и возможность быть замеченным руководителем и при возможности получить либо финансовое поощрение, либо карьерный рост.

Для молодых педагогов наиболее важным является интерес к процессу самообразования. Недавним студентам необходимо серьезно подойти к вопросу выбора своего образовательного маршрута, поэтому именно интерес к собственному самообразованию и будущему занимает главную позицию в ответах. И конечно большую роль играет новизна деятельности — молодые специалисты надеются освоить новые виды интересной для них деятельности.

Полученный результат по третьему направлению «Показатели самообразования» педагогов- стажистов и педагогов, чей стаж составляет менее двух лет следующий: педагоги со стажем имеют достаточные способности к самообразованию, а молодые специалисты показали высокие способности к самообразованию.

Если сравнить результаты анкетирования педагогов- стажистов и молодых специалистов, то заметно преимущество в развитии самообразования молодежи над стажистами. На наш взгляд это объясняется лучшим освоением молодежью нового образовательного пространства сети интернет и овладение новыми информационными технологиями.

Поэтому для системы образования необходимо, прежде всего, продумать способы управления самообразованием педагогов.

Считаем, что на сегодняшний день можно выделить следующие формы управления самообразованием:

- самоуправление,
- управление посредством создания условий, необходимых для самообразования,
- косвенное управление через сопутствующие самообразованию процессы.

Под самоуправлением в большом энциклопедическом словаре понимается — самостоятельность какой-либо организованной социальной общности в управлении собственными делами [4]. Самоуправление образованием осуществляется непосредственно самим педагогом по мере прохождения им образовательного маршрута. Это проявляется в самостоятельном контроле качества усвоения материала; степени его понимания; времени, отводимого на изучения материала; выборе формы, способа и средства получения самообразования. То есть, самоуправление самообразованием — это сугубо внутренний контроль каждой личности над собой, согласно ее индивидуальным особенностям, наклонностям, интересам.

Управление самообразованием возможно посредством создания необходимых условий. Для этого необходимо заинтересовать педагога; показать преимущества выбора пути самообразования; стимулировать самообразовательную деятельность; обеспечить ресурсами. Прежде всего необходимо создать условия для добровольного процесса самосознания. Для этого педагога необходимо информировать, для чего ему надо выполнять ту или иную деятельность и что он получит в итоге. На этом этапе снова можно управлять процессом самообразования, показывая педагогу преимущества выбора данного пути собственного развития. Указав на приобретение личностью новых интересных и полезных знаний, понимания сути многих вещей и явлений снова можно управлять процессом самообразования. Основными источниками самообразовательной деятельности считаются: интернет – ресурсы, вебинары, научно-популярная литература, лекции, семинары, онлайн -конференции, обучающие программы, обмен опытом, СМИ, посещение выставок, музеев, и т. д. Предоставив педагогу возможность использовать все эти источники самообразовательной деятельности и выбирать оптимальный источник для каждой личности можно добиться высокого результата в управлении самообразованием. Кроме выбора источников самообразования можно предложить разные формы самообразовательной деятельности (индивидуальную или групповую), приемы работы, помочь в планировании времени на работу и контроля деятельности. И самое главное — самообразование должно быть в радость, то есть при управлении самообразованием, с

помощью создания определенных условий необходимо вызывать у педагога положительные эмоции в процессе его работы и по достижении им результата.

Косвенное управление возможно через сопутствующие самообразованию процессы. Мы выделили три направления посредством которых можно косвенно управлять самообразованием. Первое направление — это решение типичных задач, которые встают перед педагогами. Стремление к самообразованию вызывает желание преодолеть трудности, с которыми человек сталкивается в своей жизни. Второе направление обусловлено современными особенностями развития образовательного процесса (ФГОС второго поколения, всемирная глобализация информации, развитие интернет — технологий). Третье направление связано с индивидуальными особенностями каждого педагога.

Возможности управления самообразованием могут быть реализованы во всех управленческих компонентах:

- **Планирование.** Можно управлять процессом самообразования с появления интереса у педагога к самообразовательной деятельности. Для этого надо, чтобы специалист осознал выгоды для себя от процесса самообразования и от дальнейшего результата.

- **Организация.** Процесс самообразования непрерывный, но планировать его необходимо поэтапно. Управлять самообразованием четко организовав саму деятельность от выдвижения цели и задач до желаемого результата, при этом делая акценты на главном и на затрачиваемое время. Необходимо учитывать особенности и возможности каждого педагога при организации его самообразовательной деятельности.

- **Мотивация.** Мотивацией является выход на высокий уровень творческих компетенций — способность педагога к творческому саморазвитию. Правильно подобрав для каждого педагога свой стимул для развития можно управлять процессом самообразования.

- **Контроль деятельности педагогов по самообразованию.**

Руководитель может добиться желаемых результатов, осуществляя контроль на каждом этапе процесса самообразования.

Чем более гибкая в основе которой поддержка активности личности модель управления выбрана, тем выше возможности управления самообразованием педагогов.

В результате изучения проблемы самообразования в условиях ДОО нами разработана модель управления самообразованием, которую можно применять как для стажистов, так и для молодых педагогов.

Модель представлена четырьмя взаимно связанными компонентами:

1. Обучение самообразовательной деятельности.
2. Стимулирование процесса самообразования.
3. Создание необходимых для самообразования условий.
4. Формирование климата организации, способствующего развитию самообразования.

Совместное использование компонентов усиливает общий желаемый эффект — развитие самообразования, но каждый компонент важен в отдельности.

Список литературы

1. Анкетирование учителей, учащихся, родителей [Электронный ресурс]. Режим доступа [http://yandex.ru / clck / jsredir?from=yandex. ru % / \(дата обращения: 22.05.2018\).](http://yandex.ru / clck / jsredir?from=yandex. ru % / (дата обращения: 22.05.2018).)

2. *Бабушкина А.С.* Сетевое взаимодействие образовательных организаций как ресурс повышения профессиональной компетентности педагогов [Текст] / А.С. Бабушкина // Педагогическое образование в России. 2017. № 12. С. 25-28.
3. *Вострикова Л.В.* Сетевое взаимодействие как инструмент совершенствования профессиональной компетентности педагога [Текст] / Л. В. Вострикова // КОНФЕРЕНЦИУМАСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 2. С. 55-60.
4. *Герасимов Б.Н.* Создание и развитие корпоративных приоритетов организации [Текст] / Б. Н. Герасимов // Экономика и общество. 2017. №1. С. 5-19.
5. *Грушников Е.В.* Повышение квалификации педагогов в сетевом взаимодействии образовательных организаций: технологический аспект управления [Текст] / Е. В. Грушников // Современные проблемы науки и образования. 2015. №4. С. 245.
6. Педсовет «самообразование» [электронный ресурс]: gorbovichis.narod.ru/fail / pedsovet.doc
7. *Маковеева В.В.* Сетевое взаимодействие как механизм интеграции образования, науки, производства и оценка его результативности [Текст]: автореферат кандидат экономических наук / В.В. Маковеева. Новосибирск, 2013. 26 с.
8. *Муравьев Ю.Л.* Теория организации и организационное поведение [Текст]: учебное пособие / Ю.Л. Муравьев. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2015. 192 с.

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПУТЬ К КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЕВРАЗИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л.Н. ГУМИЛЕВА

Трубицкая Л.А.¹, Процюк О.А.², Белькович В.Н.³

¹Трубицкая Людмила Александровна - старший преподаватель;

²Процюк Оксана Александровна - старший преподаватель;

³Белькович Владимир Николаевич - старший преподаватель,
кафедра физической культуры и спорта, факультет социальных наук,
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
г. Астана, Республика Казахстан

Аннотация: в статье рассматривается концепция личностно-развивающего образования, его целевые, содержательные и процессуальные аспекты, обеспечивающие развитие личности в образовательном процессе. В статье освещены приоритетные направления работы вуза и педагогов, направленные на формирование у студентов навыков самостоятельно мыслить, принимать решения, приобретать навыки межличностного общения. Также освещаются формы организации учебного процесса в ЕНУ, которые способствуют формированию культуры здоровья студентов, проявлению таланта и раскрытию творческого потенциала и способностей молодых людей. На частном примере ЕНУ им. Л.Н.Гумилева раскрываются условия формирования опыта личностного саморазвития как системы смыслов и ориентировочной основы дальнейшей непрерывной самореализации студентов.

Ключевые слова: образовательные программы, кредитная технология обучения, творческое освоение знаний, самообразование, ценности, саморазвитие, здоровый образ жизни, взаимодействие студентов и преподавателей, самостоятельность, активная позиция.

В настоящее время образование является основным государственным приоритетом многих стран мира, которые стремятся создать гибкую мобильную систему высшего образования, отвечающую новым требованиям в условиях глобальной конкуренции. Совсем недавно президент страны Н.А. Назарбаев выдвинул задачу вхождения Казахстана в число 50 конкурентоспособных стран мира. Поэтому создание национальной системы образования, соответствующей современным международным требованиям, имеет первостепенное значение для укрепления позиции Казахстана в зоне европейского и мирового высшего образования.

Вступление Казахстана в Болонский процесс открывает большие возможности для казахстанских университетов в реализации совместных образовательных проектов, такие как двудипломное образование, взаимное признание академических курсов, международных аккредитаций и др. Такая система с точки зрения методики и идеологии обучения позволяет со студенческой скамьи развивать у студента способности и навыки к обучению на протяжении всей жизни, приобретать навыки межличностного общения. Она обеспечивает достаточно четкую реализацию полученных знаний, способствует диверсификации методологии и методики обучения на разных уровнях подготовки кадров. Одной из первых в Центрально-Азиатском регионе Республика Казахстан стала членом Болонской декларации и полноправной участницей европейского образовательного пространства [1, с. 315].

Будущий специалист должен быть наделен такими качествами, как: умение гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые ему знания, применять эти знания на практике для решения разнообразных проблем. Поэтому задача педагога - научить студента самостоятельно мыслить, грамотно работать с информацией, быть коммуникабельным, уметь контактировать с представителями различных социальных групп, взаимодействовать с ними сообща. Эти качества приобретут студенты, обучаясь в условиях использования интерактивных технологий. Парадигма «образование - обучение» меняется на парадигму «образование - становление» с принципом «образование в течение всей жизни».

Поэтому главной целью высшей школы должно стать формирование личности, способной к саморазвитию в процессе обучения специалиста [2, с. 88].

Сегодня ЕНУ им. Л.Н.Гумилева - вуз с особым статусом, предоставленным в соответствии с Указом Президента Республики Казахстан, и достаточно высоким международным авторитетом, реализатор инновационных технологий образовательного процесса и продолжатель лучших научных традиций.

Одной из приоритетных задач ЕНУ является осуществление комплекса мер по воспитанию молодежи с высокими гражданскими и нравственными принципами, чувством патриотизма и социальной ответственностью. В целях реализации этой задачи создан Центр молодежной политики, который охватывает обширные сферы студенческой жизни - от научно-исследовательской деятельности до организации досуга молодежи. Для эффективной работы всей организации были созданы комитеты различных сфер деятельности: Комитет культуры, Комитет спорта, Комитет науки и образования, Комитет информации, Комитет по внешним связям, Студенческие советы.

Доля обучающихся, принимающих участие в деятельности молодежных организаций, сегодня составляет 35% от общего контингента.

Жизнь студентов университета интересна и разнообразна. В университете есть все возможности для проявления таланта и раскрытия творческого потенциала и способностей молодых людей. Создано более 30 студенческих клубов по интересам и общественных объединений: «Жастар үні», «Жеті жарғы», «Дипломатический альянс», «Лағыл», «Лидер», «Promotion», ДК «Оратор», ДК «Парасат», Дебатный клуб «Виктория», «Романтика әлемі», «Тағылым», шахматный клуб «Гроссмейстер», «InterZhas», Press-club «ENUFire», «IQ-Club», пиар клуб «Professional», клуб исследователей религий «Пирамида», патриотический клуб «Алғыр ұрпақ» и другие.

В университете созданы все условия для творческого развития личности студента в ходе проведения различных мероприятий, ставшими традиционными в университете: «День Знаний», «Посвящение в студенты», «Венский бал», «Қыз Жібек», «Ер жігіт», «Құлтегін күні» (23 мая), День Победы, День защитника Отечества.

Студенты Евразийского национального университета принимают участие в мероприятиях городского, республиканского и международного масштаба: в организации Саммита ОБСЕ, Азиады 2017, Экономического форума в Астане, XIV Съезда Ассамблеи народов Казахстана, Олимпиады 2014 и 2018 годов и других событиях. На общереспубликанском уровне идет взаимодействие с такими молодежными организациями, как «Жас Отан», «Альянс студентов Казахстана», «Конгресс молодежи Казахстана», «Жасыл ел» и другими.

В университете созданы все необходимые условия для творческого развития обучающихся и проведения спортивно-массовых мероприятий.

В ЕНУ им. Л.Н. Гумилева работает Спортивный клуб, имеющий целью привить студентам постоянную потребность в занятиях физической культурой и спортом и пропагандировать здоровый образ жизни. Студент через мероприятия спортивного клуба, имеющие ярко выраженную направленность на сотрудничество, взаимопомощь, испытывает влияния принятых в коллективе правил и норм поведения, основанных на общечеловеческих ценностях. Ежегодно в университете действуют около 30 спортивных секций. Студенты университета участвуют в городских и республиканских соревнованиях по различным видам спорта, а также в спортивно-массовых мероприятиях, проводимых в рамках Университета. В 2015 году сборная ЕНУ заняла 1 место в восьмой летней универсиаде среди вузов Казахстана. Традиционными в университете стали «Дни здоровья», спартакиады «Первокурсника», осенние и весенние кроссы, тематические забеги.

Студенты ЕНУ им. Л.Н. Гумилева имеют право принимать участие в программе международного обмена. Также у студентов есть возможность обучиться по обмену в рамках грантовых и стипендиальных программ Европейского Союза (Erasmus Mundus), Государственного Департамента США (UGRAD), Германской службы академических обменов (DAAD) и т.д. По программам бакалавриата и магистратуры в рамках внешней академической мобильности студенты проходят обучение в университетах Чехии, Испании, Российской Федерации, Иордании, Японии, Португалии, Китайской Народной Республики, Федеративной Республики Германии, Саудовской Аравии, Южной Кореи.

Евразийский национальный университет в рамках программы ТЕМПУС IV реализует проект СТУДИК «Студенческое самоуправление и демократическое участие в Казахстане» (STUdents self-governance and Democratic Involvement in Kazakhstan). Цель проекта СТУДИК заключается в повышении общественной активности студентов в секторе высшего образования путем предоставления им возможности организовать собственные структуры самоуправления - основанные на демократических принципах студенческие объединения, ставящие своей целью развитие собственных стратегий и вовлечение в процесс принятия решений в своих вузах.

У нынешних студентов появляются новые роли и цели, связанные, с одной стороны, с сознательным, активным и ответственным развитием личностных и профессиональных компетенций, а с другой стороны, с активным поиском своего «Я» в профессии и в жизни. Таким образом, изначальная ориентация на результат и активная позиция по отношению к своему обучению являются индикаторами появления у будущих выпускников личной ответственности за качество своей профессиональной подготовки [3, с. 130].

Список литературы

1. Кузнецов И.Н. Настольная книга преподавателя / И.Н. Кузнецов. Минск: Современное слово, 2005. 685 с.
2. Поляков С.Д. В поисках педагогической инновации / С.Д. Поляков. М.: Дрофа, 2003. 129 с.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие / А.Н. Джуринский. М.: Дрофа, 2008. 240 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Ашурова Ш.Ш.

*Ашурова Шахзода Шавкатовна – преподаватель,
кафедра английского языка и литературоведения,
Каршинский государственный университет, г. Карши, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье говорится о том, что основные навыки и знания иностранного языка закладываются в средней школе. Игра является действенным инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучаемых. Правильно подобранные игры можно применять не только на начальной и средней, но и на высшей ступени обучения иностранному языку.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, сопоставление, семантика слов, языковая картина мира, лингвокультурная общность.

Изучение языка является долгой и кропотливой работой, требующей концентрации внимания и усидчивости, и поэтому, чтобы сохранить интерес учащихся к изучению языка следует серьезно подходить к организации урока. На сегодняшний день существует множество различных методик и способов преподавания иностранного языка. Выбор той или иной методики зависит от возраста обучаемых, а также целей и задач, поставленных перед преподавателем. Основные навыки и знания иностранного языка закладываются в средней школе, поэтому необходимо уделять этому процессу особое внимание. Среди разнообразных приемов организации занятий наибольший интерес у школьников вызывают игры, игровые ситуации. Игра является действенным инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность обучаемых, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, заставляет учащихся испытывать различные эмоции. Это мощный стимул к овладению языком. А. Н. Леонтьев в работе «Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе» определил игровую деятельность следующим образом: в ходе деятельности ребенка возникает «противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (то есть способов действия) – с другой. Это противоречие может разрешиться у ребенка только в одном единственном типе деятельности, а именно в игровой деятельности, в игре» [1; 320]. Фундаментальными целями использования игры на уроке английского являются: 1. Выработка конкретных навыков; 2. Развитие определенного речевого мастерства; 3. Обучение навыкам общения; 4. Усовершенствование требуемых способностей и психических функций 5. Познание в области страноведения и языка. Для выполнения этой задачи используются различные викторины, лото, конкурсы; 6. Фиксация речевого материала. Необходимо учитывать, что если цели данной методики сохраняются на

протяжении всего этапа обучения в средней школе, то способы их достижения варьируются в зависимости от возраста учащихся. Для школьников 5-7х классов это должны быть более подвижные игры с элементами соперничества. Учащиеся 7–11х классов уже труднее включаются в общение, нуждаются в более бережном подходе при распределении заданий, ролей, партнеров. Главная учебная задача на этом этапе – научить ситуативно обусловленному общению. Ролевая игра имеет целый ряд преимуществ перед другими формами деятельности на уроке: имитирует модель общения, организывает комфортные условия для обучающихся, (принимая роль, ученик становится более раскованным, свободнее себя чувствует и лучше говорит), создает мотивацию для общения; игра учит партнерству и совместной деятельности, у учащихся появляется возможность проявить свои творческие и коммуникативные навыки. Для отработки и закрепления каждого аспекта языка игры принято делить на следующие категории: лексические, фонетические, грамматические, орфографические, творческие игры[2; 112]. Игры на уроках английского языка должны использоваться систематически. Исключительно в этом случае у школьников развивается активная учебно-познавательная деятельность, что обуславливает переход на качественно новый уровень овладения иностранным языком. Игру надо расценивать как упражнение, где создается удобный случай для многократного повторения речевого образца. Это хорошее средство обработки произношения. Верно подобранные игры можно применять не только на начальной и средней, но и на высшей ступени обучения иностранному языку. Однако следует учитывать тот факт, что чем старше ученик, тем менее он склонен к играм и тем более стремится к серьезной самостоятельной работе.

Список литературы

1. *Леонтьев А.Н.* Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе / А.Н. Леонтьев. М., 1989. 320 с.
2. *Стронин М.Ф.* Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин М.: Просвещение, 1984. 112 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ашурова Ш.Ш.

*Ашурова Шахзода Шавкатовна – преподаватель,
кафедра английского языка и литературоведения,
Каршинский государственный университет., г. Карши, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье говорится о том, что интернет-ресурсы являются привычным и удобным средством для изучения культуры и языка других стран и народов. А также говорится о том, что инновационные технологии существенно обогащают и разнообразят преподавание иностранных языков, формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие.

Ключевые слова: технология, коммуникация, компьютер, иностранный язык, интернет, образовательный процесс.

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом, так как - это важнейший

параметр современной социокультурной системы. Интернет-ресурсы – привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, неистощимый источник образовательного процесса. Именно поэтому, в основе системного подхода к реформированию методов обучения иностранному языку с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения. Информационно – обучающая среда представляет собой совокупность условий, которые не только позволяют формировать и развивать языковые знания, умения и навыки, но и способствуют развитию личности учащегося. Учебная ситуация проектируется в такой среде, как динамический, опосредованный компьютерными технологиями взаимодействия всех участников учебного процесса. Обучаемый, по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе самостоятельной учебной деятельности по усвоению иностранного языка, превращается из пассивного объекта воздействия преподавателя в полноправного соучастника учебного процесса. Задачи Информационного обучающей среды по изучению иностранного языка: - обеспечение условий для творческого освоения письма, а также речевых умений и навыков; - интеграция различных форм и стратегий, направленных на развитие самостоятельной познавательной учебной деятельности; - повышение мотивационной насыщенности учебного процесса - организация познавательной коммуникационной деятельности с носителями языка и членами сетевого сообщества, изучающего иностранный язык; - формирование на базе языковых знаний современной информационной культуры, позволяющей работать в компьютерной и телекоммуникационной среде. [1; 83]. В основе данной инновационной технологии лежат принципы, отражающие специфику изучаемого предмета и самой среды обучения: Эффективное функционирование ИОС зависит: от уровня развития информационно-телекоммуникационной инфраструктуры образования и взаимодействия данной инфраструктуры с обучаемыми; от целого комплекса условий; от контроля мотивационного фона и его развития; учета индивидуальных особенностей обучаемых; от языкового сотворчества всех участников учебного процесса. Структурно ИОС организуется в виде модели, представляющей собой совокупность участвующих в процессе обучения субъектов, связи между которыми реализуются с помощью информационных потоков. Каждый из блоков (программно – тренажерный, информационно – методический, коммуникационный, инструментальный, социокультурный, мотивационный и идентификационно – контролирующий) направлен на реализацию стратегий освоения иностранного языка, а также контроль за ходом учебного процесса. [3; 200]. Среда находится в постоянном развитии, которое обусловлено динамикой включения новых форм и педагогических технологий обучения иностранному языку, а также развитием самих участников процесса. Участие в информационно - коммуникационной педагогической деятельности способствует комплексному формированию всех аспектов коммуникативной компетенции. [1; 92]. Моделирование реальной аутентичной среды посредством привлечения Интернет – ресурсов служит не только более успешному освоению языка, но и позволяет постичь глубинный закон единства и многообразия культуры. Таким образом, инновационные технологии, которые мы сегодня рассмотрели, существенно обогащают и разнообразят преподавание иностранных языков. На смену монотонной работе приходит интеллектуальный творческий поиск, в процессе которого формируется личность нового типа, активная и целеустремленная, ориентированная на постоянное самообразование и развитие. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т. е., определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение [2; 272].

Список литературы

1. Великанова А.В. Компетентностно-ориентированный подход к образованию/выпуск 2, Самара: Профи 2007 83–92 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. М.: Академия, 2004. 272 с.
3. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам / Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2004. 200 с.

ВЫРАЖЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕЛОВЕКА С ПОМОЩЬЮ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Хаитова Ю.С.

*Хаитова Юлдуз Саитовна – преподаватель,
кафедра начальных классов,*

Каршинский государственный университет, г. Карши, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной работе рассмотрена трансформация фразеологизмов отмеченной тематической области в художественном тексте, исходно имеющие выраженную положительную и отрицательную коннотацию. Но по всей устойчивости фразеологического значения в условиях определённого контекста может существенно меняться, выраженной в образной номинации, так и собственно смысловое содержание фразеологической единицы.

Ключевые слова: фразеологическая единица, интеллект человека, коннотативный компонент, отрицательные и положительные характеристики.

Свойствами фразеологизмов являются вполне определённое значение и постоянный состав и структура. Однако в речи постоянно наблюдаются спонтанные преобразования значения и формы фразеологических единиц. Фразеологические единицы, характеризующие интеллектуальные качества человека относятся к области фразеологического ядра языка. [1; 100]. Все контекстуальные преобразования фразеологизмов опираются на их системные свойства и выявляют закономерные связи между фразеологическими единицами как элементами фразеологической системы и их речевыми реализациями. Приёмы, используемые для усиления экспрессии, видоизменения понятийного содержания фразеологизмов, приводят к окказиональному преобразованию их семантической структуры. Все отобранные нами для исследования фразеологизмы можно условно разделить на 3 большие группы, характеризующие различные составляющие интеллекта человека [1; 60]: 1. Наличие или отсутствие ума 2. Наличие или отсутствие знания 3. Характеристика памяти, внимания. В каждой из групп было выявлено большое количество фразеологизмов, поэтому рассмотрим наиболее яркие из них. Так, например, в первой группе таковыми являются фразеологизмы: голова варит, светлая голова, семи пядей во лбу. Данные фразеологизмы используют для образной характеристики умного человека. Например: В таких случаях Павел Васильевич... спрашивал: — Как же это ты? Язык заплёлся или голова не варила? [2; 10] Но в данном примере положительная коннотация утрачивается благодаря использованию частицы не. В контексте о Ефиме Лаврентьеве ещё до войны упрочилась добрая слава человека, у которого «золотые руки» и светлая голова [3; 363] фразеологизм сохраняет свою изначальную коннотацию, тем самым позволяя передать положительную характеристику персонажа. Иная картина наблюдается в следующем контексте: Не откроем сердца –

погибнем... будь наша культура – семи пядей во лбу, не останется от нее камня на камне. (А. Блок.) Фразеологизмов, характеризующих глупого в человека в данной группе намного больше. Их особенность состоит в том, что они используются в основном в разговорной речи. Таким образом, можно говорить о преобладании положительного значения у фразеологизмов данного типа в художественных текстах, при условии сохранения их изначальной структуры. Следующая группа – характеризующая наличие и отсутствие знания. В ней мы видим ряд фразеологизмов, характеризующих большой объем знаний человека, но их употребляют чаще всего в разговорной речи (Дурак времени не знает. Дураку что ни время, то и пора; Дурак божьих дней не знает (не разбирает) и т.д.) Малый объем знаний или их отсутствие отражают фразеологизмы: ни бум-бум; ни бельмеса; ни в зуб ногой. Например, - Стасик принёс духи «Милой женщине»... — Ну зачем ты... — не сразу сказала она. — В честь чего? — Да просто. Получка, — соврал Стасик. — Хорошие, а? А то я в них ни бум-бум (В. Болтышев. Дядя Боря из Барнаула) [3; 52]. — И вообразите, кузина, — продолжал Павел, — с месяц тому назад я ни йоты, ни бельмеса не знал по-французски (Писемский. Люди сороковых годов) [3; 21]. — Стал он дня через два спрашивать про содержание книги, а я — ни в зуб ногой (Шолохов. Поднятая целина) [3; 262]. Во всех приведенных примерах фразеологические единицы имеют сходную отрицательную коннотацию. Какая-либо вариативность значения отсутствует. В группе, характеризующей память и внимание, выделяются следующие примеры: 1) [Чичиков] стал читать Собакевичу послание в стихах Вертера к Шарлотте, на которое тот хлопал только глазами (Гоголь. Мёртвые души) [3; 724]. 2) Княгиня NN прогуливалась в Польском, едва слушая краем уха комплименты новичка. (Марлинский. Испытание) [3; 319]. В данных примерах фразеологизмы имеют отрицательную коннотацию, обозначая отсутствие внимания со стороны персонажей произведений. 3) Одарённый редкими способностями, на лету схватывал он познания и в шестнадцать лет был таким начётчиком, что старообрядцы только дивились (Мельников-Печерский. Очерки поповщины) [3; 670]. 4) [Наташа] на лету ловила ещё не высказанное слово и прямо вносила в своё раскрытое сердце, угадывая тайный смысл всей душевной работы Пьера (Л.Н. Толстой. Война и мир) [3; 350]. В третьем и четвертом примере фразеологизмы имеют положительную коннотацию, так как выражают хорошие умственные способности (пример 3) и повышенный интерес к новому. Таким образом, анализ фразеологических единиц с точки зрения их функционирования не только помогает выявить их многозначность, но и расширить представление о сфере их использования.

Список литературы

1. *Мазаел Одай М.* Интеллектуальные качества человека в зеркале русской фразеологии: дис. канд. филол. Наук. Воронеж, 2014.
2. *Осеева В.А.* Васек Трубочев и его товарищи. М.: Литература артистики, 1989.
3. *Федоров А.И.* Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ, 2008.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ АНАЛИЗЫ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ

Комилова Г.О.¹, Инокова М.И.²

¹Комилова Гулмира Олимовна – преподаватель;

²Инокова Мохигул Иномжон кизи – студент,
кафедра английского языка и литературоведения,
Каршинский государственный университет,
г. Карши, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье изложены не все возможности межъязыкового сопоставительного анализа русского, казахского языков. Но факты, приведённые в статье, позволяют говорить о его эффективности и продуктивности. А также говорится о том, что различные языки по-разному принимают один и тот же мир и обозначают одни и те же реалии.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, сопоставление, семантика слов, языковая картина мира, лингвокультурная общность.

Больше всего материала для раскрытия своеобразия языковой картины мира и ее динамики во времени предоставляет лексико-семантический уровень, поскольку именно в лексике наиболее ярко отражается специфика национального мировосприятия. В каждом языке есть слова, которые нельзя адекватно перевести на другой язык. Это так называемая безэквивалентная лексика, которая обозначает предметы и явления, характерные для данной культуры и отсутствующие в культуре других народов. Например, рус. балалайка, каравай, кутья, крестник, пасха; каз. домбыра ‘казахский музыкальный двухструнный инструмент’, сээукеле ‘головной убор невесты’, киіз үй ‘юрта’, құрт ‘сушеный творог в виде шариков, приготовленный из овечьего молока’, сүйінші ‘подарок за сообщение радостной вести’; узб. кураш, навруз, махалля. По данным исследователей, безэквивалентная лексика занимает незначительное место в словарном составе, в русском языке – 6-7 % от всей общеупотребительной лексики [1, 94]. Национально-культурное своеобразие лексики может проявляться также в отсутствии в данном языке слов и значений, выраженных в другом языке, т.н. лакунах, «белых пятнах» на семантической карте языка. Ср.: в русском языке для обозначения лица женского пола, не состоящего в браке, наряду со словом девочка употребляется и слово девушка [3; 375]. В казахском языке этим словам соответствует одно – қыз ‘1. ребенок, младенец женского пола’; ‘2. незамужняя, совершеннолетняя, достигшая брачного возраста’. Ср. также: в казахском языке по сравнению с русским имеется больше однословных обозначений каждой из дочерей в отношении к другим детям этих же родителей: апа ‘старшая сестра’; сіңлі ‘младшая сестра в отношении старшей сестры’; қарындас ‘младшая сестра в отношении старшего брата’. В русском языке всем этим словам соответствует слово сестра [3; 84]. Для казахского языка в данном случае релевантными оказываются, во-первых, дифференциация по возрасту (старшая сестра, младшая сестра), во-вторых, пол лица соотношения. Каждая лингвокультурная общность, таким образом, в определенной степени по своему расчленяет и классифицирует окружающий мир. Об одном и том же явлении реальной действительности у одного народа может быть общее, целостное понятие, нечленимое на части и обозначаемое одним словом широкой семантики, в то время как другому народу свойственны дробные, более узкие понятия о разновидностях этого явления, его частях осознаваемых как отдельные феномены и обозначаемых отдельными лексическими единицами. С другой стороны, «видя» один и тот же «предмет», люди воспринимают один и тот же предмет по-разному, именуя при этом не сам «предмет», а свое представление о нем. Так, со словом метро(политен) может быть связан самый

разный круг представлений: для носителей одного языка – это касса, касса-автомат, жетон, проездной билет (месячный, квартальный; ученический, студенческий.), льготный проезд, дежурный, охрана метрополитена; для носителей второго языка – касса, проездной билет (на одну, пять, десять, тридцать поездок), льготный проезд, дежурный, охрана метрополитена; Подобные расхождения в денотативной семантике разноязычных слов-коррелятов, обусловленные различиями в реалиях, Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров называют лексическим фоном [1; 43]. Различия в культурах также могут влиять на существование отличий в семантике слов, которые совпадают по денотату. Эти слова могут дифференцироваться эмоционально-оценочными отличиями, символическим значением. Например, русское корыто соотносится в основном с тем же денотатом, на которое указывает казахская лексема астау: это ‘посудина для стирки белья и других хозяйственных надобностей’ [3; 109]. Однако русская лексема, в отличие от своего казахского коррелята, развивает переносное значение: пренебр. ‘о старом, негодном судне, лодке’. Шхуна опять стала отходить от баржи. - Блохин кричал уже сорванным голосом и метался вдоль: - Анфиса, беги сюда! Беги, а то сгоришь на этом гнилом корыте! Гладков, Вольница [3; 109]. Оценочное значение слова носит отрицательный характер. Негативно окрашено это слово и в устойчивом обороте «Остаться у разбитого корыта» (или «Оказаться у разбитого корыта»), возникшее под влиянием «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина. Разбитое корыто стало восприниматься как символ потери, неудачи, краха. Для языкового сознания казахов актуально выражение-сравнение астаудай, которое передает значение ‘теңкиген, астау тээрiздi, жұмыр’ [2; 387]. Таким образом, различные языки по-разному членят один и тот же мир и обозначают одни и те же реалии. Каждый народ создает свою культуру, а культура так или иначе отражается в языке.

Список литературы

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
2. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі /Жалпы ред. бас. А.Ы. Ысқақов. Алматы, 1974. 1 том.
3. Словарь русского языка: В 4 томах / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1985-1988, Т. 1. 1985; Т. 2. 1986; Т.4. 1988.

МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ

Крамарева Е.В.

*Крамарева Елена Владимировна - учитель высшей квалификационной категории,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 3,
п. Эльбан, Амурский муниципальный район, Хабаровский край*

Аннотация: автор статьи представляет свой опыт работы в инклюзивных классах на уроках изобразительного искусства. Метод проектов помог организовать работу на уроках всех учащихся. В статье представлено планирование работы при подготовке к уроку – проекту в инклюзивном классе.

Ключевые слова: инклюзивный класс, проектный метод, опыт.

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Переход к нему

предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей.

Введение ФГОС более остро обозначило проблему организации работы учащихся в инклюзивных классах. При подготовке к уроку в таком классе от учителя требуется создать условия для саморазвития каждого ученика. Включение в урок учащихся с задержкой психического развития, часто вызывает затруднения, таким детям сложно уследить за всем происходящим на уроке, организовать свою работу и работать в команде.

В своей практике часто использую на уроках ИЗО проектный метод и заметила, что при проведении такого урока, учащиеся с задержкой психического развития предпочитают работать на уроке вместе со всеми и успешно справляются с заданиями. Данное наблюдение позволило предположить: метод проектов активизирует творческую активность учащихся в инклюзивных классах на уроках изобразительного искусства.

В своей работе я опиралась на:

- методику Грошенко И.А. «Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида»;

- методические материалы Н.А. Палиевой «Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования»;

- работу В.Н. Андреева «Развитие детского рисунка как творческого проекта»;

- методику проектной деятельности Intel «Обучение для будущего», рассчитанную на работу с одаренными детьми.

Выше перечисленные авторы представляют методические рекомендации и технологии работы на уроках ИЗО с учащимися с ОВЗ в коррекционных школах, либо работу с одаренными детьми, но не затрагивают организацию современного урока в инклюзивных классах.

Заслуживает внимания статья Людмилы Ромашиной, заместителя директора по УВР Центра образования №1447 имени Н.А.Островского «Интегративный (инклюзивный) класс и технология организации учебно-воспитательного процесса» говорит о том, что у детей, обучающихся в специализированных классах создается стереотип о видимом благополучии, многое в его развитии теряется от того, что он обучается на одинаковом интеллектуальном фоне, то есть существует один общий образец учебного поведения, который не учитывает возможности, способности ребенка, и, кроме того, это может повлиять на его дальнейшую социализацию, ведь наше общество неоднородно. Такая ситуация освобождает ребенка от стремления научиться общаться и подражать более высоким образцам, решать более сложные учебные задачи, он привыкает к «общему образцу» и не стремится его изменить, в конечном итоге у ребенка не формируется и навык конкурентоспособности. Научкой доказано, что, если в классе все дети примерно одинаковые, страдают и отличники, и средние, и неуспевающие, у них не развивается критическое мышление, задерживается развитие самоконтроля и объективной оценки [1].

Так в методических материалах М.М. Панасенковой «Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного Образования» даются рекомендации по организации работы учителя в инклюзивном классе.

Доктор педагогических наук Н.А. Палиева указывает некоторые принципы организации учебной деятельности школьников в инклюзивных классах:

- 1) коррекционно-компенсирующая направленность образования;
- 2) социально-адаптирующая направленность образования;
- 3) дифференцированного и индивидуального подхода;
- 4) необходимости специального педагогического руководства [2].

Опираясь на свой опыт работы в таких классах, я могу согласиться с автором статьи, и предположить, что внедрение инклюзивных классов в школьное образование будет полезно для всех учащихся. Но все, же остаются вопросы, связанные с организацией обучения. В наших классах обучаются дети, отстающие в развитии. Если учащиеся с задержкой психического развития в силу своих возможностей всё – таки включаются в работу на уроке и добиваются успехов в учебе, то, как совместить программу обучения для учащихся с умственной отсталостью и общеобразовательную? Ответов на вопрос нет. Но вот создать единую образовательную среду для всех учащихся возможно с помощью:

- внедрения новых технологий в соответствии со стандартами ФГОС и технологии коррекционной работы;

- учета различий в уровне учебных навыков и умений всех учащихся инклюзивного класса;

- подготовки педагога для работы с особыми детьми в инклюзивном классе.

Все чаще среди моих учеников встречаются дети с особыми образовательными потребностями (учащиеся по программам 7 и 8 видов, таких учащихся я называю «особыми»). Ребята обучаются в обычных классах. Организация такого урока требует особой подготовки.

В 2012 году впервые опробовала метод проекта на уроках изобразительного искусства в инклюзивном классе. На тот момент в классе обучалось 19 человек, из них пять учащихся с ЗПР. Трудности при работе в этом классе возникали именно с особыми учениками. Во время урока они попросту отказывались работать, нарушали дисциплину, проявляли агрессию. Внесла в структуру урока элементы проекта, так мне удалось привлечь внимание к происходящему на уроке этих учащихся. Проведя серию уроков, с использованием проектного метода, заметила: данный метод обучения помогает преодолеть пассивность учащихся. Школьники реализуют свой творческий потенциал, выполняя индивидуальные и коллективные творческие проекты.

Особые учащиеся охотно работают в группах с более сильными и стараются выполнять выбранную ими по желанию часть проекта. Особенно их увлекает работа с цветом, формой, а вот работу с учебником они игнорируют. В связи с этим, я к каждому уроку разрабатывала индивидуальные задания по теме проекта и подводила рабочие группы к выполнению таких заданий с помощью учебника. Учащиеся же в группах распределяли между собой виды работ. Таким образом, мне удалось вовлечь всех учеников к изучению учебного материала.

На сегодняшний день эти ребята активно работают на уроке и выполняют не только групповые проекты, но и индивидуальные и даже с удовольствием представляют их всему классу.

При планировании работы учащихся над проектами придерживаюсь плана представленного в программе Intel «Обучение для будущего» и внесла необходимые изменения в соответствии с требованиями к уроку в инклюзивном классе. Представляю технологию подготовки урока в инклюзивном классе с использованием метода проекта.

Таблица 1. Технология подготовки урока в инклюзивном классе с использованием метода проекта

№ Этапа проекта	Этапы проекта	Роль учителя	Роль учащихся
1.	Подготовительный этап для учителя. На данном этапе учитель анализирует учебные способности учащихся класса, продумывает тему проекта. Формулирует проблемные вопросы, дидактические цели методические задачи в соответствии с особенностями каждого ученика.		
2.	Подготовительный этап для учащихся	Предлагает, наблюдает, помогает.	Формулируют проблемы (выбор темы индивидуальных или групповых исследований учащихся). Учащиеся с ОВЗ наблюдают за ходом обсуждения и по желанию вносят свои предположения.
			Выдвигают гипотезы решения проблем. Учащиеся с ОВЗ участвуют в обсуждении по мере своих возможностей.
			Определяют названия проекта. Учащиеся с ОВЗ участвуют в работе.
			Формируют группы для проведения исследований и определение формы представления результатов. Учащиеся с ОВЗ активно участвуют в работе.
		Наблюдает. Дает рекомендации.	Обсуждают план работы учащихся индивидуально или в группе. Учащиеся с ОВЗ участвуют в обсуждении.
		Предлагает.	Обсуждают критерии оценки проекта. Учащиеся с ОВЗ участвуют в обсуждении.
		Контролирует.	Рассматривают источники информации, вопросы защиты авторских прав. Учащиеся с ОВЗ участвуют в обсуждении.
3.	Реализация проекта	Консультирование, помощь, направление деятельности учащихся в методически нужное русло.	Самостоятельная работа учащихся в группах, обсуждение задания каждого в группе. Учащиеся с ОВЗ участвуют в работе группы, выполняя посильную часть проекта.
4.	Оформление результатов проделанной работы и защита проекта.	Консультирование, помощь.	Готовят презентации по отчету о проделанной работе. Учащиеся с ОВЗ участвуют в работе в группы.
			Защищают полученные результаты и выводы. Учащиеся с ОВЗ участвуют в защите проекта.
5.	Оценивание результатов проекта.	Оценивает работу групп в целом.	Группа оценивает работу каждого участника. Учащиеся с ОВЗ участвуют в оценке работы.

По моим наблюдениям, особые ученики, работая над проектом в группах, реально оценивают свои силы и сами по возможности стараются оказаться полезными при реализации проекта. Это дает им возможность получить высокую оценку при подведении итогов работы внутри творческого коллектива.

Главное, необходимо придерживаться следующих правил организации учебной работы ребенка с ОВЗ:

- ребенок участвует во фронтальной работе наравне с другими детьми;
 - участвует в работе больших групп (половина класса)
 - участвует в работе малых групп (3-5 человека) при выполнении подгруппового задания, подготовке и защите проекта;
 - организация работы в паре (как правило, с «сильным» учеником). Такая работа эффективна на этапах проверки или взаимопроверки;
 - индивидуальные задания в случае, если необходимо работать с информацией.
- Текст учебника для особых учащихся адаптируется для лучшего восприятия на карточках.

Возможны индивидуальные задания, связанные с описанием картин по предложенному плану.

Самое главное в организации работы такого ребенка на уроке заключается в том, чтобы учебную задачу, стоящую перед всем классом он решал вместе со всеми детьми и был удовлетворен своей работой.

На уроках изобразительного искусства учащиеся выполняют, в основном, творческие проекты, т.е. создают то или иное изделие, начиная с выбора темы, сбора материала, изучения техники исполнения изделия - от идеи до окончательного изготовления изделия (проекта).

Планирование и проведение уроков с использованием метода проектов требует особой организации. Основными этапами работы над проектом являются подготовка проекта, защита проекта, самооценка. Самым сложным моментом при введении в учебный процесс проектов является организация этой деятельности, а особенно – подготовительный этап. Для работы над проектом учащимся необходимы знания и опыт:

- умение находить нужную информацию;
- способность к воображению, фантазии, новизне, оригинальности;
- умение осуществлять выбор из нескольких альтернативных вариантов;
- создавать проекты отличающиеся оригинальностью, убедительностью,
- неповторимостью. Задача учителя – создать условия для приобретения учащимися подобного опыта и знаний.

Проектная и исследовательская деятельность по учебному предмету «изобразительное искусство» ведётся по определённом плану:

1. Информационный этап - проводится установочное занятие с учащимися, на котором им сообщается о целях и задачах данного исследовательского проекта, формируется мотивация к выполнению проекта, определяется общее направление работы. На этом этапе учителю необходимо:

- обратить внимание учащихся на тему проекта;
- проинформировать о ходе, сроках и этапах работы над проектом;
- создать ситуацию, стимулирующую к самостоятельному исследованию.

2. Плановый этап - проводится коллективное обсуждение проекта, обмен идеями («круглый стол», «мозговой штурм» и др.). Определяются цели, задачи, структура и форма индивидуальных и групповых проектов. Обдумываются условия, необходимые для реализации проекта. Определяется поле деятельности. Составляется план работы. На этом этапе учителю необходимо:

- проанализировать и сгруппировать выдвинутые идеи;
- выделить среди них наиболее удачные;
- помочь учащимся составить план работы над проектом.

3. Поисковый этап - определяется комплекс необходимых данных. Выбираются способы сбора информации. На этом этапе учителю необходимо:

- составить список возможных источников информации;
- следить за ходом исследования;
- проводить консультации по методике сбора и обработки информации;
- корректировать деятельность участников проекта;
- обобщать промежуточные результаты.

4. Обобщающий этап - производится обработка полученной информации. Интерпретируются факторы, делаются выводы, формируется собственное суждение автора. Уточняется и корректируется структура исследования. На этом этапе учителю необходимо:

- организовать консультирование по обобщению материалов;
- помочь участникам проекта в выявлении проблем и поиске путей их решения;
- продумать формы совместного обсуждения полученных результатов;
- выбрать форму представления проектов.

5. Представление и защита проекта - учащиеся представляют и защищают свои проекты, демонстрируют приобретенные знания и умения, анализируют проблемы, определяют перспективы дальнейшей работы. На этом этапе учителю необходимо:

- определить время и форму защиты проектов;
- подготовить сценарий защиты проектов;
- оказать помощь учащимся в подготовке защиты проектов.

6. Аналитический этап - анализируются результаты работы над проектами. На этом этапе учителю необходимо помочь учащимся определить результаты, достижения и проблемы, а также перспективы дальнейших исследований.

Виды проектов

В начальной школе целесообразно проводить краткосрочные проекты, рассчитанные на один урок. Это может быть любая благоприятная тема.

Ниже перечислены примерные темы проектов и возможные результаты проектной деятельности обучающихся 5-7 классов. Программа Б.М. Неменского.

Мини-проекты могут укладываться в один урок.

Индивидуальные мини-проекты на уроках в 5 классе:

- «Древние образы в народном искусстве»;
- «Единство конструкции и декора в народном жилище».
- «Народные промыслы их истоки и современное развитие».
- «Современное выставочное искусство».

Индивидуальные мини – проекты на уроках в 6 классе:

- «Виды изобразительного искусства в семье пластических искусств»;
- «Мир наших вещей, натюрморт»;
- «Образ человека – главная тема искусства»;
- «Пейзаж – большой мир».

Индивидуальные мини – проекты на уроках в 7 классе:

- «Жизнь в моем крае столетие назад»;
- «Великие темы жизни»;
- «Иллюстрации к любимому литературному произведению».

Краткосрочные проекты требуют выделения 1-2 уроков. Проектная деятельность заключается в замене традиционного урока, уроком по созданию проекта: коллективной творческой работы. Здесь необходима координация деятельности участников проектных групп, по сбору информации, изготовлению продукта и подготовке презентации.

Учитель заранее подготавливает источники информации: учебник, интернет, адаптирует дидактический материал для учащихся с ОВЗ.

Коллективные творческие проекты являются итогом работы всего класса в течении четверти или года. Это могут быть творческие выставки, мастер – классы, конференции и т.п.

В качестве примера предлагаю одну из больших тем в 5 классе.

Тема: «Связь времен в народном искусстве». Тема изучается во 2 четверти и рассчитана на 8 уроков. Изучаются различные виды росписи и изготовление игрушек из глины или пластилина. Итог изучения темы – выполнение индивидуальных или групповых проектов и представление их на заключительном уроке.

1. Урок вводный. Погружение в тему. Учащиеся должны осознать важность изучения темы (понять, какие знания и умения они приобретут в процессе изучения данной темы). На этом уроке ученики вместе с учителем планируют свою деятельность по изучению предложенных тем (делятся на группы для подготовки сообщений по темам уроков). Следует отметить, что, только заинтересовав учащихся можно рассчитывать на дальнейший успех проекта, необходимо консультировать и контролировать работу групп.

Последующие уроки могут проходить в различных формах, но обязательно опираться на работу в группе. При подведении итогов на каждом уроке, необходимо нацеливать учащихся, на выполнение индивидуальных проектов, которые являются составной частью коллективного проекта.

2. Урок. Тема: «Древние образы, в современных народных игрушках». На этом уроке группа учащихся, работающая по данной теме, делает сообщение. Класс обсуждает тему и выполняет практическую работу: эскиз глиняной игрушки. Подводятся итоги работы.

3. Урок. Тема: «Искусство Гжели. Истоки и современное развитие промысла».

Этот урок я провела в форме мастер – класса. Практическая работа на этом уроке заключалась в выполнении элементов гжельской росписи. В заключении подвели итоги работы.

Следующие уроки по темам: «Искусство Городца. Истоки и современное развитие промысла», «Искусство Жостова. Истоки и современное развитие промысла», «Искусство хохломской росписи и современное развитие промысла» проходили так же в форме мастер – классов с обязательным изучением последовательности выполнения росписей и подведением итогов.

8. Заключительный урок – конференция. Учащиеся представляют результаты своей работы.

Очень важно помнить: при планировании таких уроков в инклюзивном классе необходимо учитывать, что учащиеся с ОВЗ быстро устают на уроке и им необходимо часто менять вид деятельности. Главное - создать ситуацию успеха, то есть показать значимость результатов работы каждого ученика.

Список литературы

1. Сетевое издание «Учительская газета», статья «Интегративный (инклюзивный) класс и технология организации учебно-воспитательного процесса» Людмила РОМАШИНА, заместитель директора по УВР Центра образования №1447 имени Н.А.Островского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/36014/> (дата обращения: 17.04.2018).
2. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования: методические материалы/Под научной ред. Н.А Палиевой, д.п.н.- Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. С. 23-25.
3. *Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фадина А.К.* Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.

4. Андреев В.Н., Андреев Н.В. Проектирование образовательного процесса в предметной области «Изобразительное искусство»: Учебно–методическое пособие: Хабаровск: ХК ИРО, 2010.
5. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2007.
6. Лазарев Т. Проектный метод: ошибки в использовании // Первое сентября, 2011. № 1. С. 9-10.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2005.
8. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? Из опыта методической работы: Дайджест журнала “Методист” / Сост. Е.М. Пахомова. Науч. ред. Э.М. Никишин. М.: АПК и ПРО, 2004.
9. Порохов Д.А. Как написать исследовательскую работу: метод. пособие для школьников, учителей и студентов. СПб.: Изд-во МБИ, 2006. 40 с.
10. Ступнищкая М.А. Что такое учебный проект? / М.А. Ступнищкая. М. : первое сентября, 2010.
11. Intel Обучение для будущего (Intel Corporation, 2003-2006 All rights reserved).
12. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования: методические материалы / Под научной ред. Н.А Палиевой, д.п.н.. - Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012.

CHARACTERISTICS OF INFLECTION AND ITS AFFIXES

Mamedova M.A.

*Mamedova Madina Ashuralieva - English Teacher,
ENGLISH LANGUAGE DEPARTMENT,
BUKHARA ENGINEERING-TECHNOLOGICAL INSTITUTE,
BUKHARA, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *this article is about characteristics of inflection which combines words and affixes to produce alternative grammatical forms of words. Its importance of suffixes so that they tend to lend themselves to paradigms which apply to the language as a whole.*

Keywords: *grammatical process, lexical item, plural morpheme, derivation, syntactic structure, inflectional affixes, monosyllabic, paradigm.*

Inflection is a general grammatical process which combines words and affixes to produce alternative grammatical forms of words. For example, the plural morpheme is an inflectional morpheme. This implies that the plural form *roses*, for instance, does not represent a lexical item fundamentally different from the singular form *rose*, it is simply an inflectional variant of the same word. Similarly, the addition of the comparative inflection (-er) to the adjective *cold* gives *colder*, which is not a different lexical item, but an inflectional variant of the same word.

On the other hand, derivation is a lexical process which actually forms a new word out of an existing one by the addition of a derivational affix. For instance, the suffixes *-ation* and *-ure* may be added to the verbs *resign* and *depart* respectively to derive the nouns *resignation* and *departure*, which are different words. Similarly, the suffixes *-dom* and *-ful* may be added to the adjective *free* and the noun *hope* respectively to derive the noun *freedom* and the adjective *hopeful*, which again are different words. [1]

The above definitions and examples show that the distinction between inflection and derivation is mainly morphological. While the application of inflection leads to the

formation of alternative grammatical forms of the same word that of derivation creates new vocabulary items. This is the basic difference between inflection and derivation. However, each process does have additional characteristics which we shall now examine.

Inflectional affixes may be described as ‘relational markers’ that fit words for use in syntax. This means that once the inflection or relational marker is added to a stem, that stem does not change classes, but its distribution is then limited in the syntactic structure. For example, the addition of the possessive suffix fits the inflected noun for use in syntax as noun modifier (i.e. like an adjective). The noun with the possessive marker can only be used as a modifier of another noun, never as a head or main element in a given structure. Thus, *John* + possessive becomes *John’s* as in *John’s book*. However, the word class of the noun has not changed. Note that although *John’s* does function like an adjective, it is still not an adjective: it cannot take the affixes (-er) ‘comparative’ and (-est) ‘superlative’ which are characteristic of many monosyllabic members of that class. [1]

Similarly, when the plural inflection is added to *dog* to form *dogs*, both *dog* and *dogs* are nouns and the addition of the plural inflection does not change the grammatical class of the word, but they do not have the same distribution in syntactic structures. Hence we say “The *dog* is barking”, but “The *dogs* are barking”. To give another example, suffixing the past participle morpheme to the verb *speak* gives us *spoken*, which is still a verb; but both verbs cannot always occur in the same linguistic context. For instance, if we have the structure ‘John could have spoken’ we cannot replace the inflected verb form *spoken* by the corresponding uninflected form *speak*. Hence, John could have speak’ is ungrammatical, i.e. not built according to the rules of English syntax.

One of the most important characteristics of inflectional suffixes is that they tend to lend themselves to paradigms which apply to the language as a whole. The paradigm of a major word class consists of a single stem of that class with the inflectional suffixes which the stem may take. The paradigm may be used as a suitable way of defining the word class in the sense that if a word belongs to that class it must take at least some of the suffixes characteristic of that set as opposed to suffixes characterizing other paradigms. However, to belong to a class, a word need not take every inflectional suffix in the paradigm. Inflectional suffixes of nouns, adjectives, and verbs may be tabulated and illustrated as follows:

Nouns show the following inflectional contrasts:

Base form + **plural** + **possessive** + **plural** + **possessive**

Boy	boys	boy`s	boys`
child	children	child`s	childrens`
student	students	student`s	students`

Adjectives (that are gradable and mono- or di-syllabic) show the following inflectional contrasts: [2]

Base form	stem + comparative	stem + superlative
cold	colder	coldest
happy	happier	happiest

Verbs (except the verb *be* and modals) show the following inflectional contrasts: [2]

Base form	stem + 3rd person singular	stem + past tense	stem + past participle	stem + present participle
eat	eats	ate	eaten	eating
sing	sings	sang	sung	singing

Note that in some verbs, including all those formed regularly with *-ed*, the five-part paradigm has four parts only, because the past tense and the past participle inflections are identical in form. However, the past tense and the past participle inflections may be recognized as different morphemes which happen to have identical shape in such cases (they are homonyms).

To sum up, it is necessary to underline that, we have focused our attention on inflection and its characteristics. We've looked through the Inflectional suffixes of nouns, adjectives, and verbs.

References

1. Cook W. "Introduction to Tagmemic Analysis", Holt Reinhart and Winston.
2. Jackson H. (1985) "Discovering Grammar", Pergamon Press.

COMPOUNDS AND PHRASES

Mamedova M.A.

Mamedova Madina Ashuralieva - English Teacher,
ENGLISH LANGUAGE DEPARTMENT,
BUKHARA ENGINEERING-TECHNOLOGICAL INSTITUTE,
BUKHARA, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: this article about the compounds and the phrases and their differences. By the way, we identify 'word order', 'interruptibility', 'modification', and 'inflectibility' of compounds.

Keywords: compounds, phrases, word order, stress, phonological, syntactic, root, grammatical relations, dominate, idioms, semantically.

Compounds may be defined as stems consisting of more than one root. For example, *bedside*, *black market*, *car-wash*, *waste paper basket*. Note that the orthographic treatment of compounds is by no means consistent. Some are written as one word (with or without a hyphen between two roots), while others are written as two or more words. This observation tends to suggest that compounds have an intermediary status between phrases and words consisting of a single root. Note also that although most compounds consist of roots that are simply juxtaposed, in some cases, one of the roots of a compound may be modified by an inflection as in "bird's-eye", "driving-licence", and "homing pigeon".

In English, compounds may be distinguished from phrases on phonological, syntactic, and semantic grounds.

In English, words are characterized by a single primary stress, so that compounds are often recognized by stress pattern and lack of juncture. For example, '*black* '*board* potentially has primary stress on each word and a juncture between the two words. On the other hand, '*black-board*, the compound, has one primary stress and no juncture. The same observation applies to contrasts such as '*black* '*bird* versus '*blackbird*; '*hard* '*cover* versus '*hardcover*. [1]

Compounds may also be distinguished from phrases in that they have specific syntactic features. But it must be added that the grammatical relations between the constituents of the compound are sometimes obscure. We shall consider in turn 'word order', 'interruptibility', 'modification', and 'inflectibility' of compounds.

Word order refers to the position of the different constituents of a compound in relation to one another. Some compounds are characterized by the fact that they use what may be considered ungrammatical or at least unusual word order in English. For example, the structure 'Noun + Adjective' is not the most usual phrase pattern in English but it occurs in compounds such as *sea-sick*. Similarly, the structure 'Verb + Preposition' is regular for verbs and unusual for nouns, but it does occur in the case of the compound *splashdown* which is a noun. Objects usually follow their verbs in sentence structure, but not necessarily in compounds, e.g. *knee-jerk*.

All compounds are non-interruptible in the sense that in normal use their constituent parts are not interrupted by extraneous elements, which confirms the assumption that compounds are indeed single lexical units. For example, the compound *dare-devil* cannot be used as ‘dare *the* devil’, which is a phrase. In general, once an extraneous element is inserted between the roots of a compound (see the insertion of *the* in *dare-devil* above), it destroys the stability of the whole structure to such an extent that the latter is no longer recognizable as a compound in English. [1]

Modification refers to the use of other words to modify the meaning of a compound. Since the compound is a single unit, its constituent elements cannot be modified independently; however, the compound as a whole may indeed be modified by other words. For example, *air-sick* may occur neither as ‘*hot* air-sick’, with *hot* modifying *air*, nor as ‘air-*very* sick’ with *very* modifying *sick*.

Compounds are characterized semantically by the fact that they tend to acquire specialized meanings, thus becoming very much like idioms. Only in rare cases is the meaning of a compound derived from that of its constituents in the literal sense. In most cases, the meaning of at least one of the constituents is somehow obscured. For example, a *dustbin* is not restricted to the collection of dust alone; a *blackboard* may be green and may be made of material other than wood.

To close this discussion of the distinction between compounds and phrases, it should be said that the phonological, syntactic and semantic features discussed above operate simultaneously and give the compound a strong binding force, thus making it quite distinct from the phrase.

We shall discuss in turn compounds consisting of two roots, and compounds in which one of the elements is complex. Compounds consisting of two roots are the simplest type of compound. They also tend to be the most numerous in the language. To give an idea of the extent to which this type of compound dominates in English we have listed some of the initial roots. It is possible to verify them from any dictionary and see the vast number of compounds that may be formed from each initial root.

Nouns as initial elements: air, arm, ash, beach, bird, book, bull, car, cat, cow, door, duck, ear, eye, farm, foot, hair, hand, heart, house, lamp, lip, moon, mouth, rail, rain, rose, shoe, snow, suit, star, steam, *sun*, *table*, *tea*, *time*, wall, wind, wrist.

Verbs as initial elements: break, carry, cast, come, count, drive, drop, fall, feed, go, kick, line, pick, play, pull, push, print, read, run, set, shoot, show, sit, splash, stand, stick, swim, take, turn.

Adjectives as initial elements: big, black, blue, brief, cold, fair, far, green, grey, high, hot, left, long, low, near, quick, red, right, short, slow, small, south, straight, tight, white, yellow.

Adverbs as initial elements: about, after, back, by, down, fore, front, hind, in, off, on, out, over, under, up.

References

1. *Strang B.M.H.* (1968) “Modern English structure”, 2 nd edition Edward Arnold.

DERIVATION AND ITS AFFIXES

Mamedova M.A.

*Mamedova Madina Ashuralieva - English Teacher,
ENGLISH LANGUAGE DEPARTMENT,
BUKHARA ENGINEERING-TECHNOLOGICAL INSTITUTE,
BUKHARA, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *this article is about the derivation and its affixes, their usage in the sentences. Here are discussed in turn noun, verb, adjective and adverb derivational affixes with their examples. By the way, derivational affixes of two kinds: class-changing and class-maintaining are given with their examples.*

Keywords: *derivational affixes, inflectional suffixes, characteristics, paradigms, grammatical class, conversion, syllables, morphemes.*

English has over sixty common derivational affixes, and there is no theoretical limit to their number. Derivations have a 'low functional load', in the sense that each single derivation occurs rarely and is limited to a few specific combinations with particular stems. Even though derivational affixes do have characteristics, which may enable us to distinguish them from inflectional suffixes, it should be noted that the distinction between the two types of affixes is not always clear-cut, e.g. the 'past participle' suffix *-ed* is used to form adjectives of the *red-haired* type.

Derivational affixes can change the word class of the item they are added to and establish words as members of the various word classes. They are inner with respect to inflections, so that if derivations and inflections co-occur, derivations are inner, closer to the stem, and inflections are outer, furthest from the stem, as shown in the table below.

Table 1. Derivation and inflection table

Example	Base form	+ Derivation	+ Inflection
Frightened	fright	- en	- ed
Activating	active	- ate	- ing
Payments	pay	- ment	- s

As a final observation, it must be said that derivational affixes do not always cause a change in grammatical class. The derivational affix *re-*, for example, derives *reconsider* from *consider*, yet both are verbs. Also, compare *populate/depopulate*, *intelligent/unintelligent*, *probable/improbable*.

Thus, *staff* and *star* are basically nouns, but they can also be used as verbs, with no affix as in the sentence 'The manager did not *staff* the restaurant properly' and 'I don't think Susan is the best actor to *star* in that new film'. Sometimes a word consisting of two or more syllables may undergo a change of word class, with the only indicator being a change in the stress pattern. ('Stress' as used here means the impression of more energy in the articulation of the stressed syllable, which usually results in its sounding louder and longer than other syllables in the same word. The symbol (') occurs in front of the stressed syllable.) We shall regard 'stress' as a derivational affix.

Table 2. Stress table

NOUNS	VERBS
'contract	con'tract
'defect	de'fect
im'port	'import

Derivational affixes are of two kinds: class-changing and class- maintaining. Class-changing derivational affixes change the word class of the word to which they are added. Thus, *resign*, a verb + *-ation* gives *resignation*, a noun. Class-maintaining derivational affixes do not change the word class of the word but change the meaning of the derivative (i.e. the word which results from the derivation). [1]

Class-changing derivational affixes, once added to a stem, form a derivative which is automatically marked by that affix as noun, verb, adjective or adverb. The derivations are said to determine or govern the word class of the stem. We shall discuss in turn noun, verb, adjective and adverb derivational affixes. Each of them has two distinct patterns of derivation depending on the word class with which the affix is associated.

For example, nouns may be derived from either verbs or adjectives; verbs from either nouns or adjectives; adjectives from either nouns or verbs; and adverbs from either adjectives or nouns. As will be shown below, English class-changing derivations are mainly suffixes.

Noun derivational affixes are also called ‘nominalizers’, e.g.

Table 3. Noun derivational affixes table

VERB	+ AFFIX	NOUN
Leak	- age	leakage
Argu(e)	- ment	argument
Betray	- al	betrayal

Verb derivational affixes, also known as ‘verbalizers’, are used to form verbs from other stems. When compared with other derivational affixes, they are rather rare. This may be accounted for by the fact that verbs are the most basic forms in English: while they are used to derive other words, they themselves are not readily derived from other forms. [1]

Table 4. Verb derivational affixes table

NOUN	+ AFFIX	VERB
Fright	- en	frighten
Pressur(e)	- ize	pressurize

Adjective derivational affixes or ‘adjectivizers’ are used to form adjectives when added to a given stem. In English, adjectives are generally formed from nouns, more rarely from verbs

Table 5. Adjective derivational affixes table

NOUN	+ AFFIX	ADJECTIVE
Season	- al	seasonal
Wretch	- ed	wretched

Summarizing our article is devoted to derivation and compounding, two of the most general and most predictable processes of combining morphemes to form new words.

References

1. Cook W. “Introduction to Tagmemic Analysis”, Holt Reinhart and Winston.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНОСТИ, ПРАВСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Захарова Н.В.¹, Михайлова И.М.²

¹Захарова Наталья Владимировна - учитель начальных классов;

²Михайлова Ирина Михайловна - учитель начальных классов,

Муниципальное общеобразовательное учреждение

Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 120

Красноармейского района,

г. Волгоград

Аннотация: среди воспитательных средств особое место занимает проектная деятельность. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которую они выполняют в течение определенного времени. Проектная деятельность способствует развитию таких качеств личности, как целеустремленность, ответственность, инициативность, настойчивость, толерантность и основывается на интересах школьников, приносит им удовлетворение.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность.

Актуальность патриотического воспитания младших школьников связана негативной информацией, особенно в СМИ, которая зачастую подрывает веру и любовь к народу и стране. Именно поэтому необходима программа патриотического воспитания младших школьников.

С детства, ещё в школе, нас учат патриотизму. Однако никто не объясняет, что это такое. «Надо любить свою Родину»- говорят учителя. А как её любить? Пришвин говорил, что «любить свою Родину, значит, знать её». Писатель фактически вывел определение патриотизма. [2,177-178]. У детей чаще всего понятие Родина ассоциируется с местом, где они живут. От того, насколько они хорошо знают и любят историю своего края, семьи, зависит и глубина патриотического чувства у детей.

Среди воспитательных средств особое место занимает проектная деятельность. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которую они выполняют в течение определенного времени. Проектная деятельность способствует развитию таких качеств личности, как целеустремленность, ответственность, инициативность, настойчивость, толерантность и основывается на интересах школьников, приносит им удовлетворение, а значит, личностно-ориентирована на каждого ребёнка.

Главным отличием метода проектов является то, что в результате учащиеся не только получают новые знания, приобретают навыки культурного поведения, но и создают учебный продукт, материальный результат индивидуального и совместного труда. [4, 151-157].

Результатом проектной работы по патриотическому воспитанию явилось создание *Книги памяти*.

Битва под Москвой, Сталинградская битва, битва на Курской дуге...

Мы знаем и помним все эти сражения со школьной скамьи. Нас учили, ценой каких потерь досталась победа русскому народу. Но есть истории, о которых не пишут в учебниках. Это истории - судьбы людей, которые прошли «свою» войну, они знают ее без прикрас. И след этой войны навсегда отпечатан в их сердцах.

В своем составе книга имеет несколько разделов: «Равнение на героев», «Дети - герои ВОВ», «Наше счастливое детство». В каждом разделе есть проектные работы

учащихся 1-4 классов, описывающие боевой и трудовой подвиг членов семей обучающихся в годы Великой Отечественной войны.

В воспоминаниях о той жуткой войне нашлось место и печали, и слезам, и улыбке. А как иначе? Даже на войне человек всегда оставался человеком, с чувствами и эмоциями. Живые страницы истории, которые не прочтешь ни в одном учебнике, долгие годы хранились в памяти людей, защищавших нашу Родину на передовой или трудившихся в тылу.

«Не было ни одного дня без боевых действий,- рассказывает прадедушка Сазыкиной Т. - П.А. Кочетов, который в составе разведроты принимал участие в Сталинградской битве. Тогда ему было всего девятнадцать.

А прадедушка Самарина Яши (он назван так в честь героического прадеда) - Самарин Я.И., оставив жену и шестерых детей, защищал Сталинград в сухопутных войсках. Несмотря на страх и трудности (прадедушка был ранен и отморозил ноги), упорство и невероятная стойкость духа помогли выстоять в это непростое время. Сталинградское кольцо медленно, но неумолимо начало сжиматься вокруг немецких войск...

Сегодня много говорят о преемственности поколений. В связи с этим проблема изучения истории своей семьи в современной ситуации является наиболее значимой. Эта работа - дань памяти людям, которые прожили удивительную жизнь, воевали, честно трудились, растили детей, внуков.

Патриотическое воспитание младших школьников позволяет с раннего возраста сформировать правильное отношение детей к своей стране – умение ценить и уважать события прошлого и современные достижения нашего народа, объяснить понятия добра и зла, сформировать представление о значимости России и ее самоценности. Все это поможет вырастить поколение, готовое к подвигу, готовое отстаивать интересы своей страны.

Создание Книги памяти - это многогранная деятельность, которая имеет большое значение в патриотическом воспитании подрастающего поколения и призвано способствовать расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей учащихся, овладению ими практическими навыками поисковой, исследовательской работы.

Список литературы

1. *Васильев В.* Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. Народное образование. М., 2000. № 9. С. 177-180.
2. *Новикова Т.Д.* Проектные технологии на уроках и во внеучебной деятельности. Народное образование, 2000. № 8-9. С. 151-157.

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Кузьмина В.С.

*Кузьмина Влада Сергеевна – студент,
направление: педагогика, дошкольное образование,
Педагогический институт
Иркутский государственный университет, г. Иркутск*

Аннотация: в статье рассматривается процесс развития словаря детей дошкольного возраста, а также потенциальная возможность дидактической игры как одно из основных средств обогащения словаря детей.

Ключевые слова: развитие речи, словарный запас, дидактические игры.

Развитие речи ребенка – это довольно трудный и последовательный процесс на который оказывает влияние не только внутренние, но и внешние моменты развития, например такие, как общество, в котором воспитывается ребенок, его социальный и культурный статус.

В дошкольном учреждении система развития речи, обогащение словарного запаса ребенка, умение пользоваться словами занимают важное место. Такая работа крайне важна и дошкольникам в этой области должно уделяться большое внимание. Без расширения словарного запаса невозможно развитие речи ребенка. Слово обеспечивает содержание. Развитие словаря в дошкольном образовательном учреждении тесно связано с познанием мира. Употребление новых слов выражает познания ребенка и его представление об окружающем мире.

Процесс усвоения детьми значений слов, их семантики был изучен Л.С. Выготским, показавшем, что ребенок, по мере своего развития, переходит от случайных, несущественных признаков, к существенным [1, с. 270]. Ребенок растет, вместе с ним меняется и растет полнота и правильность выражения посредством речи своего восприятия мира.

В детском саду словарная работа состоит в том, что она проводится в процессе всей работы с детьми. Немалую роль играет проведение с детьми дидактических игр. Более результативным будет не спонтанное, а постепенное овладение навыком употребления новых слов. Педагог должен управлять этим процессом, облегчая тем самым правильность и полноту восприятия новых слов.

Основными задачами словарной работы в детском саду являются:

1. Обогащение словарного запаса - употребление ребенком, понимание им новых слов, которые ранее были ему вовсе неизвестны, или понимание новых значений слов. Обогащение словесного запаса возможно достигнуть за счет общеупотребительной лексики, то есть за счет общепринятых наименований предметов, их качеств, свойств, действий и так далее. Чем больше ребенок узнает окружающий его мир, тем большим становится его словарный запас.

2. Закрепление и уточнение словаря. В силу своих возрастных особенностей детям дошкольного возраста необходимо неоднократно повторять новые слова, чтобы их запомнить.

3. Активизация словаря детей. Это значит научить ребенка использовать слова, которые он понимает, научить использовать новые слова в своих речевых оборотах.

4. Устранение нелитературных слов – это установка на правильность произношения слов, когда дети в силу возраста неверно ставят ударение в словах, неверно произносят их.

Все задачи в работе по формированию словаря у дошкольника тесно связаны между собой. Они должны решаться на практике.

Программа развития и воспитания детей в детском саду предусматривает содержание словарной работы. Дети усваивают обществоведческий словарь, то есть слова и словосочетания, которые обозначают общественную жизнь, такие как: «родная страна», «армия» и т.д.; природоведческий словарь определяет названия животных, растений, явления природы; бытовой словарь определяет названия игрушек, мебели, одежды, помещений, частей тела и лица) эмоционально оценочный словарь определяет слова, которые обозначают эмоции, чувства и переживания; лексику, связанную с математикой, физическим воспитанием, музыкой, изобразительным искусством; лексику, необходимую для общения друг с другом, с взрослыми, для выражения собственных мыслей.

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется основа словаря, которая далее существенно меняться не будет. Педагогические работники, проанализировав словарный запас детей дошкольного возраста, определили наиболее популярные знаменательные слова в речи детей. Так, среди существительных в словаре преобладают слова, которые обозначают людей; повторяются прилагательные со

значением размера и цвета: «большой», «маленький», «черный», «красный», «синий». Не последнее место занимают местоименные прилагательные: «такой», «который», «этот», «всякий», «каждый», «мой», «свой», «наш». Дети начинают использовать отрицательные оценки над положительными; употребляют сравнительную степень прилагательных.

Объем запаса слов устанавливается в процессе ознакомления детей с окружающим миром, занятием физической культурой, в ходе экологического и музыкального воспитания, изобразительной деятельности, математического развития, игр и развлечений и др.

Суть обогащения словаря ребенка в детском саду заключена в том, что значение слова можно определить с трех сторон: 1) соотношения слова с предметом; 2) связи слова с определенным понятием; 3) соотношением слова с другими единицами лексической системы языка. Понять значение слова для ребенка – это значит овладеть всеми сторонами слова.

Существуют разные подходы к словарной работе с детьми дошкольного возраста. Заслуживает особое внимание накопительный подход, когда в процессе дидактической игры слова детей пополняются, все чаще используются, выражения уточняются всеми возможными словами, из разных частей речи.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить критерии и показатели для определения уровней развития словаря шестого года жизни, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Критерии и показатели развития словаря детей шестого года жизни

Критерии	Показатели
Объем словаря	- количество слов в активном словаре ребенка;
	- количество понимаемых слов
Состав словаря	- соотношение разных частей речи;
	- наличие литературной лексики;
Осознанность смысловой стороны слов	- предметная точность употребления слов;
	- умение заменить слово равнозначным;
	- умение подобрать слово с противоположным значением;
	- умение обобщающей функции слова

Одним из важнейших средств развития словаря детей дошкольного возраста является дидактическая игра. Дидактические игры — это разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. Такие игры решают конкретные задачи обучения, в них прослеживается как воспитательное, так и развивающее составляющее. Дидактическая игра - это многоплановое, сложное педагогическое явление. Она является как игровым методом обучения детей дошкольного возраста, так и формой обучения, а кроме того и самостоятельной игровой деятельностью и средством воспитания личности ребенка с различных сторон. Метод проведения словарных дидактических игр определяется содержанием словарной работы, возрастными особенностями детей и умением регулировать свои действия, в результате формируется внутренняя речь.

Большинство взрослых, желающих научить ребенка правильно говорить, просят повторить слово, которое только что было произнесено. Однако для развития речи этот метод не совсем хорош. В данном случае, если целью является не только научить ребенка подражать взрослому, но и научить через эти слова воспринимать окружающий мир, то тогда лучше использовать несложные дидактические упражнения.

Словарные дидактические игры развивают как видовые, так и родовые понятия, способствуют освоению слов в их значениях. Используя такие игры, ребенок находится в ситуации, когда в новых условиях ему необходимо использовать приобретенные ранее знания и слова.

Чтобы подобрать соответствующий материал для дидактической игры, необходимо сначала определить задачи словарной работы. Для того, чтобы у ребенка активизировался бытовой словарь, следует подбирать игрушки и картинки, которые изображают предметы быта. Для обогащения природоведческого словаря следует подбирать материал, связанный природой. В ходе руководства играм в качестве условия выступает определение перечня слов, подлежащих усвоению ребенком.

Дидактическая игра помогает ребенку получать новые знания и навыки: общаясь с воспитателями, с ребятами своего возраста, наблюдая за процессом игры, за высказываниями сверстников, за их действиями, примеряя роль болельщика, ребенок получает много нового, обогащается информацией, что является немаловажным в его развитии.

Играя, познавая мир, ребенок все больше понимает предназначение разных предметов. Он учится находить связи со взрослыми и другими детьми.

В ходе словарной работы с детьми, в том числе и в ходе дидактической игры, педагоги проводят работу над словом при ознакомлении детей с окружающим миром, используя детскую активность в познавательной деятельности; формируют словарь детей одновременно с развитием психических процессов и с учетом их умственных способностей, при этом воспитываются чувства, устанавливаются отношения и поведение детей. Словарная работа сводится к тому, что все задачи должны решаться в единстве и в строгой последовательности.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / под ред. В. Колбановского. М. Л., 1934. С. 262–264, 268–270.
2. *Жинкин Н.И.* Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: сб. статей / сост. В.Я. Коровина. М.: Просвещение, 1966. С. 5–25.
3. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. 280 с.

ПРОБЛЕМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ **Михайлова Ю.С.**

*Михайлова Юлия Сергеевна – студент,
кафедра технологии и безопасности жизнедеятельности,
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск*

Аннотация: в данной статье рассмотрены причины девиантного поведения подростков. Автором рассмотрены также последствия необдуманного поведения и меры профилактики девиантного поведения в подростковой среде.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростковый возраст, подросток.

Под девиантным поведением понимается нарушение социальных норм, норм морали или нравственных ценностей. Девиация проявляется в виде необоснованной агрессии, бродяжничестве, воровстве, в виде попыток покончить с собой, нарушениями пищевого поведения, или употреблении алкоголя, наркотиков, табакокурении [2].

Как правило, девиация встречается именно в подростковом возрасте, так как ребенок еще незрел в психологическом или физиологическом плане. Наиболее подвержены различным отклонениям в поведении подростки, которые

воспитываются в неблагоприятных условиях, подростки, чьи родители зависимы от алкоголя или наркотиков, а также имеющие психические расстройства. Дети, рожденные от таких родителей, могут унаследовать пристрастия к алкоголю, наркотическим веществам, взрывной характер.

Особенности социальной среды являются первостепенной причиной девиантного поведения подростков, например, частые ссоры или развод родителей, или недопонимание между родителем и подростком могут негативно сказываться на процессе воспитания ребенка. Если семья ведет асоциальный образ жизни, то и подросток может перенять эту модель поведения.

В данный период, подростки склонны к самовыражению и самоопределению, а отсутствие благоприятной психологической и социальной обстановки, устойчивой системы ценностей или поддержки близких людей приводит к различным проявлениям девиации. Однако, в большинстве случаев, подросток просто пытается доказать свою значимость в коллективе, самостоятельность и независимость таким образом.

По способу взаимодействия с реальностью и характером нарушения общественных норм, можно выделить несколько типов подростков, например, подростки делинquentного типа склонны к кражам, подростки аддиктивного типа пытаются «уйти» от реальности с помощью алкоголя, наркомании или токсикомании, а подростки, относящиеся к психопатологическому типу проявляют симптомы психических заболеваний (например, симптомы биполярного расстройства) [3].

Как правило, подростковые девиации не имеют стадий: обычно развитие идет от единичных случаев отклоняющихся поступков к регулярным.

В эмоциональном плане такие подростки характеризуются низкой ответственностью за свои поступки, отличаются неряшливостью, частой сменой настроения, могут наблюдаться вспышки агрессии или истерики.

У таких подростков отмечается нарушение сна, аппетита, снижение иммунной системы, подростки имеют недостаточную или избыточную массу тела, часто испытывают головные боли или резкие перепады артериального давления [1].

Если вовремя не диагностировать и не оказать врачебную, психологическую, педагогическую помощь, то девиации подростка могут стать его образом жизни и привести к совершению самоубийства.

Профилактика девиантного поведения подростков заключается в мониторинге факторов риска, способных оказать негативное влияние на подростка. И прежде всего необходим контроль семей подростков, ведь именно в семье закладываются ценности, поведенческие стереотипы, формируется эмоциональная сфера подростка. После выявления детей, нуждающихся в помощи психологов и педагогов, анализируются причины девиантного поведения подростка и определяются меры по профилактической работы.

Необходимым моментом профилактики девиаций, должна стать вовлеченность подростков в жизнь класса и школы, в которой он обучается, предупреждение неуспеваемости учащихся.

Список литературы

1. Рудакова И.А. Девиантное поведение / И.А. Рудакова, О.С. Ситникова, Н.Ю. Фальчевкая. М.: Феникс, 2016. 160 с.
2. Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков: учебное пособие / Н. А. рождественская. М.: Генезис, 2015. 216 с.
3. Леус Э.В. Психология трудных подростков: учебное пособие / Э. В. Леус; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. 118 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Алексеева О.А.¹, Елизарова Ю.Г.², Журавлев А.Д.³

¹Алексеева Ольга Алексеевна - кандидат педагогических наук,
методист опытно-экспериментальной работы;

²Елизарова Юлия Геннадьевна - кандидат педагогических наук, директор школы;

³Журавлев Артур Дмитриевич - аналитик опытно-экспериментальной работы,
Школа № 522,
г. Санкт-Петербург

Аннотация: в статье описываются результаты проведенного анкетирования обучающихся с задержкой психического развития и их родителей. В статье отслеживается динамика готовности к профессиональному обучению и изменений взглядов на профессии подростков и их родителей с 6 по 9 классы. Выделяются такие проблемы как неспособность подростков адекватно оценивать свои возможности, неспособность многих родителей адекватно оценивать возможности своих детей, крайне низкая осведомленность и подростков и их родителей о содержании распространенных профессий и пр.

Ключевые слова: профессиональный выбор, области трудоустройства, престижные профессии, дети с задержкой психического развития.

Выбор профессии — один из главных жизненных выборов, совершаемых человеком в юном возрасте, основа его дальнейшей успешной социализации. В условиях постоянно меняющегося рынка труда проблема выбора профессии становится особенно трудной. Многие выпускники выбирают будущую профессию неосознанно, по совету родителей или друзей, по некоторым второстепенным, несущественным качествам, не анализируя собственные желания и возможности. Исследователи и практики отмечают, что, даже если старшеклассник, выбирая содержание будущей профессии, делает упор на свои интересы и склонности, то, как правило, не учитывает при этом собственных возможностей: наличия психофизиологических возможностей, интеллектуального потенциала, профессионально значимых качеств личности [2, 3, 4, 5].

Такой подход особенно характерен для выпускников с задержкой психического развития (далее ЗПР). Очень многие из них не имеют реального представления о выбранной профессии и о своих возможностях. Низкий познавательный интерес, отсутствие желания учиться и «синдром беспомощности» у выпускников с ЗПР способствует тому, что необдуманно приобретенное в свое время профессиональное обучение, остается единственным, отрицательно влияя на качество жизни.

По мнению многих исследователей, готовность к профессиональному обучению включает в себя осознание трех аспектов: два из них психо-физические (интересы и желания, способности и возможности) и третий – социальный (требуемые профессии на рынке труда).

Работая с детьми с ЗПР, мы встречаемся с целым рядом проблем.

Познавательные интересы, эмоционально-волевая сфера сформированы у учащихся недостаточно, поэтому у детей нет стойкого интереса к какой-либо из областей знания. При возникновении трудностей, как правило, интерес пропадает. Это проявляется в том, что подростки постоянно меняют свои решения. («Я хотела быть воспитателем, но меня отговорили, сказали, что это очень тяжело».)

Дети часто не знают своих истинных способностей. Более, чем в 70% случаев они имеют неадекватную самооценку (заниженную или чаще – завышенную), что мешает верно оценить, например, возможности получения высшего образования.

Обучающиеся часто не понимают своих особенностей, свои сильные и слабые стороны, возможности своей когнитивной деятельности, темперамент, характер и пр., т. е. то, что необходимо учитывать при выборе профессии, поскольку каждая из профессий накладывает на личность определенные требования.

Обучающиеся очень мало знают о современных профессиях: какие профессии пользуются большим спросом; какие профессии являются более престижными; чем занимаются люди той или иной профессии; где можно получить информацию о той или иной профессии; где получают то или иное образование и т. д.

Для того чтобы понять в какой мере дети с ЗПР готовы к профессиональному самоопределению, мы провели большую работу по анализу следующих типов анкет подростков и их родителей (анкеты для детей были нами адаптированы с учетом ограничений в речевом развитии учащихся с ЗПР).

1. Анкета профессионального самоопределения - для обучающихся 6-9 классов
2. Анкета «Что ты знаешь о профессиях» - для обучающихся 6-9 классов
3. Карта готовности к профессиональному самоопределению - для обучающихся 9 классов
4. Анкета «Вы и Ваш ребенок» - для родителей обучающихся 6-7 классов
5. Анкета для родителей выпускников - для родителей обучающихся 8-9 классов

Анкетирование выявило уровень знаний обучающихся о профессиях и профессиональных желаниях детей и их родителей. Данные анкет профессионального самоопределения и анкет для родителей сравнивались для определения совпадения или не совпадения ожиданий детей и родителей.

Всего было опрошено 7 классов: 62 ученика (35 обучающихся 6-7 классов и 27 обучающихся 8-9 классов) и 49 родителей (28 родителей обучающихся 6-7 классов и 21 родитель обучающихся 8-9 классов).

Результаты анкетирования:

В 6-7 классах 63% обучающихся и 75 % их родителей, а в 8-9 классах 78% обучающихся и 89% их родителей ответили, что в их семье обсуждался вопрос о выборе профессии. Т. е. процент заинтересованности к концу обучения закономерно, но несущественно вырос (рис. 1)

Родители назвали различные профессии, всего более 30, которые они хотели бы посоветовать своим детям. Располагаем названные профессии от более популярных к менее популярным: *инженер, программист, повар, медсестра, педагог (воспитатель), массажист, ветеринар, водитель, пожарный, юрист, психолог, врач, артист, палеонтолог, картограф, тренер, преподаватель физкультуры, продавец, кондитер, пекарь, кинолог, военный, машинист, полицейский, артиллерист, спасатель, работник метрополитена, «морской флот», краснодеревщик, монтажник дверей, «ремонтные работы», строитель*. Курсивом выделены те профессии, которые предполагают наличие у специалиста высшего образования, следовательно, поскольку наши выпускники крайне редко оканчивают ВУЗы, можно говорить о том, что родители в ряде случаев завышают оценку способностей и возможностей своих детей.

Для проведения анализа данных перечисленные профессии были распределены по областям трудоустройства.

Рассмотрим данные анкетирования учащихся 6-7 классов и их родителей. В таблице 1 представлена популярность областей трудоустройства у детей 6-7 классов и их родителей.

Таблица 1. Популярность областей трудоустройства

№	Область трудоустройства	дети	Родители
1	Техника, производство, материальные технологии	11%	14%
2	Информационные техника и технологии	26%	11%
3	Медицина	11%	25%
4	Строительство	6%	14%
5	Транспорт	11%	14%
5	Торговля	0%	0%
7	Сервис, обслуживание населения, услуги	6%	11%
8	Педагогика	3%	18%
9	Экономика, организация и управление	4%	0%
10	Армия, полиция	12%	25%
11	Право, юриспруденция	3%	4%
12	Психология	9%	4%
13	Искусство	11%	4%
14	Литература, история	6%	4%
15	Другое, не определился, не знаю	37%	-
	Итого	35чел	28чел

Среди учеников 6-7 классов еще велик процент неопределившихся.

К видно из таблицы, в этом вопросе между детьми и родителями существуют определенные расхождения. Так, у подростков 6-7 классов наибольшей популярностью пользуются такие профессиональные области как информационные техника и технологии – (уточняющая беседа показала, что большинство детей не видят разницы между игрой и работой на компьютере). Армия, полиция – на втором месте, на третьем месте - техника, производство, материальные технологии; медицина, транспорт и искусство.

У родителей же на первом месте медицина, армия, полиция; на втором- педагогика; на третьем (как и у детей) - техника, производство, материальные технологии; транспорт, строительство. Возможно, такой выбор родителей в некоторых случаях связан с возможностью получать высокие стабильные заработки или иметь карьерный рост, а в некоторых – с желанием подобрать профессию, соответствующую возможностям детей.

На вопрос «какую бы Вы хотели предложить профессию своему ребенку?» в среднем 65% родителей либо поставили прочерк, либо написали: «не знаю пока», «на его усмотрение», «пусть выбирает сам». Если соотнести эти ответы с другими данными анкеты, например, с прочерком в ответе на вопрос «о каких профессиях Вы уже говорили с ребенком?», то с большой уверенностью можно предположить, то, что подобные ответы обозначают скрытое или явное нежелание родителей заниматься этой проблемой.

В таблице 2 представлены факторы, которые обучающиеся 6-7 классов считают наиболее важными при выборе будущей профессии (должности, места работы).

Таблица 2. Степень влияния факторов на выбор будущей профессии

№	Факторы	% детей
1	Соответствующий вашим особенностям характер работы (умственная — физическая; опасная — безопасная; творческая — монотонная и др.)	23%
2	Благоприятные условия работы (характеристики рабочего места, напряженность рабочего графика и др.)	14%
3	Возможность постоянного повышения квалификации	6%
4	Возможность профессионального роста, успешной карьеры - 11-31%	31%
5	Востребованность на рынке труда	3%
6	Достаточная престижность профессии-	17%
7	Достойный уровень оплаты труда	37%
8	Ничего, просто нравится такая профессия	29%

Полученные результаты подтверждают, что в 29% случаев обучающиеся выбирают профессию неосознанно, не проанализировав ее достоинства: «Ничего, просто нравится такая профессия».

Анализ данных говорит о том, что при выборе профессии учащиеся 6-7 классов в первую очередь ориентируются на достойный уровень оплаты труда и возможность профессионального роста, успешной карьеры, что говорит о традиционном подходе к выбору будущей профессии.

Теперь рассмотрим данные анкетирования учащихся 8-9 классов и их родителей.

В анкете для родителей задавался вопрос «в чем Вы видите помощь школы при выборе профессии своему ребенку?»

Родители обучающихся традиционно видят помощь школы в информировании, совместном поиске учреждения, в посещении дней открытых дверей, в приучении к конкретному труду. У детей нет четких предпочтений технических, гуманитарных, естественно-научных циклов. Родители также не выделяют какие-то особые способности детей в определенных областях знаний. Наблюдается интересный факт: только в одном случае из 21 - родители хотели бы, чтобы их ребенок продолжил семейное дело, но боятся, что тот не сможет. В подавляющем большинстве случаев по тем или иным причинам родители не удовлетворены своей профессией и мечтают дать детям другое образование.

В таблице 3 представлена популярность областей трудоустройства у учащихся 8-9 классов и их родителей.

Таблица 3. Популярность областей трудоустройства

№	Область трудоустройства	Дети	родители
1	Техника, производство, материальные технологи	11%	33%
2	Информационные техника и технологии –	26%	43%
3	Медицина	15%	4%
4	Строительство -	7%	14%
5	Транспорт -	22%	14%
6	Торговля -	7%	10%
7	Сервис, обслуживание населения, услуги	15%	19%
8	Педагогика	11%	4%
9	Экономика, организация и управление -	7%	10%
10	Армия, полиция	22%	4%
11	Право, юриспруденция	7%	10%
12	Психология -	4%	10%

№	Область трудоустройства	Дети	родители
13	Искусство -	11%	4%
14	Литература, история -	4%	0
15	спорт	4%	4%
16	Другое, не определился, не помню	22%	14%
	итого	27	21

Из таблицы видно, что наибольшей популярностью у обучающихся 8-9 классов и их родителей пользуются: информационные техника и технологии. При этом и дети и родители, как уже отмечалось, часто путают компьютерные игры с работой на компьютере: «Да, он все время сидит за компьютером, наверное, программистом будет». На втором месте у детей - транспорт, у родителей - техника, производство, материальные технологии. На третьем - у детей - армия, полиция и медицина, сфера обслуживания, у родителей: сервис, обслуживание населения, услуги. По результатам видно, что у детей существенно меньшей популярностью пользуется техническая сфера деятельности, чем у родителей, дети отдают предпочтение сфере обслуживания. В таблице 4 представлены факторы, которые обучающиеся 8-9 классов и их родители считают наиболее важными при выборе будущей профессии (должности, места работы).

Таблица 4. Степень влияния факторов на выбор будущей профессии

№	Факторы	Дети %	Родители %
1	Характер работы, соответствующий характеру человека (умственная — физическая; творческая — монотонная и др.)	51%	35%
2	Благоприятные условия работы (характеристики рабочего места, напряженность рабочего графика и др.)	37%	30%
3	Возможность постоянного повышения квалификации	30%	40%
5	Возможность профессионального роста, успешной карьеры	41%	50%
6	Востребованность на рынке труда	15%	50%
7	Достаточная престижность профессии	41%	25%
8	Достойный уровень оплаты труда	48%	35%
9	Ничего, просто нравится такая профессия	15%	25%

Если сравнивать обучающихся 6-7 и 8-9 классов, то видно, что у старшеклассников увеличился процент осознанного подхода к выбору профессии. Так, фраза «ничего, просто нравится такая профессия» была отмечена только у 15% обучающихся 8-9 классов по сравнению с 29% обучающихся 6-7 классов. Больше, чем в 2 раза, увеличился процент выпускников, для которых ведущим фактором выбора профессии стал характер работы, соответствующий характеру человека. Что говорит о более вдумчивом отношении подростка к профессиональному выбору и попытке разобраться в собственных особенностях.

Для обучающихся 8-9 классов достойный уровень оплаты труда стоит на втором месте после «характера работы, соответствующий характеру человека», для родителей - на третьем месте после возможности успешной карьеры и востребованности на рынке труда. Мы предполагаем, что это результат систематических психологических занятий, где дети учатся понимать свой характер, свои возможности, склонности, желания.

Обучающиеся всех классов отметили, что основную информацию о профессиях они получают от родителей, в школе и из интернета. Однако в 8-9 классах на выбор профессии заметно больше влияет мнение родителей и школы. Процент влияния

интернета по сравнению с 6-7 классами снизился (рисунок 1). Возможно, это связано, с одной стороны, с большим доверием к родителям именно в судьбоносные периоды жизни, с другой стороны, - с развитием большей критичностью к информации, помещенной на сайтах.

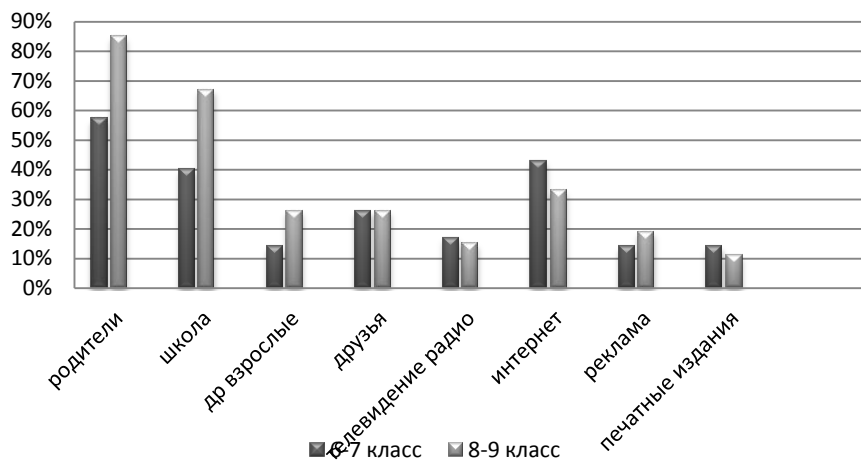


Рис. 1. Степень влияния источников информации на выбор профессии

На вопрос: «Что повлияло на ваш выбор области будущей профессиональной деятельности?» более трети обучающихся 6-7 классов отметили советы родителей или родственников, чуть меньше – собственный практический опыт профессиональной работы и школьные предметы. В 8-9 классах на первом месте остаются советы родителей или родственников, а в остальном – картина существенно меняется: более трети выпускников отметили, что на выбор области будущей профессиональной деятельности повлияло желание обучаться или работать вместе с друзьями (что вполне естественно для этого возраста) в конкретном профессиональном учебном заведении. Это говорит также о том, что у части выпускников выбор уже сделан и, скорее всего, связан не с содержанием профессии, а с нежеланием расставаться с одноклассниками. Мы видим также, что к окончанию обучения роль школы, за исключением службы дополнительного образования, в профессиональном самоопределении выпускника несколько снижается (таблица 5).

Таблица 5. Факторы, влияющие на выбор профессии

№	Факторы	6-7 класс	8-9 класс
1	Школьные предметы, которыми бы вы хотели углубленно заниматься	20%	15%
2	Собственный практический опыт профессиональной работы	29%	26%
3	Рекомендации учителей, школы	17%	15%
4	Примеры и опыт друзей, знакомых	11%	26%
5	Советы родителей или родственников	37%	44%
6	Профессии родителей или родственников	17%	19%
7	Желание обучаться в конкретном профессиональном учебном заведении	11%	30%
8	Дополнительное образование (кружки, секции)	12%	22%
9	Художественная литература, кино- и видеофильмы, СМИ	17%	15%
10	Обучаться или работать вместе с друзьями	9%	33%
11	Обучаться или работать рядом с домом	14%	11%
12	Пока ничего не повлияло, выбор не сделан	11%	7%

После окончания девятого класса почти половина обучающихся 6-7 классов собирается продолжить обучение в колледже, техникуме или училище, 20% - работать и 20% «еще не знают», 14% продолжить обучение в другой школе. В 8-9 классах вполне закономерно еще более увеличивается процент желающих продолжить обучение в колледже, техникуме и училище или продолжить обучение в другой школе (10-11 класс), несколько уменьшается процент желающих работать и тех, кто «пока не знает» (таблица 6).

Таблица 6. Планы на ближайшее будущее

	Содержание деятельности	6-7 классы	8-9 классы
	продолжить обучение в другой школе	14%	22%
	учиться экстерном	0%	0%
	учиться в вечерней школе	9%	4%
	продолжить обучение в колледже, техникуме или училище	49%	67%
	работать, на работе овладеть профессией	20%	15%
	выйти замуж (жениться)	11%	11%
	заниматься собственными детьми	6%	7%
	заниматься домашним хозяйством	0%	11%
	никогда не работать	0%	0%
0	пока не знаю	20%	15%
1	другое	11%	0%

На вопрос, который был задан обучающимся 6-7 классов «считаете ли вы себя готовым сделать выбор профиля обучения?» 34% ответили «да»; 43% - не уверены; 9% ответили – «нет». В 8-9 классах: 30% ответили «да»; 59%- не уверены, начали сомневаться; 11% ответили «нет». По этим результатам видно, что к концу обучения у выпускников появилась большая неуверенность в своем выборе, что, вероятно, указывает на более серьезное отношение к дальнейшим жизненным планам или разочарование в своих прежних выборах (рисунок 2).

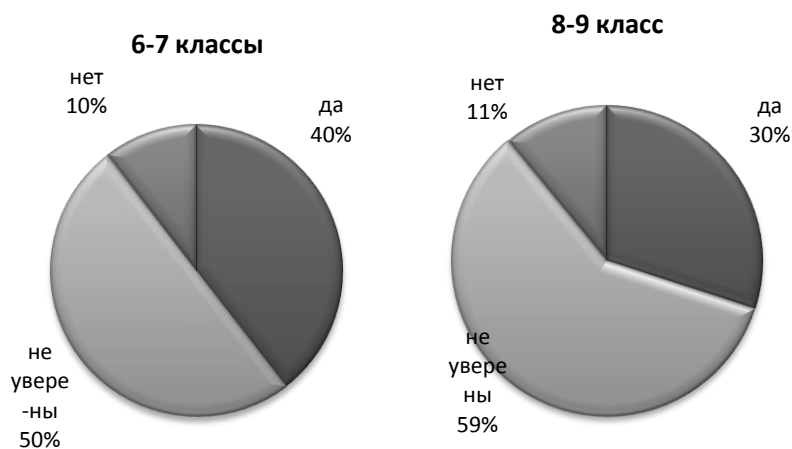


Рис. 2. Количество учащихся, определивших свою будущую профессию

Особого внимания заслуживают данные об информированности обучающихся о содержании профессий. Так учащимся с 6 по 9 классы известно всего около 40

профессий. Многие подростки назвали профессии, которые они постоянно встречают в жизни: продавец, водитель грузчик, учитель, кассир, строитель, повар, актер, дворник (рисунок 3).

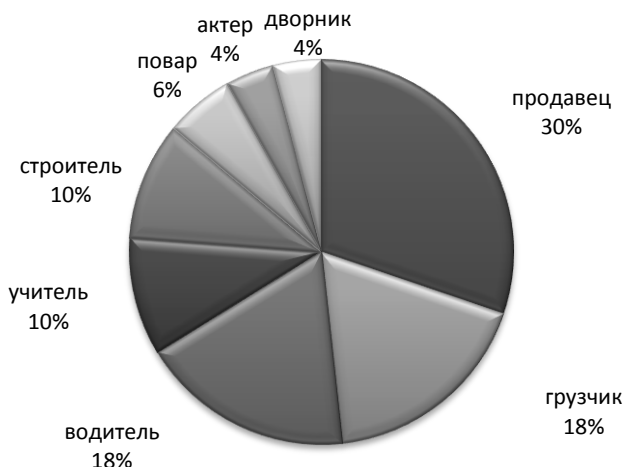


Рис. 3. Профессии, наиболее знакомые обучающимся

В единичном варианте в анкетах присутствовали следующие профессии: врач, рабочий, сварщик, монтажник, автомеханик, полицейский, пожарный, медсестра, «нянька», «спецназ», дворник, банкир, «инкосатор», переводчик, биолог, военный, режиссер, инженер, журналист, химик, физик, художник, экономист, регулировщик, официант, «стиптизеры» тракторист, агроном, доярка.

Обучающимся также предлагалось ответить на вопрос: «Какие профессии ты считаешь престижными?»

К престижным «профессиям» учащиеся чаще всего относили: «директор», бизнесмен, телезвезда, знаменитость, «призидент», топ менеджер, блогер, гугл, мэр. Реже встречались «профессии»: актер, военный, программист, машинист, пилот, строитель, полицейский, экономист, банкир, охранник, «уборщица в богатом доме», секретарь, «килир», модельер, доктор, «паталогонатом», «владелец», генерал армии.

Анализ результатов показывает, что обучающиеся имеют слабые знания о профессиях и во многих случаях путают профессии

- со специальностью (таксист, хирург, машинист метро, «шавермечник»)
- с должностью («директор», «призидент», «мер», академик, консультанты, «прараб», начальник)
- с организациями, видами деятельности и пр. (служба спасения, скорая помощь, спецназ, гугл, производители, бизнесмен, знаменитость, биржевые продажи)

Само понятие «престижность профессии» многим не знакомо. Отдельные подростки полагают, что это: хороший коллектив, доброта, много друзей, красный диплом, ум, скорость, машина, дом, свой участок, дача, справки для семьи, бесплатные обеды, завтраки. Основными показателями престижности профессии некоторые справедливо считают деньги и уважение. Были также немногочисленные ответы: «достижения», власть над людьми, статус.

В задании составить список профессий, специалисты которых участвуют в строительстве жилого дома, распространенными ответами были: «таджики», «стройщики», «пожарники», «ремонтник», «дизанер». В задании составить список профессий, специалисты которых участвуют в производстве мебели присутствовали следующие «профессии»: деревья, маляр, сварщик, слесарь, «дизайнер», «трудовики» модельер, гробовщик, стулья, диваны, машины.

В 6-7 классах в этом задании треть обучающихся (31%) ограничивалась упоминанием только одной профессии, 48% обучающихся назвали 2-3 профессии, 21% - более трех профессий.

Данный опрос показал, что, к сожалению, дети очень слабо представляют элементарные этапы производства, смежные специальности и пр. Однако результаты, полученные в 8-9 классах, существенно улучшились: - 13% назвали 1 профессию, 35% - 2-3 профессии, существенно вырос процент обучающихся (52%), назвавших более 3 профессий (рисунок 4).

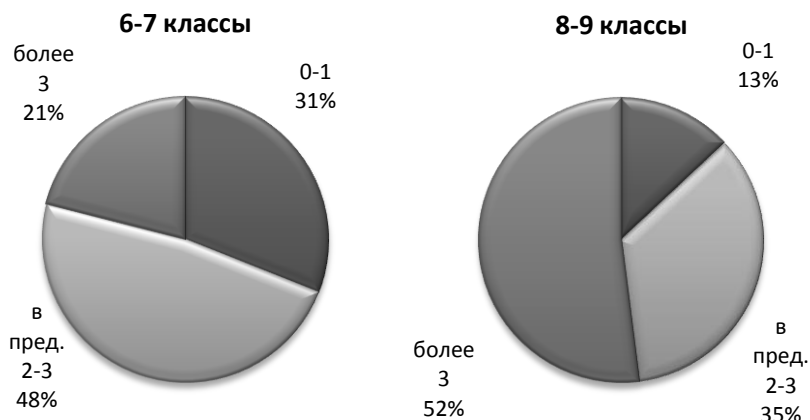


Рис. 4. Знания обучающихся о конкретных профессиях

Обучающимся было также предложено заполнить таблицу, в которой требовалось соотнести профессии по областям: человек-человек, человек-природа, человек-знак, человек-техника, человек-художественный образ и определить требования, предъявляемые этой областью профессий к способностям человека.

В 6-7 классах в 48 % случаев таблица оказалась не заполнена, в 38% частично заполнена. Полностью заполненная таблица имела только у 14 % обучающихся. В 8-9 классах незаполненных таблиц нет, заполнили таблицу неполностью 17%, полностью заполнили таблицу 83% обучающихся (рисунок 5).

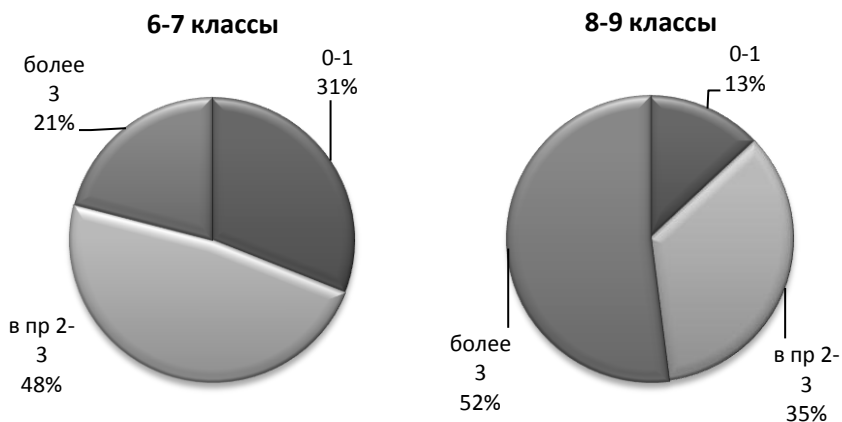


Рис. 5. Знания содержания профессий разных областей

Таким образом, мы наблюдаем некоторую положительную динамику в знаниях о профессиях обучающихся от 6-го к 9-му классу. Однако качество этих знаний

остается низким: мы не получили ни одной верно заполненной таблицы. Ниже мы приводим примеры характерных ответов и типичных ошибок (таблица 7, 8).

Таблица 7. Пример заполнения таблицы учеником 7 класса

Предмет труда	Примеры профессий (ответы обучающихся)	Требования, предъявляемые профессией к способностям человека (ответы обучающихся)
человек	учитель	Умный, грамотный, подвижный
природа	лесник	Живет рядом с лесом
техника	Водитель «автомеханик»	Имеет хорошее зрение - ловкий
знак	ГИБДД	Работать с людьми
художественный образ	художник	- Умеет рисовать, не отвлекаться - краски и кисточки - «вантазия» - «хоризмы»

Таблица 8. Пример заполнения таблицы учеником 9 класса

Предмет труда	Примеры профессий (ответы обучающихся)	Требования, предъявляемые профессией к способностям человека (ответы обучающихся)
человек	учитель	Знать материал
природа	циркач	Уход за животными
техника	Инженер Ремонтник	Взаимодействовать с механикой - Знать все гвозди, «шурубы»
знак	программист математик	Знать коды - «трудолюбивость»
художественный образ	актер	Радость приносить

Выводы:

Родители во многих случаях неадекватно оценивают психофизические возможности своих детей.

У старшеклассников и у их родителей в целом наблюдается крайне низкая осведомленность о содержании распространенных профессий. К выпускному классу знания обучающихся о профессиях растут, однако остаются недостаточными.

К выпускному классу увеличивается растерянность подростков в выборе профессии, способствующая принятию ошибочных решений.

Наблюдается недостаточная профориентационная работа в семьях. Несмотря на то, что дети нуждаются в родительском участии при выборе профессии, родители в половине случаев не способны оказать реальную помощь. В таких условиях создание специальных условий для систематической профориентационной работы в школе необходимо. Данная работа предполагает комплексный подход всех специалистов, участвующих в работе как в школе, так и за ее пределами: подробное теоретическое и практическое ознакомление обучающихся и их родителей с основными рабочими профессиями, с СПО, где можно получить эти профессии, и работодателями.

Список литературы

1. Гутник И.Ю. Организация педагогической диагностики в профильном обучении: Учебно-методическое пособие для учителей. / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005. 128 с.
2. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / Под ред. Н. В. Афанасьевой. — СПб: Речь, 2008. 366 с.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: «Академия», 2007 503 с.
4. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 496 с.
5. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков. М., Генезис, 2000. 128 с.
6. Самоопределение школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения. Пособие для учителя / С.Н.Чистякова. П.С. Лернер, Н.Ф.Родичев и др. (Под ред. С.Н.Чистяковой). – М: Педагогический университет, 2005. 162 с.
7. Твоя профессиональная карьера: учеб. для 8-9 кл. общеобразоват. Учреждений / [П.С. Лернер, Г.Ф. Михальченко, А. В Прудило и др.] под ред. С.Н. Чистяковой, М: Просвещение, 2010. 80 с.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ

Барабонина А.А.

*Барабонина Анна Андреевна – студент,
кафедра логопедии,*

*Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова,
учитель-логопед,
Школа 1362, г. Москва*

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ дисграфии. Отражена профилактика и коррекция дисграфии. Нами будут рассмотрены пять форм дисграфии. Даны упражнения и рекомендации по коррекции дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия, коррекция, профилактика, фонематическое недоразвитие, расстройство письма.

Дисграфия (греч.) – это частичное расстройства процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью, возможно даже распадом психических функций, участвующих при построении письменной речи человека. Проявляется она в типичных, повторяющихся ошибках в письме. Для коррекции дисграфии необходимо целенаправленное обучение.

Современное представление о письме основывается на исследованиях таких авторов как П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, в своих работах они исследуют письмо и связывают его с психическими процессами, происходящими в головном мозге человека. Каждая операция письма связана со структурным компонентами психических процессов [1,2].

Г.А. Каше, Н.А. Никашина, О.Б. Ольхин рассматривают нарушения письма как следствие недоразвития устной речи. Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина рассматривают нарушения письма с недостаточностью фонематического слуха и восприятия.

В науке и практике понятие дисграфии определилось и включает различные нарушения в виде следующих форм (рисунок 1).

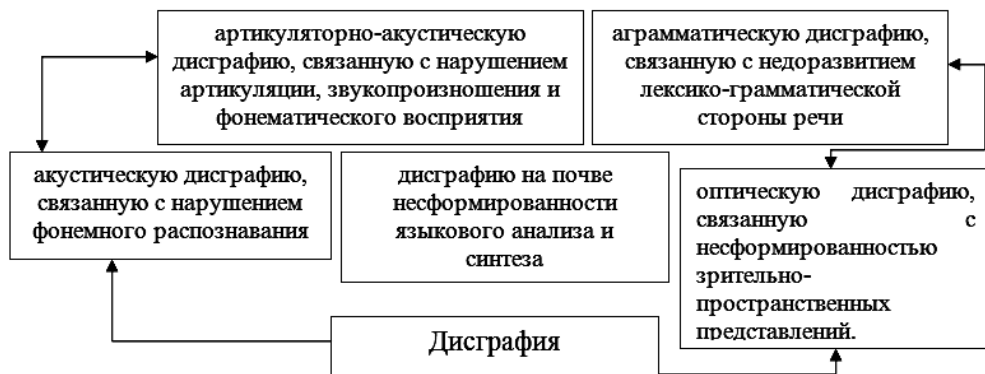


Рис. 1. Пять форм дисграфии

Обратимся к рисунку. В нем мы показали пять форм дисграфии. Первая форма – артикуляторно-акустическая форма дисграфии. Суть ее состоит в следующем: пациент, имеющий нарушение звукопроизношения, опираясь на свое неправильное произношение, фиксирует его на письме. В данном случае он пишет так, как произносит. Это происходит до тех пор, пока не будет исправлено звукопроизношение, в этом случае заниматься коррекцией письма с опорой на проговаривание нельзя.

Вторая форма – акустическая форма дисграфии. Данная форма дисграфии проявляется в замене букв, соответствующих, фонетически близким звукам. В данной форме в устной речи звуки произносятся правильно, но на письме чаще всего смешиваются буквы, обозначающие звонкие – глухие (Б-П; В-Ф; Д-Т; Ж-Ш и т.д.), свистящие – шипящие (С-Ш; З-Ж и т.д.), аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (Ч-Щ; Ч-ТЬ; Ц-Т; Ц-С и т.д.). Например «Бар – Пар», «Любит – Лубит».

Третья форма – дисграфия, на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Данная форма наиболее распространена. Для пациента будут характерны следующие ошибки: слова обрываются на половине, перестановка букв и слогов местами, пропуск букв в словах, контоминация когда в одном слове слоги разных слов, повторение букв и (или) слогов в одном слове несколько раз, когда в одном слове много букв – например три «ooo» или «eee», слитное написание предлогов.

Четвертая форма – аграмматическая дисграфия. Она связана с недоразвитием грамматического строя речи. Пациент пишет аграмматично, т.е. как бы вопреки правилам грамматики («классный сумка», «радостный дети»). Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. В основном аграмматическая дисграфия обычно встречается у детей. Она проявляется в неправильном написании окончаний слов. Когда пациент не может согласовать два слова между собой.

Пятая форма – оптическая дисграфия. В её основе лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. Буквы в алфавите состоят из набора одних и тех же элементов: «палочки», «овалы». Если пациент не видит различие между буквами, то это приведет к неправильному их написанию.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение письма. В случае дисграфии человек пишет так, как произносит. Отражение неправильного звукопроизношения на письме, которое проявляется в заменах букв (любит на «лубит»), пропусках букв (письмо на «писмо»), контаминации, ошибки обозначения границ предложения, написания строчных букв; персеверации.

В коррекции дисграфии можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Основные цели, которые стоят на подготовительном этапе:

- развитие слухового и зрительного внимания;
- развитие слуховых дифференцировок;
- развитие фонематического внимания;
- уточнение артикуляции звуков при их произношении;
- производится коррекция звуков произношения.

Целеполагание на основном этапе включает:

- развитие слухового и зрительного внимания;
- развитие фонематического анализа синтеза;
- развитие слуховых дифференцировок (разбираются слова и словосочетания по слогам);

Целью заключительного этапа можем считать:

- закрепление полученных знаний, умений и навыков;
- перенос полученных умений, знаний на другие виды деятельности.

Мы знаем, что у большинства людей левое полушарие мозга отвечает за письмо. Например, у китайцев, в связи с особенностью их письменной речи – иероглифы можно им анонсировать развитие правого полушария головного мозга.

У людей страдающих дисграфией наблюдается способности к рисованию. Тут сразу проводится аналогия с древностью, когда древние люди объяснялись рисунком на камне, глиняных изделиях, скалах. Некоторые специалисты наблюдают «зеркальность» в характере письма пациентов. Т.е. при написании некоторых букв пациент их переворачивает, буква нарисована другой стороной, например буква «З» или «С». Очень часто зеркально переворачивать буквы могут левши.

К мерам профилактики дисграфии можно отнести:

- развитие тех психических функции на раннем этапе, например у школьников еще до поступления в школу.
- развивать тонкую ручную моторику, поскольку активные движения рук (особенно кистей и пальцев) активизируют речевые отделы коры головного мозга. Если дисграфией страдают дети, то с самого раннего возраста с детьми рекомендовано выполнять пальчиковую гимнастику, массаж кистей рук, игровые упражнения «Собери пирамидку», «Шнуровки».
- выполнять различные координированные движения руки: закрась предмет, нарисовать дорожку, обвести по контуру.

Можем предложить следующие упражнения для профилактики и лечения дисграфии:

- использовать речевые игры: разбирать слова по слогам, выделить грамматические элементы слова, складывание слов;
- разобрать чем отличается твердое произношение сова от мягкого;
- необходимо наращивать скорость чтения и письма. Для этого давать читать и писать тексты на время.
- рекомендовать больше читать. В процессе чтения грамматика правится, так как человек запоминает много слов.
- дать любую книжку и предложить в течение 5-10 минут зачеркивать и обводить в ней выбранные буквы, например, только «о»;
- при написании предложений и слов проговаривать их вслух по слогам. Логопед в процессе этого упражнения может увидеть слабые места. Важно, чтобы пациент проговаривал окончания слов;
- дать упражнение, где есть пропущенные буквы. Предложить пациенту их дописать;
- предложить найти ошибки в тексте, в котором проставлены «лишние» запятые. Нужно объяснить каждый знак препинания;

– дать поиграть в игру «лабиринт».

Очень часто по почерку определяют степень пораженности дисграфией. Логопеды могут обратить внимание на уродливый или слишком красивый почерк с вырисовыванием каждой буквы, если человек делает нетипичные ошибки в тексте, если он зеркально переворачивает буквы. Для профилактики можем предложить такие упражнения, как «Диктант», «Зачеркивание букв».

Список литературы

1. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. М., 1950.
2. Коротовских Т.В. Коррекция дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2017. № 1 (70). С. 31-42.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЗДУШНОЙ СТРУИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ Корякина О.А.

*Корякина Ольга Анатольевна – учитель-логопед,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад «Рябинка», г. Черногорск, Республика Хакасия*

Аннотация: в статье рассматривается коррекционная работа по воспитанию воздушной струи у детей с дислалией.

Ключевые слова: воздушная струя, игровые упражнения, методы, приемы.

Речевое дыхание – основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Источник образования звуков речи – воздушная струя, выходящая из легких через гортань, глотку, полость рта или носа наружу. Известно, что органы дыхания наряду с основной биологической функцией газообмена, осуществляют также голосообразовательную и артикуляторную функции. Развитие речевого дыхания у ребенка в онтогенезе происходит одновременно с развитием речи и завершается примерно к 10 годам. «Речевое дыхание представляет собой систему произвольных психомоторных реакций, тесно связанных с производством устной речи»[1, с.4].

Формирование речевого дыхания предполагает, в том числе, и выработку воздушной струи. Выработка воздушной струи считается одним из необходимых и значимых условий постановки звуков. Работа по воспитанию воздушной струи начинается на подготовительном этапе формирования правильного звукопроизношения, наряду с развитием фонематического слуха и артикуляционной моторики. Дыхательные упражнения помогают выработать силу и правильное распределение выдоха.

Система логопедической работы на подготовительном этапе по формированию воздушной струи базируется на выработке у ребенка следующих основных противопоставлений. Воздушная струя при произнесении шипящих звуков: широкая, теплая, слабая, рассеянная. Воздушная струя при произнесении свистящих звуков: узкая, холодная, сильная, направленная. Известно, что звуки произносятся в фазе выдоха. Произнесение большинства звуков позднего онтогенеза требует направленной воздушной струи.

Три основных направления воздушной струи:

1) Воздушная струя направлена прямо по центру языка. Это характерно для произнесения большинства звуков: губно-зубных (в, вь, ф, фь), заднеязычных (к, кь, г, гь, х, хь), переднеязычных (т, ть, д, ды), свистящих (с, сь, з, зь, ц).

2) Воздушная струя направлена прямо по центру языка вверх. Это характерно для произнесения шипящих звуков (ш, ж, щ, ч) и вибрантов (р, рь).

3) Воздушная струя направлена прямо по боковым краям языка. Это характерно для произнесения смычно-проходных звуков (л, ль).

В системе логопедической работы по формированию воздушной струи можно выделить основные направления:

- **Дутье при сомкнутых губах.** Для укрепления мышц щек. Надувание обеих щек одновременно и удерживать в них воздух. Надувание правой и левой щек попеременно (перегонка воздуха из одной щеки в другую). Втягивание щек в ротовую полость между зубами, губы вытянуты вперед [2, с. 29].

- **Дутье сквозь губы, вытянутые трубочкой.** Напряжение круговой мышцы рта.

- Не надувая щек, дуть сквозь сближенные и слегка выдвинутые вперед губы, образующие посередине круглое окошечко.

- Сдувать с поднесенной ко рту ладони любой мягкий предмет. Бумажные бабочки, птички, самолетик, снежинки подвешивают на нитках, располагают на различных поверхностях (стол, подоконник). Они нужны для отработки длительного плавного выдоха. Шарик для пинг-понга, шарик Марблс, карандаши, ватные шарики. Все это можно перемещать на поверхности стола с помощью выдыхаемой струи воздуха. Если соорудить ворота из конструктора и попытаться загнать эти предметы в ворота – получится импровизированный футбол. Можно ввести соревновательный момент: «Кто быстрее загонит шарик (карандаш) в ворота». Задувание свечи. Для этого дыхательного упражнения годятся как большие разноцветные свечи из воска, так и маленькие сувенирные. Ребенок выполняет короткий бесшумный вдох без надувания щек и медленный выдох, задувая по очереди зажженные свечи [4, с. 165].

Дутье сквозь растянутые в улыбку губы.

- Образовать узкую щель между растянутыми в легкой улыбке сближенными губами. Углы рта прижаты к зубам. Струю воздуха, направленную в эту щель, ребенок рассеивает движениями указательного пальца из стороны в сторону. Если щель образована правильно и струя достаточно сильная, звук от рассеиваемого пальцем воздуха хорошо слышен.

- Образовать узкую щель между растянутыми в легкой улыбке сближенными губами. Пошлепать язык губами, произнося на выдохе звуки п-п-п-п.

Дутье на язык.

- Посередине языка вдоль его переднего края «сделать дорожку» - положить зубочистку и пустить ветерок.

- Удерживать язык широким за верхними зубами, подуть на его кончик, почувствовав ветерок.

- Широкий язык положить на нижнюю губу. Края языка свернуть так, чтобы образовался желобок. Легко подуть сквозь желобок.

В процессе коррекционной работы по формированию воздушной струи нужно придерживаться следующих методических рекомендаций:

- Упражнения проводятся в хорошо проветренном помещении: воздух в нем должен быть средней влажности. Одежда не должна стеснять движений. Выполнять упражнения сидя, стоя или лежа при свободном положении тела в пространстве. Грудная клетка расправлена. Следить за осанкой. Обращается внимание на то, чтобы ребенок производил вдох глубоко и спокойно, через нос. Выдох через рот должен быть легким, плавным, длительным, экономным, без напряжения. Гипервентиляция легких ведет к обильному снабжению коры головного мозга кислородом, вследствие

чего может возникнуть головокружение, поэтому нужно учитывать дозированность количества и темпа упражнений. Нельзя надуть щеки. Можно придерживать щеки руками для использования тактильного контроля. На начальных этапах можно использовать зеркало для привлечения зрительного контроля. Контроль, за выдыхаемой струей воздуха, осуществляется с помощью ватки, поднесенной ко рту ребенка: если упражнение выполняется правильно, ватка будет отклоняться. Упражнения могут выполняться под счет. Следить за эмоциональным состоянием ребенка, оно должно быть уравновешенным.

При формировании воздушной струи можно использовать следующие приемы.

«Тактильный контроль». Тыльная сторона ладони одной руки ребенка удерживается перед собственным ртом. Тыльная сторона ладони другой руки ребенка подносится ко рту логопеда. Тем самым ребенок ощущает производимую им воздушную струю и имеет возможность сравнить ее с образцом. Тот же самый прием можно выполнять с закрытыми глазами с целью концентрации внимания на тактильных ощущениях. «Наматываем нитку на клубок». В процессе дутья ребенок изображает руками наматывания нитки на клубок.

Упражнения на развитие воздушной струи.

Цель коррекционно-логопедической работы: Выработать сильную, направленную, длительную, плавную, ротовую воздушную струю.

«Снежинки». Педагог дает ребенку кусочек ваты, говорит: «Это снежинка. Посмотри, как она летает (Кладет ватку на ладонь, а затем сдувает ее с руки.) Попробуй и ты так же подуть на снежинку». Инструкция: «Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Вытяни губы трубочкой. Также подуй на снежинку». Упражнение повторяется несколько раз [3, с. 55].

«Футбол». Положить широкий передний край языка на нижнюю губу. И произнося длительно звук [ф] сдуть ватку на противоположный край стола. Инструкция: «Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Положи широкий язык на нижнюю губу. Сдуй ватку со стола». Нижняя губа не должна натягиваться на зубы.

«Наказать непослушный язык». Инструкция: Улыбнись. Приоткрой рот. Покажи зубы. Положи язык на нижнюю губу. Произноси на выдохе звуки пя-пя-пя, пошлепывая язык губами. Следить, чтобы нижняя губа не натягивалась на нижние зубы. Боковые края языка касаются уголков рта.

«Бульбульки». Нужно взять два пластмассовых прозрачных стаканчика. В один налить много воды, почти до краев, а в другой – чуть-чуть. В стаканчик, где много воды, нужно дуть через трубочку слабо, в стаканчик, где мало воды, - дуть сильно. Задача ребенка - так играть в «бульбульки», чтобы не пролить воду. Нужно обязательно обратить внимание ребенка на слова: слабо, сильно, много, мало [4, с. 165].

«Снег идет». Сначала показать с какой силой нужно дуть в трубочку, чтобы снежинки начали перемещаться внутри пластиковой бутылки, заполненной пенопластом. Затем предложить ребенку подуть длительно, но не в полную мощь, обращая его внимание на то, как перемещаются снежинки. Упражнения можно проводить одновременно с несколькими детьми, используя индивидуальные трубочки.

«Пароход гудит». Используются чистые стеклянные пузырьки высотой примерно 7 см, диаметром горлышка 1-1,5 см. «Послушай, как гудит пузырек, если я в него подую. Загудел как пароход. А как у тебя загудит пароход? Инструкция: Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Дотронься кончиком языка до края горлышка пузырька так, чтобы он касался края горлышка. Пузырек касается подбородка. Струя воздуха должна быть длительной и идти посередине языка».

Регулярное и систематическое применение упражнений по воспитанию сильной направленной длительной плавной ротовой воздушной струи способствует формированию речевого дыхания, укреплению мышц артикуляционного аппарата, закреплению правильных дикционных навыков.

Список литературы

1. *Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г.* Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Под ред. Л.И. Беляковой. М.: Книголюб, 2004. 56 с.
2. *Буденная Т.В.* Логопедическая гимнастика. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. 64 с.
3. *Максаков А.И.* Правильно ли говорит ваш ребенок. М.: Просвещение, 1988. 164 с.
4. *Пятница Т.В., Солоухина-Башинская Т.В.* Справочник дошкольного логопеда / Ростов н/Д: Феникс, 2011. 479 с.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРОВЕДЕНИЕ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Суслова Е.Н.

*Суслова Елена Николаевна – воспитатель высшей квалификационной категории,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад комбинированного вида № 2 «Василёк», г. Реутов*

Аннотация: в статье говорится о возможностях проведения досуга и досуговой деятельности с детьми дошкольного возраста педагогами в стенах дошкольной образовательной организации. Привлечение родителей к совместным мероприятиям по организации и проведению совместной досуговой деятельности с дошкольниками.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, досуг, досуговая деятельность, эмоциональный настрой, игровые умения, творческая самостоятельность.

В работе современной дошкольной образовательной организации педагоги стремятся разнообразить жизнь детей в стенах ДОО, сделать её интересной и увлекательной. Насыщение разнообразной деятельностью, такой как: образовательная, музыкальная и др.; а также всевозможные праздники, развлечения, разнообразные кружки и др.; продуктивные виды деятельности (лепка, аппликация, конструирование, рисование и др.); обилие всевозможных игр и игрушек; режимные моменты в жизни ребёнка дошкольника оставляют мало времени для его свободного времяпровождения. Но тем не менее воспитатели всё чаще слышат от детей настораживающую фразу: «мне скучно». Скучно детям бывает не потому, что нечем играть, а скорее по другой причине.

К сожалению, современные дошкольники, в своём большинстве, не знают чем себя занять в свободное от образовательной деятельности и режимных моментов время, т.е. на досуге. Обычные игры и игрушки им не интересны, их больше привлекает игра на компьютере или телефоне.

Но в обычной дошкольной образовательной организации таких электронных игрушек не предусмотрено. Что же можно предпринять педагогам в такой ситуации, чтобы побуждать ребёнка интересно и с пользой проводить своё досуговое время.

Досуг, в исследованиях Н.А. Ветлугиной, М.Б. Зацепиной, И.Ю. Исaeвой, рассматривается как своеобразный вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха, свободного времяпровождения детей дошкольного возраста. [2]

Проблема досуга и досуговой деятельности дошкольников рассматривается в работах - М.А. Михайловой, Э.В. Соболевой, Л.С. Фурминой, Е.В. Шульги и др.[3]

Для того чтобы развеять скуку в досуговое время, очень большое значение имеет эмоциональный настрой детей в процессе досуговой деятельности. Педагогам важно создавать положительный эмоциональный фон, постепенно включая в этот процесс детей, вызывая у них радость, удовольствие. Для этого целесообразно использовать:

- для младших дошкольников – всевозможные потешки, стихи, увлекательные сказки и рассказы. Дети в возрасте 4 – 5 лет уже могут понимать шутки, присказки, прибаутки. Их также можно использовать в приобщении ребёнка к досуговой деятельности.

- для старших дошкольников, кроме перечисленного, также подходят поучительные рассказы, сказки, басни наполненные интересным для них содержанием (например Т.А. Шорыгиной).

Доброжелательное отношение педагогов к каждому ребёнку, заинтересованность их чувствами и переживаниями способствуют формированию у дошкольников уверенности в своих силах и возможностях.

Так как ведущей деятельностью детей дошкольников является игра, то педагогам необходимо формировать у детей игровые умения. Развивать интерес к различным видам игр, учить детей самостоятельности в игре, проявлять инициативу, умение договариваться, использовать игрушки – аналоги и игрушки – заместители, без ссор распределять атрибуты и роли для игры и т.д.

Формировать у детей, начиная с младших групп, доброжелательное отношение к сверстникам, учить подчиняться правилам, воспитывать творческую самостоятельность и др.

В основе развития любых отношений детей дошкольного возраста лежит опыт полученный в семье. Ведь семья, в первую очередь, является главным воспитателем у ребёнка основных черт его характера и отношения к окружающим.

Для более продуктивного проведения досугового времени в семье, можно рекомендовать родителям больше гулять с детьми, разговаривать с ними, расспрашивать как прошёл их день, чем они занимались.

В выходные и праздничные дни предложить родителям посещать не только торговые центры, но и игровые площадки, театры и др. мероприятия. Чтобы ребёнок видел и мог сравнить разные виды досуговой деятельности, чтобы ему было интересно, а не скучно, можно организовать совместную экскурсию педагогов, дошкольников и родителей в музей, парк или ближайшему водоёму. Это займёт не много времени, не будет стоить больших затрат, но зато и дети и взрослые получают огромное удовольствие от мероприятия. (Можно организовать фотосессию, игры на открытом воздухе с участием взрослых, которые вспомнят о своём детстве и получают колоссальное удовольствие от прогулки). Дети же придя на следующий день в ДОО будут ещё долго вспоминать совместно проведённое мероприятие, делиться впечатлениями, выражать в играх наиболее понравившиеся моменты. Например: «А ты помнишь, как моя мама играла в салочки...», «А мой папа играл в вышибалу...», «Как мы кормили птичек...», «Ой, как было весело!», «А когда мы ещё пойдём все вместе?»

Таким образом хорошее, приподнятое настроение детей будет залогом положительной эмоциональной атмосферы в группе ДОО. И детей больше не будет посещать скука, т.к. хорошее настроение залог разнообразной творческой деятельности детей в досуговое время.

Итак, подведём итог: для того чтобы дети дошкольного возраста не испытывали скуки в своё досуговое время в ДОО, педагогам необходимо:

1.создавать положительный эмоциональный настрой, постепенно включая в этот процесс детей;

2.использовать всевозможные потешки, шутки, прибаутки, увлекательные и поучительные сказки и рассказы;

3.доброжелательно относиться к каждому ребёнку;

4.формировать у дошкольников игровые умения;

5.воспитывать творческую самостоятельность, доброжелательное отношение к окружающим;

6.заинтересовать родителей проведением совместной досуговой деятельности с детьми в ДОО и дома;

7.привлекать родителей к организации совместных досуговых мероприятий в дошкольной образовательной организации и вне её.

Список литературы

1. «Детский сад и семья: Методика работы с родителями. Пособие для педагогов и родителей»: Мозаика Синтез; Москва; 2007.
2. *Зацепина*. Организация культурно-досуговой деятельности дошкольников : учеб.-метод. Пособие / М.Б. Зацепина. М., 2005. Зацепина, М.Б.. М.: Педагогическое общество России, 2006. 44 с.
3. *Исаева И.Ю.* И85 Досуговая педагогика: учеб. пособие / И.Ю. Исаева. М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2010. 200 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗНАЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ И ЭМОЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Гегиадзе Ш.Л.

*Гегиадзе Шота Леонидович – доцент, преподаватель,
кафедра драматического искусства, актёрский факультет,
Грузинский университет театра и кино им. Шота Руставели. г. Тбилиси, Грузия*

Аннотация: владение собственным телом и навыки внимания и управления эмоциями связаны со сложными психофизическими факторами. Раскованность тела на сцене, умение управления мышечной системой является одной из основных и необходимых предпосылок творческой свободы актёра. Актёр должен уметь правильно настроить своё тело и привести его в готовность для органических действий на сцене, что включает гармоничное взаимодействие мышечной системы и сознания в аудитории или в сценическом пространстве, также, студент должен контролировать собственные движения и разбираться в его механизме, то есть, анализировать, что и как он выполняет (хорошо или плохо) без лишних волнений и отрицательных эмоциональных проявлений.

Ключевые слова: внимания, эмоция, сцена.

Введение

На пути из дома до аудитории психика студента подвергается агрессивному информационному и технологическому воздействию, что соответственным образом влияет на формирование эмоционального фона студента и урока в целом. Формированные подобным образом эмоциональные состояния, (в виде информационных неврозов) [1, 157] со своей стороны, выражаются в конкретных мысленных формах и содержаниях, и в целом все это находит свое отражение в поведении студентов. Исходя из этого, создание соответствующего настроения студента для урока в процессе обучения сценическому движению, является более сложным и важным процессом. Соответственно, результаты освоения студентом учебной программы связаны, в первую очередь, с вниманием и их начальным и дальнейшим психоэмоциональным отношением к уроку.

Наша главная цель – за максимально короткий промежуток времени суметь опознать эмоциональные состояния студента и привести их в соответствие с необходимыми параметрами с использованием педагогических способов и методов. Естественно, что функция педагога в отношении эмоций студента этим не ограничивается, поскольку изменчивость эмоциональных состояний студента во время урока сценического движения связана с процессами освоения навыков движения и способностью студента концентрировать внимание, управлять эмоциями и корректировать их, что требует разработки и применения соответствующих педагогических методов и способов.

Актуальность исследования: по нашим соображениям, на сегодня в сфере сценического движения весьма актуальным остаётся вопрос отношения внимания и эмоций. Актуальность рассматриваемой темы объясняется и тем, что специфика освоения сценического движения непосредственно связана с навыками студента по концентрации внимания и управлению эмоциями.

Предмет исследования: внимание и эмоция в сценическом движении.

Цель исследования: перенести теоретические знания, полученные по данному вопросу на основании изучения и анализа исторической и современной педагогики и

психологической литературы в практическом пространстве и непосредственно в сфере исполнительского искусства, в частности, в сценическом движении.

Инновация исследования, по нашему мнению, состоит в следующем: на сегодня в сценическом движении, в частности, в процессе освоения движения, не изучена должным образом изменчивость эмоциональных состояний студента и их воздействие как на начальном этапе урока, так и во время урока.

Теоретическая основа исследуемой темы – труды теоретиков и практиков философии, педагогики, психологии, сценической педагогики и разных театров, в частности: А. Васаде, Д. Узнадзе, Спиноза, Аристотеля, К. Станиславского, Н. Демидова, В. Мейерхольда, Г. Товстоногова, А. Таирова, Д. Дидро, К. Гельвеция, С. Гальперине, У. Джеймса, К. Ланге, П. Экмана и других.

В качестве единственного принципа освоения движений в сценическом движении, в учебных процессах можно использовать исключительно осознанные, умственно-интеллектуальные процессы студента. Этим и только этим путем следует воспринять движение, как единый, логический процесс сценического действия. Исходя из этого, студент должен уметь создавать единую фразу пластики языком тела (наряду со словом) и передавать внутреннее состояние героя с помощью изученных сценических навыков и поведения. Профессиональная готовность будущего актера к движению может быть нами определена по тому, насколько успешно удастся исполнителю преодолеть существующие конфликты между собственным телом и сознанием.

Нетренированное тело находится в постоянном конфликте с сознанием и противоречит как всему новому и необычному, так и специально созданным в учебных процессах и существующим в них реальным и условным ситуациям. Естественно, возникшие во время учебного процесса конфликты между телом и сознанием не разрешаются мгновенно, они требуют достаточно времени и это весьма трудоемкий процесс. Педагог, со своей стороны, должен обратить внимание студента именно на это. Изучение и развитие выразительных способностей собственного тела является наиважнейшим процессом для студента и ее реализация возможна только с помощью полной профессиональной и методической поддержкой педагога.

Владение собственным телом и навыки внимания и управления эмоциями связаны со сложными психофизическими факторами. Раскованность тела на сцене, умение управления мышечной системой является одной из основных и необходимых предпосылок творческой свободы актера. Готовность тела актера к движению, его пластичность, выразительность, координированное действие и т.п. считалось обязательным условием фактически с первых же

дней существования театра. Актер должен уметь правильно настроить свое тело и привести его в готовность для органических действий на сцене, что включает гармоничное взаимодействие мышечной системы и сознания в аудитории или сценическом пространстве, также, студент должен контролировать собственные движения и разбираться в его механизме, то есть, анализировать, что и как он выполняет (хорошо или плохо) без лишних волнений и отрицательных эмоциональных проявлений. И что для этого необходимо? Безусловно, концентрация внимания с необходимой силой на психические процессы, происходящие в собственном теле, в ходе освоения движений. Подразумевается управление происходящих в теле человека психических процессов с помощью внимания с разработкой особой, научно-творческой техники для актера, то есть, т.н. «психотехники» (термин введен в психологии И.

Штерном, позднее Станиславский использовал его в сценической педагогике). Станиславский, также, как К. Марджанишвили и С. Ахметели, В Мейерхольд и другие представители театрального мира, считали необходимость научных исследований психологических и физиологических аспектов актерского творчества одним из обязательных условий и искали пути и средства для решения указанной проблемы. А решение проблемы требует изучения этой проблемы, изучения как

исторического прошлого психологии и педагогики, так и теоретических и практических достижений науки в этой сфере в современных условиях и их непосредственного применения в практике.

Сценическое движение в структуре театрального образования

Одним из важных предметов профессионального мастерства будущего актера в структуре театрального образования является сценическое движение. Сценическое движение, как специальный предмет, начинает формироваться в своем первоначальном виде еще в начале прошлого века. Наряду с основанием театральных школ в повестке дня встает вопрос необходимости разработки специальной учебной программы, посредством которой стало бы возможной целенаправленная и комплексная подготовка

двигательного аппарата актера для сценического действия. Первая книга – «Воспитание движения актера» – выходит в 1937 году, авторы: И.С. Иванов и Е.С. Шишмарева, а первая попытка разработки единой учебной программы состоялась в 1954 году, на Всесоюзной конференции педагогов сценического движения и танца. Несмотря на довольно большой опыт, накопленный к тому времени в сфере воспитания драматического актера, фактически не существовали научные труды, посвященные определению характера и содержания сценического движения. Сам термин «сценическое движение» не возник на пустом месте, его сущность изначально подразумевала физическую и психическую готовность исполнителя к сценическому действию и со временем его содержание приобретает универсальное значение (в начале у него было узкое специализированное назначение (подразумевается физическая подготовка). Сегодня мы его рассматриваем, как синтез всего опыта по движению тела, накопленного человечеством. И если мы рассмотрим движение человека с психофизической точки зрения, выходит, что мы (педагоги направления движения) все вместе работаем над улучшением таких профессиональных качеств студента, как воля, смелость,

внимание, память, сила, быстрота, гибкость, реактивность, приспособленность, ритмичность, музыкальность и т.д. Естественно, над всеми перечисленными профессиональными качествами мы работаем и на

уроках актерского мастерства, что в этой части профессионального мастерства (освоение специальных навыков) частично носит характер «дублирования» и все это приводит к положительному результату. Определить качество практических педагогических процессов сегодня возможно исключительно на основании теоретического научного подхода. Преодолеть проблемы, сопутствующие учебному процессу, возможно только путем проникновения в суть предмета и использования научно-педагогических методов. Как мы уже отмечали, подход к предмету сценического движения необходимо осуществить на основании исследований в истории философии, психологических наук и разных сфер искусства, таких, как философские и педагогические взгляды Аристотеля и Спиноза о человеке, как единой системе; Экспериментальная психология и психология установки Дмитрия Узнадзе; учение К. С. Станиславского; принципы синтетического театра К. Марджанишвили и С. Ахметели, В. Мейерхольда, А. Я. Тайрова и Е. Вахтангова; Актер и сверхмарионетка Г. Крэгга; Эксперименты и театральная антропология Ежи Гротовского и Э. Барба; Психологические вопросы художественного творчества А. Васадзе; Психология эмоции Пола Экмана и пр.

Вопрос исследования эмоции и внимания

Эмоции

Знания о физиологии человека дают возможность, ознакомиться с законами изменений, происходящими в характере человека, а психология дает возможность, наблюдать за изменчивостью человеческого характера, вызванной с помощью разных стимулов (раздражителей). Исходя из этого, задача педагога – вызвать или, наоборот,

защитить студента от нежелательных эмоциональных изменений, что может стать причиной возникновения соответствующих (психофизических) реакций.

Современные требования педагогического воспитания состоят в том, что педагог должен уметь видеть происходящие в студенте существенные изменения (физические и психические) и направить их в нужное русло, а для этого необходимо разбираться в законах, на основании которых происходят те или иные изменения. Наличие неотъемлемости физических и эмоциональных процессов студента в учебных процессах – это обязательное состояние, без которого было бы невозможным развить в студенте творческий характер. Творческая свобода (подразумевается полная свобода психики и мышечной системы исполнителя) должна стать главной опорой деятельности будущего актера, поэтому выработка этой свободы остается главным условием процесса воспитания актера.

Исходя из практического опыта, чем больше информационное давление педагог оказывает на студента на начальном этапе учебы (в основном подразумевается специальная теоретическая информация), тем больше вынуждает его подключиться к анализу полученной информации, в результате чего начинаются противоречивые психоэмоциональные процессы (скованность мышц и отрицательные эмоциональные проявления), что вызывает разрушение творческой атмосферы. Поэтому, первые уроки сценического движения со студентами- первокурсниками следует начать с уровня его возможности готовности к движению, то есть, ему должна быть предоставлена возможность, на начальном этапе исполнять предложенные педагогом задачи по движению, как это ему под силу, в соответствии с его физическими и органическими свойствами (процесс адаптации), под строгим наблюдением педагога и в виде коротких устных замечаний. То есть, слово-практический шаг, опять слово-практический шаг и т.д. Затем, по тому, как скоро происходит адаптация студента или группы студентов в творческой атмосфере и происходящих в ней процессах, педагог оказывает все большее и большее информационное и практическое давление на студента, соответственно, студенту постепенно становятся понятными процессы, в которых он непосредственно участвует. Поэтому, дальнейшее информационное давление со стороны педагога не воспринимается студентом, как препятствующее условие, наоборот – он становится более смелым и свободным. Естественно, все это носит временный методичный характер (условно – метод первого шага) и педагог регулирует его длительность исходя из возможностей группы или студента.

Этим путем процессы освоения навыков сценического движения должны стать органической и естественной частью студента.

Важную роль в определении эмоционального состояния человека играет свобода поведения (непринужденность поведения). Свободная, непринужденная поза, жест, мимика или улыбка указывает на уравновешенное состояние субъекта, на его настроение, установить свободные отношения с объектом. В отличие от познания собственных эмоций, где основным признаком эмоции является субъективное ощущение, познание эмоциональных ощущений другого человека в основном происходит, с одной стороны, с помощью внешних признаков то есть языка тела, такими, как: жест, мимика, поведение, и, с другой стороны, с помощью голоса и слова; тем временем, не следует оставлять без внимания т.н. «антецеденты», то есть то, что может стать причиной возникновения эмоции, и, безусловно, большое значение имеет способность педагога, определить к кому или чему направлены эмоции. Основная и главная функция эмоции (эмоции положительного или отрицательного характера) состоит в том, что она правит поведением человека, его характером и, наряду с этим, имеет и оценочные функции. Но, как пишет Симонов: Оценочная функция эмоций становится бесполезной, если отсутствует необходимость сравнения. То есть, в противоположность последователям биологической теории эмоций, эмоция в этом случае представляется, «как универсальный размер ценностей», «валюта мозга», а не простой эквивалент оценки, которая функционирует

по принципу: вредный-полезный, приятный-неприятный».[2, 26] То есть, эмоции для человека это процессы оценки информации, поступившей в мозг о внутреннем и внешнем мирах. Исходя из специфики студента, как во время учебы, так и на протяжении всей своей

творческой жизни, стоит перед решением психологических проблем, решение которых зависит от его индивидуально-профессиональных возможностей, как субъекта. Под ресурсами подразумеваются когнитивные, эмоциональные и волевые возможности, которые являются основой для таких механизмов саморегуляции, как контроль собственного поведения или внимание со стороны студента в учебном процессе. Способность саморегуляции студента подразумевает использование определенного знания в отношении собственных эмоций, а способность регулирования и управления эмоциями, со своей стороны, предоставляет студенту возможность, принять правильное решение и, исходя из этого, действовать в соответствии с принятым решением. А принятие решений подразумевает наличие и использование определенных знаний (по словам Аристотеля, это- процессы восприятия чувств, в которых участвует как тело, так и душа), то есть целая система, человек со всей своей психофизикой. (Анохин П. К. О системах.)

Исходя из вышесказанного, можно подчеркнуть следующий момент регулирования эмоций студентом: во время эмоционального регулирования происходит осознание эмоции и в случае необходимости, ее, так сказать, разрядка в процессе действия, что, в той или иной форме, служит для решения проблемы, в результате чего студент переходит непосредственно на решение проблемы. Разрядка эмоций происходит как невербально, так и вербально, а реагирование на них снижает интенсивность отрицательных эмоций. В большинстве случаев, проблема решается в результате многократных попыток, повторения (репетиция, урок), во время которых степень проявления эмоций приобретает степень, соответствующую результату каждого повторения, попытки. В результате, в регулировании эмоций первое место занимает внимание и мышление. В процессе освоения движений студент должен уметь умышленно активировать контр-эмоции, чтобы регулировать или нейтрализовать существующие препятствующие эмоции.

Причиной возникновения эмоций называют информационно-когнитивные процессы, происходящие в автоматическом режиме (П. Экман, Психология эмоций), поэтому эмоциональное состояние действует как контекст, в виде трансформации реакций и действий на явления со стороны субъекта. Обычные эмоциональные состояния субъект выражает чувствами меньшей интенсивности, чем это происходит во время выражения сильных эмоций и чувств. В отличие от ощущений, чувства сливаются и испытываются в виде единого эмоционального состояния (Вундт, «Единство эмоционального состояния», Р. Натадзе «Двухполюсность чувств», «Амбивалентное чувство»). Разные эмоциональные состояния студента на уроке являются результатом определенных причин, хотя в существующей ситуации студент может полностью или частично не осознавать причины их возникновения, поэтому, разнообразие эмоциональных состояний студента, возникшее во время освоения движений, в учебном процессе, может быть выражено в разных формах выражения чувств, это может быть настроение, аффект, фрустрация, страсти и т.д.

Станиславский видел ключи творческой интуиции актера в искусственных эмоциях и сценической правде, и говорил, что эмоция актера ненастоящая, она является результатом периферического, искусственного раздражения тела, т.е. искусственный, умышленный вызов эмоций актёром в нужный момент (А. Васадзе «Мой актерский путь», Гуревич Л., Творчество актера). Естественно, на начальном этапе учебы не может быть и речи об искусственных эмоциях, хотя эмоциональная возбужденность, высвобождение энергии и способность их управления – одно из обязательных условия для будущего актера. Безусловно, все это приемлемо, когда дело касается непосредственно законченного художественного произведения -

спектакля, роли – но в процессе поисков (репетиции), как и в процессе учебы, на первом плане должны быть ум, сознание, интеллект – тем более, когда дело имеем с эмоциональными и телесными выражениями, динамикой, движением, что, естественно, связано с соответствующими эмоциональными реакциями и, как уже отмечалось, их отрицательные проявления остаются постоянным и основным препятствующим условием в процессе изучения сценического движения.

Внимание

Внимание – одна из главных условий достижения успеха в учебных процессах – во время обучения внимание студента должно быть направлено не только на интересную для него информацию, но и на информацию, которая, как он считает на данном этапе обучения, не является предметом его интереса и это не удивительно, поскольку работа с самим собой – познание собственного психофизического аппарата и установление контакта с ним, требует от студента полного включения воли и с его помощью – полную мобилизацию внимания как на начальном, так и на последующем этапе изучения сценического движения. В психологии существуют разные теории понятия внимания, среди них нас интересуют:

1. Моторная (моторно-эмоциональная) теория внимания (Т. Рибо)
2. Моторная теория внимания (Н. Ланге)
3. Теория установки внимания (Д. Узнадзе)

В современной психологии проблема внимания считается одной из самых сложных проблем. Она не является независимым актом и находится в постоянной связи с восприятием, памятью, мышлением, воображением, фантазией и т.д. Более того, сами эти психические процессы активируются только с возникновением внимания и приобретают содержание только в отношении познавательного процесса. Иными словами, ни один из психических процессов, происходящих в сознании человека, не осуществляется без акта внимания. Если механизм внимания – двигательного характера (Рибо - Ланге), то необходимо, чтобы в каждом проявлении внимания участвовали мышечные элементы. Таким образом, двигательные проявления, наряду с сознанием (которое также подвергается мышечному воздействию) и являются вниманием. Кроме того, внимание – это процесс адаптации человека с окружающими условиями, и, как отмечалось, вызывающие его причины лежат в аффективных, эмоциональных реакциях. Например: страх, неожиданность, удивление, оцепенение и т.п.

Творческие процессы будущего актера, как и любого другого человека, основаны как на интеллектуальных, так и на физических процессах, сосуществование которых невозможно без внимания. Д. Узнадзе писал: «Наиважнейшим условием любой учебы изначально и вполне справедливо

считается внимание... оказалось, что под влиянием внимания плодотворность умственного труда увеличивается и растет его точность». [3, 551] Такого состояния, когда внимание находящегося на сцене актера не занято каким либо объектом, не существует. Даже во время самого пассивного состояния, актер на сцене не должен оставаться без объекта внимания, также, внимание может быть поверхностным, которое быстро переходит от одного объекта к другому объекту и, кроме того, не имеет никакой конкретной цели, хотя в данном моменте наличие внимания будет очевидно. В учебном процессе в отношении студента становится необходимой разработка внимания такой степени, которая предоставит ему возможность, создать необходимую скорость переключения внимания, легкость и естественность. Хотя, в отличие от профессионального, многоплоскостного внимания уже состоявшегося актера, в процессе изучения сценического движения и особенно на его начальном этапе, студенту с помощью педагогических способов нужно значительно уменьшить объем внимания (от трех до шести единиц) и направить его на одного объекта, разрешение одной задачи (за счет фокусирования внимания на одном объекте), хотя под периферическим контролем внимания все-же остаются определенного количества

объекты, тем временем, это не должно стать причиной, препятствующей намеченной педагогом задаче. Естественно, это сложная задача, поскольку в процессе урока психика студента становится эпицентром воздействия множества внешних факторов. В случае, если студент полностью включен в разрешение предложенной педагогом задачи, он обязательно сможет освободиться от чувств, которые никак не соответствуют существующей на уроке реальности. Таким образом, студенту предоставляется возможность, работать как в узком (внутренне «Я»), так и в среднем кругу внимания (то есть Я и узкий круг внимания). В сценическом движении на данном этапе (первый курс) мы имеем дело с этими двумя сферами. Работа в указанных кругах внимания на уроке сценического движения вынуждает студента, стать в процессе выполнения намеченной задачи предельно внимательным, что на начальном этапе обучения способствует процессу еще более активного освоения студентом специально разделенных и замедленных педагогом движений (еще один педагогический способ), что опять же должно произойти в результате целенаправленного, волевого действия. В данной ситуации целенаправленное, волевое внимание является главным моментом, который необходим не только для освоения разделенных движений, но и для их корректировки посредством контрольных функций внимания. Поскольку волевое внимание напрямую связано с происходящими в сознании процессами и носит активный характер, то оказавшиеся в центре активного внимания, объекты неизбежно подключаются к процессам практическо-интеллектуального действия студента. И эти процессы постепенно переходят в свойства профессионального, сценического внимания. Дело в том, что в отличие от обычного, жизненного внимания, сценическое внимание вынуждает актера, специально, сознательно разместить нужные ему объекты под собственным вниманием. То есть, в этом случае мы имеем дело с полным включением воли в процессы, в основе чего лежит вполне целенаправленное, осознанное действие. В отличие от волевого внимания неволевое, то есть, пассивное внимание, обусловлено внешними, механическими причинами. Оно является естественной чертой и в людях перераспределена весьма неровно и вызвавшую ее причину следует искать в состоянии аффекта человека.

Кроме двух указанных форм внимания в учебной практике часто встречаем переход одной формы внимания в другую форму и наоборот (то есть, реверсивный характер внимания). В таком случае объект, который стал причиной возникновения неволевого внимания студента, в дальнейшем сможет вполне свободно стать объектом активной концентрации его внимания. В результате сохранена осознанная и целенаправленная активность внимания к цели и вместе с тем, студент полностью освобождается от лишнего психического напряжения, в результате чего происходит полное включение студента в творческие процессы и все это тесно связано с процессами мышления. В этой форме внимание появляется только тогда, когда интерес к подобранному объекту не требует особого включения воли в действие, чтобы концентрироваться на предмете объекта. Речь идет о постволевой форме внимания. Это - ситуация, когда дело, которого не освоил в начале и из-за этого оно требовало максимального включения внимания, постепенно приобретает такой особый оттенок и смысл, что вызывает желание, в течение длительного времени заниматься этим делом (можно назвать это творческим вниманием), оно не требует максимального напряжения воли и в результате превращается в осознанный, умственный процесс. Подобное чередование форм внимания часто встречается на уроках сценического движения, поскольку исходя из его специфики, оно связано с активными, движущимися и эмоциональными процессами. Невозможно, чтобы студент на протяжении учебного процесса непрерывно и длительно приостановил внимание на одном объекте (и это не является нашей задачей).

Педагог должен постоянно обновлять объект внимания, то есть, частое изменения как ряда задач, так и их длительности и чем разнообразнее будет содержание урока,

тем больше будет положительных эмоциональных проявлений и, соответственно, качество освоения урока будет гораздо высоким. Таким образом, включение студента в учебно-творческие процессы является психическим состоянием, которое возникает в процессах его активной деятельности и должно представлять вполне осознанный процесс изучения движений.

Список литературы

1. *Севастьянов А.И.* Общая театральная психология. 2007.
2. *Симонов П.В.* Эмоциональный мозг. Изд. Наука. М; 1981. 216 с.
3. *Узнадзе Д.* Общая психология. Изд. Мацне. 2015. 636 с.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧТЕНИЮ ИЛИ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Кузнецова С.В.

*Кузнецова Светлана Владимировна – доцент,
кафедра иностранных языков,
Сургутский государственный университет ХМАО-Югры, г. Сургут*

Аннотация: в настоящее время специалистам технических специальностей зачастую жизненно необходимо в профессиональном плане владеть способностью чтения и перевода текстов на английском языке. Данная необходимость обусловлена тем, что на отечественных предприятиях используется большое количество иностранного оборудования, требующего грамотного обращения, обслуживания и ремонта. Кроме того, российские специалисты достаточно часто ездят на обучение в зарубежные страны с целью повышения собственной профессиональной квалификации, для чего необходимо владение английским языком. В настоящей статье автором предпринята попытка систематизировать наиболее перспективные технологии обучения студентов технических специальностей чтению и переводу текстов на материале английского языка.

Ключевые слова: обучение студентов, технические специальности, чтение текстов, перевод текстов, английский язык, технологии преподавания.

Основной особенностью перевода технических текстов является необходимость точного и полного изложения всей смысловой и терминологической нагрузки, которая содержится в исходном тексте.

Технические тексты не используют в себе различных стилистических особенностей, которые придают экспрессивную окраску либо эмоциональность. Перевод такого текста должен осуществляться в строгом соответствии с имеющимися нормативами, чтобы сохранять точность и не нарушать ясность изложения мысли.

Многие ученые намеренно стремятся использовать метафоры, чтобы обогатить свои исследования лексически и еще больше придать теоретическую значимость информации. В современных научно-технических статьях все больше и больше встречается таких метафорических терминов, как например: pillow block -подушка подшипника, flywheel – маховик, wing pump – лопастной насос, fatigue crack - усталостное растрескивание, necking behavior- характеристика деформирования, worm gears- червячная передача, butterfly valve - двухстворчатый клапан, a blade root - хвост лопатки турбины и т.д.[5]

Следует заметить, что, несмотря на свою стилистическую отдаленность от разговорного языка, который насыщен выразительными средствами, научно-технический текст использует словосочетания технического характера, а также специальную терминологию, характерную для определенной отрасли знаний: *beyond design basis accident* – «запроектная» авария, *decay heat removal* – отвод остаточного тепловыделения, *pebble-bed reactor* – реактор с насыпной засыпкой, *power response* – чувствительность по мощности, *transient analysis* – нестационарный анализ, и др.

Миньяр-Белоручев Р.К. считает, что в научных текстах много терминов, понять которые можно, лишь имея соответствующую подготовку. Для успешного перевода в научной сфере знания и умения оперировать терминологией нужны больше, чем переводческие навыки.[4]

Главной особенностью научного текста является его насыщенность специальной терминологией, применяющейся в той технико-технологической сфере, в которой работает специалист, выполняющий перевод данного текста.

Под терминологической базой понимаются определенные термины, которые передают точные названия или описывают научные понятия, явления или процессы, используемые в той или иной отрасли научного знания.

Термины позволяют наиболее концентрированно и точно передавать содержание научного текста, что обеспечивает правильное понимание научного явления или процесса, которое описывается в тексте. В связи с чем очень важно обладать возможностью правильного истолкования и перевода текстов терминологии. Например, в области вакуумных технологий используются такие термины, как: *positive displacement pump* – объемный насос, *roughing / backing pump* – форвакуумный насос, *reciprocating compressor* – поршневой компрессор, *isentropic efficiency* – изэнтропический к.п.д. и др., которые понятны только специалистам в данной области. [3]

Однако следует отметить, что английские научно-технические тексты отличаются определенной сложностью с точки зрения своей грамматической и синтаксической структуры. Использование сложных грамматических конструкций в научном тексте, таких как: независимый причастный оборот (*The Absolute Participle Construction*), сложное подлежащее (*Complex Subject*), сложное дополнение (*Complex Object*), а также условные предложения (*Conditional Sentences*) и сослагательное наклонение (*Subjunctive Mood*) вызывает большие затруднения у студентов при переводе профессиональных текстов, что приводит подчас к непониманию содержания излагаемого текста, а порой даже к искажению смысла целого предложения.[2]

В настоящее время обучение студентов технических ВУЗов переводу научно-технических текстов в соответствии с их специальностью, является одним из важнейших задач образовательного процесса. Согласно ФГОС ВПО, студент обязан владеть одним иностранным языком на уровне социального и профессионального общения, обладать знаниями, умениями и навыками для применения специальной лексики и профессиональной терминологии английского языка.

Рассмотрим применяющиеся в настоящее время методы и технологии обучения студентов технических специальностей чтению и переводу текстов на материале английского языка.

Мы провели анализ переводов, выполненных студентами МГТУ им. Н.Э. Баумана в различных областях их профессиональной деятельности.

На уроках английского языка студентам старших курсов было предложено перевести текст, обращая особое внимание на перевод специальной лексики в определенной отрасли знаний, например, в области аудио и цифровой передачи данных. На основе анализа студенческих работ, можно сделать следующие выводы: ошибочно давать буквальный перевод таких терминов как, например, «*transmission of audio data*», которые некоторые студенты перевели как «трансмиссия аудио данных», вместо «передача звуковых данных» или «*audio compression techniques*» – «аудио

компрессионная техника» вместо «методы сжатия звука».[10] Термин "audio processing function" перевели «аудио процессионная функция» вместо «функция обработки звука», что в корне недопустимо при переводе.[7]

Аутентичный перевод не означает буквальный перевод. Такой перевод должен соответствовать в первую очередь нормам русского языка, понятного читателю, соблюдая при этом терминологию, используемую специалистами в данной отрасли. О сущности буквального перевода еще говорил Бархударов Л.С.: «Буквальным переводом называется перевод, осуществляемый на более низком уровне, чем тот, который достаточен для передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм переводящего языка».[1] По мнению Рецкера Я.И.[6] существует два источника и два типа буквализма. Первый, более примитивный тип, своего рода «детская болезнь» начинающих переводчиков, коренится во внешнем сходстве иностранных и русских слов, сходстве графическом и фонетическом.

Это буквализм этимологический. Внешнее сходство далеко не всегда означает идентичность или даже близость значения. Такие слова, сходные по написанию или звучанию, принято называть «ложными друзьями переводчика (Например: specific heat - удельное тепловыделение, candidate material - перспективный материал, revolution per minute - обороты в минуту, void fraction -объемное паросодержание, transient scenarios -переходные режимы, и т.д.).[8] Буквальный перевод слов приводит к искажению смысла целого предложения. Следовательно, графически изображенное на письме слово не является техническим термином. Похожие слова на английском и русском языке не означают одно и то же понятие, т.е. не имеют общего значения.

Аутентичный текст имеет свои особенности. В первую очередь, это неадаптированный текст и необработанный преподавателем. Перед изучаемым текстом нет выписанных новых слов и словосочетаний, а также не разбираются грамматические конструкции, сложные для перевода, что свойственно адаптированному тексту.

Научный текст насыщен информацией, которая может быть понятна только специалисту в определенной области науки и техники. В теории перевода различают понятия «эквивалентный» и «аутентичный» перевод. Перевод научных текстов должен быть как можно ближе к оригиналу, т.е. аутентичным, и передавать правильно не только смысл, изложенный автором, но и использовать терминологию, принятую в данной конкретной области науки. Но соответствие текста оригиналу может быть разным, оно определяется по-разному на разных уровнях языка.

В некоторых случаях полная эквивалентность оригиналу является необязательной, а подчас и нежелательной. Понятие «эквивалентности» подразумевает полноценное воспроизведение текста. Однако, по словам Рецкера Я.И., в теории и практике перевода существует двойное понимание эквивалента. Нередко под эквивалентом имеют в виду любое соответствие слову, или, другими словами, любое правильно найденное соответствие микроединице перевода. Эквивалентом следует считать постоянное равнозначное соответствие, как правило, не зависящее от контекста.

Рецкер Я.И. отмечает, что именно эти единицы перевода, имеющие постоянное соответствие в родном языке, прежде всего, проясняются в сознании переводчика и помогают ему понять значение контекста и всего высказывания в целом, даже содержащего незнакомые ему слова.

Но перевод, используя только эквиваленты, не всегда является аутентичным. Адекватность передачи смысла текста является основным критерием перевода научного текста с английского языка на русский. Точная передача смысла текста может иметь некоторую степень эквивалентности, но в то же время эквивалентный перевод не всегда бывает аутентичным. Согласно утверждениям Швейцера А.Д.,[9] перевод должен соответствовать определенным коммуникативным условиям и задачам.

Следовательно, аутентичный перевод требует не только полной и точной передачи смысла оригинала, но и правильной передачи основной коммуникативной цели,

которая ведет к формированию общественного сознания и обмену научными знаниями и информацией между людьми.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Уровни языковой иерархии и перевод. // Тетради переводчика. М., 1969. № 6. С. 10.
2. Вишняускене Д. и Лечицкая Ж. Концепция формирования переводческой компетенции при обучении переводу технической литературы // Studies about language, 2009. № 15. С. 94-103.
3. Лосева О.М. Мертвая метафора в современном научно-техническом тексте. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 12. Ч. 3. С. 121.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М. Изд-во «Воениздат», 1980. С. 12-13.
5. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранный язык в школе, 1999. № 1. С. 11-18.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. // Очерки лингвистической теории перевода (Серия «Наше наследие»): М. Изд-во Р. Валент, 2010. С. 32-35.
7. Фуфурина Т.А. Изучение иностранного языка для профессиональных целей как успех будущей карьеры студентов технических вузов. // Наука, техника и образование, 2015. № 2 (8). С. 98-103.
8. Фуфурина Т.А. Лексические трудности перевода «ложных друзей переводчика» с английского языка на русский // Проблемы педагогики, 2015. № 10 (11). С. 66-72.
9. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М., 1988. С. 95-96.
10. Yen Pan Davis. Digital Audio Compression. Digital Technical Journal, 1993 Spring. Vol. 5. № 2. P. 1-4.

О ЗНАЧЕНИИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Федосова О.А.¹, Соколова Е.Н.²

¹Федосова Ольга Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент;

²Соколова Елена Николаевна - старший преподаватель,
кафедра психологии, педагогики и информационно-коммуникационных технологий,
факультет дополнительного профессионального образования,
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Рязань

Аннотация: в статье анализируются вопросы повышения эффективности учебного процесса за счет использования дидактических визуальных средств, которые способствуют активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся. Визуальная учебная информация не должна сводиться просто к демонстрации, а должна активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся. Это требует от педагогов нового понимания роли визуальных средств обучения, освоения новых методов и инструментов их создания и использования. Современными средствами визуализации учебной информации являются информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют сделать учебный контент мультимедийным и интерактивным. В статье обоснована необходимость освоения преподавателями методов и инструментов визуализации учебного материала и применения их на практике.

Ключевые слова: визуализация, мультимедийные технологии, интерактивность, познавательная деятельность студентов, наглядные средства обучения.

В современном мире значительно возросла скорость информационного обмена, появились новые способы передачи визуальной информации. Развитие информационных технологий, формирование новой визуальной культуры предъявляет особые требования к деятельности педагогов. Информационная насыщенность современного мира предполагает специальную подготовку учебного материала перед тем, как предъявить его учащимся. Для решения этих задач преподаватель должен владеть не только навыками поиска, анализа, обработки, но и грамотного представления информации. Одним из необходимых качеств педагогов, способных к педагогическим инновациям, является умение визуализации учебной информации. Визуализация учебной информации признается важнейшим направлением совершенствования дидактических средств. Дидактическая значимость процессов мультимедиа-визуализации проявляется, прежде всего, в реализации принципа наглядности в обучении. В настоящее время решение задачи визуализации учебной информации должно осуществляться на качественно новом уровне. Необходимо использовать такие дидактические визуальные средства, которые не просто иллюстрируют учебный материал, но способствуют активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся.

Термин «визуализация» происходит от латинского слова *visualis* - воспринимаемый зрительно, наглядно, то есть подразумевает представление числовой и текстовой информации в виде графиков, диаграмм, схем, таблиц, карт и т.д. Такое понимание визуализации как процесса наблюдения предполагает минимальную познавательную активность обучающихся, а дидактические средства в этом случае выполняют лишь демонстрационную функцию. А в современной педагогике визуализация информации представляется как вынесение в процессе познавательной деятельности образов, форма которых определяется ассоциативно. В связи с этим возрастает роль визуальных моделей изучаемых объектов, требующих концентрации знаний обучающихся и расширения их учебно-познавательных действий.

Согласно многочисленным исследованиям педагогов и психологов новая информация усваивается лучше тогда, когда учебный материал представлен в структурированном виде. Это помогает учащимся легче усваивать новые системы понятий и способы действий. Существует множество методов визуального структурирования, обусловленное существенными различиями в природе, особенностях и свойствах знаний различных предметных областей. Согласно достижениям нейропсихологии обучение эффективно тогда, когда потенциал мозга человека развивается через преодоление интеллектуальных трудностей в условиях поиска смысла через установление закономерностей [1, с.307].

При визуализации учебного материала каждому педагогу следует учитывать, что наглядные образы позволяют значительно сократить словесное описание объекта, явления, процесса без утраты качества восприятия новой информации. Определение оптимального соотношения наглядных образов и словесной, символической информации является важным аспектом использования визуальных учебных материалов.

Понятийное и визуальное мышление находятся в постоянном взаимодействии, раскрывают различные стороны изучаемого понятия, процесса или явления. Словесно-логическое мышление дает более точное и обобщенное отражение действительности, но это отражение абстрактно. А визуальное мышление помогает сформировать образы и сделать их целостными и полными. При разработке учебно-методических материалов педагог должен постоянно контролировать степень обобщения содержания обучения, а при проведении занятий дублировать вербальную информацию образной и наоборот.

При использовании методов визуализации происходит образное представление знаний и учебных действий, следовательно, у обучающихся возникает необходимость распознавания образов. Визуальная передача знаний способствует формированию и развитию визуального мышления и зрительного восприятия. Таким образом, визуальные методы представления учебной информации, если не сводятся к простому иллюстрированию, позволяют обеспечить интенсификацию обучения и активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся. Такой подход требует от педагогов изменения традиционных наглядных средств обучения.

Современным средством является визуализация учебной информации с помощью информационных технологий. Компьютер дает возможность демонстрации на экране объектов и процессов во времени, в пространстве, в движении. Мультимедийные технологии позволяют включать в учебный процесс текст, графику, звук, анимации, видеоизображения, презентации, интерактивные карты, анимированные опорные конспекты и пр. Традиционные наглядные пособия - таблицы, схемы, картины, иллюстрации – остаются актуальными, но при использовании компьютера требуют новых видов наглядности, основанных на интерактивности, мультимедийности и динамизме.

В обучении с применением информационно-коммуникационных технологий интерактивность наглядных средств на основе мультимедиа обеспечивает студентам и преподавателям возможность активно взаимодействовать, управлять представлением информации, определять последовательность использования фрагментов информации, изменять, дополнять или же уменьшать объем содержательной информации. Следовательно, интерактивность улучшает когнитивные свойства учебного процесса, вносит игровые и исследовательские компоненты в учебную работу, побуждает учащихся к всестороннему анализу свойств изучаемых объектов и процессов [2, с.361].

Технология анимации позволяет изменять цвет, размер объектов, создавать мультипликационные фрагменты, выделять один или несколько объектов. Для этого применяют подчеркивания, рамки, заливки и пр. С помощью анимации может быть создана иллюзия движения, изменения, развития, что делает наглядность еще более яркой и образной. Анимация может дать наглядное представление о динамике какого-либо события, закономерностях изучаемых явлений и процессов. Таким образом, динамика компьютерной анимации может использоваться для активизации познавательной деятельности.

Мультимедиа – неотъемлемая часть современных информационных технологий, основанная на одновременном использовании различных средств представления информации разного типа. Это совокупность приемов, методов и средств сбора, накопления, обработки, хранения, передачи, различной информации в условиях интерактивного взаимодействия пользователя с информационной системой. Технологии мультимедиа позволяют представить на экране аудиовизуальную информацию. Благодаря этому технологии мультимедиа используют при разработке и создании наглядных средств обучения, компонентами которых являются статические и анимированные изображения, а также текстовая и видеоинформация со звуковым сопровождением.

С развитием трехмерной графики научная визуализация сформировалась в самостоятельную отрасль науки. Переход на 3D-технологии превратил графику из средства представления в мощный метод решения научных проблем и визуализации учебного материала. Трехмерная визуализация может широко применяться для образовательных систем в различных областях науки, техники, медицины. Обучение с использованием трехмерных моделей очень наглядно и позволяет разнообразить формы подачи материала и повышать интерес учащегося [3, с.102].

В настоящее время использование наглядных средств обучения, созданных на основе современных информационных технологий, пока еще вызывает у многих

преподавателей трудности, связанные с отбором средств наглядности для решения конкретных педагогических задач и форм организации учебной деятельности.

Специалистам, преподавателям, использующим аудио и визуальные технологии в своей профессиональной деятельности, необходимо постоянное повышение квалификации. Методика преподавания с использованием компьютерной графики и аудиовизуальных средств должна ориентироваться на современные технологии и на тенденции развития способов использования информационно-компьютерных средств и технологий. Изучение новых технологий, методик использования новых программных продуктов и решений может быть реализовано через дистанционные формы обучения, веб-конференции, различные формы удаленного тестирования и аттестации. Обучение в этих и других форматах позволит преподавателю повысить квалификацию, освоить методы и инструменты визуализации учебного материала и успешно применять их на практике.

Список литературы

1. Бабаева В.В. Реализация инновационных технологий в процессе подготовки будущих преподавателей профессионального образования // Молодой ученый, 2012. № 8. С. 306-308. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/43/5169/> (дата обращения: 14.04.2018).
2. Калиниченко А.В. Интерактивные электронные дидактические средства с когнитивной визуализацией//Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2017. Т.17, № 2, С. 359–364. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-elektronnye-didakticheskie-sredstva-s-kognitivnoy-vizualizatsiey/> (дата обращения: 14.04.2018).
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов // Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Ч.2. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. 185 с.

КАТЕГОРИЯ ЗНАЧЕНИЯ И ЕГО СУЩНОСТЬ В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ

Алиева А.Э.

*Алиева Айше Эдемовна – преподаватель,
кафедра английского языка и литературы, факультет филологии,
Гулистанский государственный университет, г. Гулистан, Республика Узбекистан*

Аннотация: понятие «значение» имеет разные аспекты и определяется по разному применительно к отдельным сферам человеческой деятельности. Общежитейское понимание «значения» определяется, например, следующим образом: «Значение - то, чем данный объект является для людей, находящихся в процессе житейской, эстетической, научной, производственной, общественно-политической и другой деятельности». В математической логике понятие «значение» относится к символу, который обозначает как конкретные величины, так и определенные операции с величинами. Данная статья посвящена изучению специфики понятия «значения».

Ключевые слова: категории, лексика, дефиниция, семантика, значение.

Для выяснения сущности категории значения языковых единиц в чисто лингвистическом плане может и не нужно было бы останавливаться на интерпретации понятия «значение». В логической семантике, если бы некоторые ее понятия не были перенесены в лингвистику, особенно в современные работы по семантике и

синтаксису. В логической семантике под значением понимается «объект, сопоставляемый при интерпретации некоторого естественного или искусственного языка любому его выражению, выступающему в качестве имени. Таким объектом может быть, как вещь, так и мысль о вещи. Поэтому логической семантике говорят о двух основных видах значения: экстенциональное значение (предмет или класс предметов, обозначаемых данным выражением) и интенциональное значение (смысл выражения)» [1,162].

Категория значения передается в логической семантике следующими оппозициями: значение (Bedeutung) и смысл (Sinn) у Фреге, экстенционал (extension) и интенционал (intension) у Карнапа, референция (reference) и значение (sense) у Куайна, денотат (denotatum) и сигнификат (significatum) у Черча, называемое (nominatum) и значение (connotation) у Милля.

Самое общее и самое краткое определение сущности языкового значения формулируется как «концепт, связанный знаком» [2, 70]; предметом нашего исследования является феномен лексического значения.

Прежде чем обсуждать природу лексического значения слова и многочисленные исследовательские подходы к этому сложному и своеобразному феномену языка, остановимся кратко на термине «лексическое значение» и на самом понятии, им обозначаемом.

Прямое номинативное значение прилагательного *лексическое(ая)*, формально и содержательно мотивированного существительным *лексика*, определяется как «имеющий отношение к лексике, т. е. к совокупности лингвистических знаков данного языка» [3, 146]. Ср. *лексическая система*, *лексическая единица*, *лексическая обусловленность* и т. п. По мере изучения слова, особенно его содержательного аспекта, термин «лексическое» в сочетаниях *лексическое значение*, *лексическая семантика* и др. приобрел другое, более специализированное номинативно-производное значения, выражающее в противоположность грамматическому значению слова «вещественное значение, отличающее слова друг от друга . придающее им их индивидуальные лексические свойства» [4, 216]. Понятие «лексическое значение» формировалось в классическом языкознании под влиянием двух фундаментальных понятий - «лексика» и «слово».

Понятие «лексика», восходя к традиционной науке о языке, основывается на разграничении и четком противопоставлении трех аспектов языка звукового состава, лексических и грамматических средств. Лексические средства - слова и словосочетания, систематизируемые издавна в словарях и называемые словарным составом (lexicon), наряду со звуковым и грамматическим, составляют основу любого языка и могут быть названы в этом смысле его универсальными признаками. В то же время различие в репертуаре лексических единиц, в своеобразии средств и типов наименований, в специфике «семантического картирования» предметного мира этими номинативными единицами на понятийные сферы и семантические категории, составляют отличительными признаками каждого языка. Другим понятием, в соотношении с которым формировалось определение лексического значения, является «слово», наиболее полная дефиниция которого сводится к следующему: «Предельная составляющая предложения, способная непосредственно соотноситься с предметом мысли как обобщенным отражением данного «участка» («кусочка») действительности, и направляться (указывать) на эту последнюю, вследствие этого слово приобретает определенные лексические, или вещественные, свойства» [4, 412] Слово является двусторонней единицей, в которой связь значения и звучания (графической формы), общественно, психически и исторически обусловленная, предопределяет не только само существенное, но и развитие языка. При таком понимании слова, как основной номинативной и когнитивной единицы, его лексическое значение определяется как «известное отображение предмета, явления или отношения в сознании, входящее в структуру слова в качестве так называемой

внутренней его стороны, по отношению к которой звучание слова выступает как материальная оболочка, необходимая не только для выражения значения и для сообщения его другим людям, но и для самого его, возникновения, формирования, существования и развития» [5, 89].

Суммируя сказанные выше можно заключить, что традиционная модель языка, несмотря на ее кажущуюся простоту и неадекватность объекту исследования, провела разграничение языковых средств по двум пересекающимся, но логически выдержанным основаниям: 1) по характеру состава единиц. 2) по типу смысловой значимости, отграничив тем самым двусторонние единицы от односторонних (звуковых), лексическое значение от грамматического в границах слова [6, 84]. По мере изучения системности в языке вообще, в лексике в том числе, была преодолена узость, традиционного определения лексического значения исключительно по референту. Лексическое значение как категорию языка стал и определять в зависимости от системных отношений, от синтагматических его связей в актуальной речи. Лексическое значение слова - лексемы стало рассматриваться как определенная исторически сложившаяся структура внутрисловных семантических значимостей, отмеченных не только форм ой данного словесного знака, но и средствами других уровней языка: морфологической форм ой слова (ср.: вода - воды, wood - woods), синтаксической позицией слова и моделью их сочетаемости в предложении (the letter is burning 'письмо горит', She burned the letter 'она сожгла письмо'), фразовым контекстом и т. и. Развертывание семантики слова происходит в синтагмах, фактор, который можно интерпретировать как основное системное свойство слова-лексемы; при этом лексическая сочетаемость является одновременно и форм ой выражения нового смысла, и непременным системным условием манифестации лексического значения конкретных единиц.

В силу такого понимания лексического значения слова традиционное противопоставлен не «лексическое/грамматическое» интерпретируется более широко: лексическое противостоит в слове не только морфологическому, но и синтаксическому - синтаксической функции слова и синтагматической выраженности того или другого его значения. Ср. *лексическая/синтаксическая сочетаемость*, *лексическая/синтаксическая синтагма* и т. п.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка, М.: 2000.
2. Кобрин А.В. Теоретическая грамматика английского языка, М. 2000.
3. Кондакова В.В. Логический словарь-справочник, М.: 1971.
4. Кубрякова Н.Д. Язык и знание. М.: 2006.
5. Марудо Дж. Словарь Лингвистических терминов. М.: 1971.

THE ACQUISITION OF FOREIGN CULTURE AND ITS PARTICULAR PREFERENCES

Alieva A.E.

Alieva Ayshe Edemovna – Teacher,
PHILOLOGY FACULTY, ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT,
GULISTAN STATE UNIVERSITY, GULISTAN, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *learning foreign languages persecutes two aims: acquiring language and culture. Man bears as biological creature. His or her socialization or humanization happens in social circumstances in the process the communication under lively and cultural facilities of human being, which was inherited by the previous generation. In this article the talk goes about the acquisition of languages.*

Keywords: *transferring, cultural, foreign, cognitive, acquisition, language.*

It can be said that man creates the culture at the same time culture makes an effort to construct a man. And this process of transferring cultural inheritance of every person occurs by means of language. So this process of conceiving the world via the language is called culturing the individuals [1, 44].

In means that the language – served for the custodian of knowledge and will serve as connection link of transmitting national treasures of the certain community of people. The interconnection features of language and culture are as follow:

Obtaining the mother tongue the individuals became the carrier of their own national culture, and this procedure happens with the help of language;

Obtaining foreign language infer enculturation as English, German, Russian, French, Spain, Italian and etc.

The process of obtaining foreign language is of course the acquiring foreign culture which follows two components:

Educative:

Cognitive.

Educative component could be reached through teaching foreign languages with texts containing linguo-countrystudy materials. Via learning these materials students accommodate themselves to the respected system of this or that language of poesy, literature, education issues, habits and conducting holidays, family life and etc [1,83].

Cognitive component could be achieved besides by linguo-countrystudy besides traditional language aspects as phonetics, grammar, lexeme and stylistics.

This phenomenon presents the conjunction of teaching linguo-countrystudy materials in linguistics methodology. They pertain to: phraseology, aphorisms, i.e. proverbs, sayings, phrases, taboos, призыв, mottos, slogan and so on.

Cognitive components gives an opportunity firstly – proverbs and saying are the column of studying auditorium to form phonetic, grammar and lexical skills, furthermore to activate speaking in foreign language;

Secondly – getting acquainted with proverbs, sayings and other types of aphorisms is considered to be one of the intrinsic methods of learning phonetics and grammar of the language. They help to familiarize the youth with life and culture of the inhabitants to whom the certain language is native and brings the idea that the thoughts, ambitions which serve for the moral education are common peculiarities of various nations [3, 71].

Most of the proverbs, sayings and phrases are constructed under the assonance of rhymes. Thanks for figurative feature, those aphorisms are easily memorized, can be substituted with native language and can drag the attention as illustrations of different language existence.

Expands its outlook about life, behavior of people referring to different nationalities, can have much in common while analyzing the case with its manners during conversance, celebrating national customs (New Year, birthday, Mothers day and others) [2, 132].

The content of study materials should involve the sources which provide the opportunity to educate reaction to the personality of the student.

They will get information about the life of youth, fees for education, accommodation and foods. Via reading such textual materials they possess necessary info of history, geography, zoology, economy and lifestyle of those people's language which they are learning [2, 155].

It is the fact that such wide-sided linguistic and linguo-country study texts supports with the facility to become competent specialist in the field of foreign languages.

References

1. Lado R. Linguistics across culture. Ann Arbor. The University of Michigan press, 1957.
2. Lynch, Tony. 1996. Communication in the Language Classroom. Walton Street, Oxford: Oxford University Press.
3. Mills, Geoffrey E. 2000. Action Research: A Guide for Teacher Researcher. New York: Prentice Hall.
4. Nunan, David. 1997. Research Method in Language Learning. Cambridge: Prentice Hall.

THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS THE SKILL OF PROBLEM SOLVING IN THE CLASSROOM

Khudaybergenova N.R.

Khudaybergenova Nodira Rustamovna – Teacher,

*PHILOLOGY FACULTY, ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT,
GULISTAN STATE UNIVERSITY, GULISTAN, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *in this article the author makes certain that in the classroom the students who study in HEI are coming across with challenges. They might be educational process, getting on well with other group mates, approaching to teachers and others. So almost in all cases the students are failing in proceeding these problems in their academic life. It's happening due to the fact that they have lack experience, background and may be knowledge. Throughout the article author gives her claims referring to overcome those issues. And she named the phenomenon as "problem solving skills".*

Keywords: *cognitive, scenarios, communicative, teacher, solve, advantages.*

Whether in school, work or in their social relationships, the ability to critically analyze a problem, map out all its elements and then prepare a workable solution is one of the most valuable skills that can be a great way to get ready to solve real problems in real life scenarios. According to the definition: "Problem solving is a mental process and is part of the larger problem process that includes problem finding i.e. problem shaping". Considered the most complex of all intellectual functions, problem solving has been defined as "higher-order cognitive process that requires the modulation and control of more routine or fundamental skills" [1.63].

Problem-solving activity is one of the most preferable communicative activities. They show not only the competence and knowledge but also the performance of the learner and their communicative skills. In problem solving activities, the problems may be based on real or imaginary situations, and students are expected to find possible solutions for the problems. Problem-solving activities can be used at all levels. Regarding student's knowledge of English, age and their experience, appropriate activities might be successfully

applied. One of the requirements to conduct such activity is to work out clear and easy directions for its implementation.

It is a learner-centered activity where the students communicate with each other while studying the problem and looking for possible solutions for possible future actions. The teacher can only observe and sometimes coordinate the process, helping the students to develop their communicative skills. In such activity, students acquire language unconsciously since their whole attention is engaged by the activity.

By providing personal, social, and cross-cultural issues to define, they sometimes simulate real life situations. It is also possible to integrate all skills in such activities. Reading or listening to a situation, a problem, or a question; responding or commenting either through speaking or writing. The process of problem-solving can be divided into several stages [1.71].

The first stage of introducing the problem could be a warm-up activity where the teacher can ask students to answer some questions related to the problem and thus giving a chance to predict what the problem might be and motivate the students. It can be a picture shown on the active-board, or a video. The teacher may ask low level students to describe the picture, when high level students may pay more attention to the situation, shown in the picture. The questions will help students to review some grammar, which can be used in the process of discussion.

The second stage is reading of the story or watching video. The teacher should find out what words are unfamiliar for the students and write them down on the blackboard. It is necessary to be sure that the students understand the situation.

The third stage is comprehension check. Comprehension check can be done in different ways, for example as listening or reading exercises. At first the teacher can ask “yes” or “no” questions, then go to special questions and then offer the students to ask and answer their own questions. The teacher may also offer different statements, which can be right and wrong and ask students to say whether they are correct or not and correct the wrong ones.

The next stage is discussion. Here the students are encouraged to talk about the issues presented in the reading and also their personal experience. The questions may require students to make suppositions and use their judgment. There are no correct answers. Now the students are ready to identify the problems and to find the solutions and talk about the consequences. The problems can be written on the blackboard. The teacher may begin the discussion by asking the questions: “What's the problem?”, then “What can be done?” and at last “What is the solution of the problem?” When the solutions are ready the teacher should write them on the blackboard and ask students about the possible consequences. Students should be encouraged to use their imagination and critical thinking to come up with the possible consequences. In order to choose the best solution the teacher may divide students into several groups of three or four people and ask them to discuss the possible consequences of their decision. It is possible for students to come up with new solutions if they consider them to be more successful. In each group there should be a moderator, who facilitates the discussion and is responsible for the group's decision. When the groups are ready to come up with their solution, the leaders of the groups sound it and explain why it was chosen [2. 85].

Students from other groups are asked if they agree with it or not. The role of the teacher here is to encourage the students to take active part in this discussion as it develops their ability to persist in opinion, giving reasons in the target language.

The last stage of this activity is the discussion of mistakes made in the process of problem solving. This activity should be performed with careful consideration in order not to hurt students and encourage them to take an active part in the next problem solving activity.

Problem-solving activities have many advantages which should not be ignored. While talking about the problem, students use the target language and improve their communicative skills. They learn to interact with others as they discuss solutions and

outcomes of the solution. They learn to negotiate when they try to agree on different points of the solution, thus they develop critical thinking skills. The application of such activities increases cooperation and competition in the classroom and stimulates students' interest to the learning process.

References

1. Anton P. Student perceptions of problem-solving activities in an ESL classroom. TESOL Quarterly, 23. J(1), 14-17, 1990.
2. Boud D. & G. Feletti The Challenge of Problem Based Learning. London: Kogan Page, 1997.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO KIDS

Karimova Z.A.

*Karimova Zaynab Abduamitovna – Teacher,
THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES THROUGH FACULTIES, PHILOLOGY
FACULTY,
GULISTAN STATE UNIVERSITY, GULISTAN, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *language skills be presented during the growth of children. Some children learn and understand language quickly without any trouble, as others come across difficulties to gain knowledge. Some causes could affect children's ability. Also, external influences can contribute the development of psychological factors in child capability.*

Keywords: *parents, research, restrictions, understand, language, story.*

The initial influence is neglecting. If parents do not pay enough attention, they ignore their children ambition, or do not give enough care which their children need and want, these may cause to psychological social problems in the future. Especially, their listening and speaking skills will be poor, since they are lack of conversation with others like tone, meaning. Furthermore, they might have some troubles in their cognitive development [1.88].

Another factor is the amount of incomes. The research came to conclusion by comparing lower economic status with higher economic status. If the family income is satisfactory, the children get more academic achievements and intelligence. On the other hand, children of lower socioeconomic status presented worse result. The family household income and socioeconomic standing cause stress in the houses, the study, the street etc. Moreover, these causes may deprive from achievement.

Another factor which prevails is psychological problems. It is fact that, any psychological and behavioral problems make limit the child's ability to understand the language. Any child with a behavioral disorder like antisocial personality or autism which is lack of response to others by limited ability or disinclination to communicate and socialize may bring some restrictions. This happens whenever they try to interact with others and understanding social expressions. If your child has been diagnosed with psychological disorder, you should make opportunity to socialize. Or else the disorder can reduce your child's ability to learn and understand language efficiently [2.71].

Another paramount factor which is twin of psychological disorder is social fear. If the child does not tend to interact or communicate with other children and adults, his understanding ability will be suffered. Any child who suffers from anxiety or shy may come across with the problems in their language development. Since, they do not have the

practice. They can overcome their social fear and engage language learning by the help of providing social opportunities on a daily basis.

The research shows standard language development at the age of six, language skills are varied in every child, though. Especially at this age, children skills improve rapidly. If your child falls behind in language development you should consult physician who specialize in children behavioral [3.56].

The first aspect is pronunciation. By the age six, children are able to pronounce most of the sounds in their native language. They capable to pronounce all vowels, diphthongs, and almost all consonants such as **b,d,f,g,h,k,m,n,p,t,v,y,sh,ng** etc. however six-year-old may still have trouble in pronouncing the sounds such as **s,z, ch,th** etc.

Next aspect is time and numbers. Most children have a strong understanding of numbers at this age. They can express time words like before, after, yesterday, today and tomorrow. Another aspect is speech. Six-year-olds can make complex sentences with multiple clauses. Also, they should be able to form grammatically correct sentences. Most children can speak fluently, clear and enunciation at this age. By the age, children should have the confidence to communicate with people in social settings.

The paramount aspect is story telling and literature. Most children's ability have been developed by telling stories, descriptions, explanations, relating to specific pictures and illustration. They can describe connections and relations between different events and objects. Most six-year-olds cannot write and read independently, they often learn by heart songs and rhymes, though. The most effective way to develop children language skill is to encourage for learning by reading poems or stories and engaging questions about the story and illustrations.

References

1. Children illustrated dictionary. John McIlwain. Dorling Kindersley. 2013.
2. Macmillan children's dictionary. Carolyn Barraclough. Thailand. 2016.
3. Picture grammar for children. David Vale. Thailand. 2014.
4. Way Ahead. Mary Bowen, Printha Ellis. Egypt by Sahara Printing Company. 2014.

THE STUDY OF FAMILY ISSUES IN THE WORKS OF UZBEK PSYCHOLOGISTS

Urdabaeva G.

*Urdabaeva Gulnora – Teacher,
THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY,
GULISTAN STATE UNIVERSITY, GULISTAN, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *the following article is about the study operated with the purpose to identify the preference of family issues referring to marriage. Author cited some terms which states the essence of family life. She illustrated her points with the words of different scholars who researched the current topic.*

Keywords: *human, issue, family, husband, roles, children, nation.*

The family issue eternally related to the human history. This issue have been researched for a long time by demographs, medical specialists, philosophies, and pedagogies in Uzbekistan condition. Although, the psychological issues are more substantial in comparison to other family problems they were set aside from the sight of psychic scholars. Most of the literatures referring to Marriage-family present that, the study on the basis of psychological point of view the relationship between parents and their children had started

in 80th of XX century. The following initial specific scientific research works can be implemented as the basis of this – Y. A. Yakubov, G.B.Shoumarov, E. A. Morshinina, M. R. Burieva, S. N. Kanonenko.

Due to the efforts of these authors the first step put forward toward the study of the theme Uzbek family as the main subject. The first research about the attitude between parents and children of Uzbek family as socio-psychological process done by Y. A. Yakubov. As the object of the research wife and husband whose marriage rates steadiness is in high level and the couple who submitted their documents to experience divorce have chosen, furthermore there are several records that show the different preferences of these two groups [1.59].

Here we become the witness of the description of the emotional support done by wife and husband in the accomplishment of family functions, the approach of them to family values and also to family roles their readiness to them and its variation in both groups.

Y. A. Yakubov claims that the existence and quantity of children in Uzbek families are considered to be one of the means of sturdy family. However he also states that traditional, national family life, traditional set norms, and the interference of parents the issues of young couples, the distribution of roles in family and their perception by the side of wife and husband and accounted as one sided feature of the family and always brings negative effects. The status of woman and the increase of their social activeness are evaluated positively. The specificity of family which is mentioned as negative by Y. A. Yakubov such as traditional ethnic, traditional values, traditional norms of manner to the life of Uzbek family may effect at the same time positively and negatively

The attitude of our nation to national values is increasing day by day, and at the moment when our nationality is being lifted high these ethnic features which are specific for Uzbek families can strengthen the threats of marriage.

Momentarily it is very important to highlight the works of G.B.Shoumarov, va E. A. Morshinina [2.158]. She studied socio-psychologic (national, ethnic) preferences of Uzbek family and the impact of this to the education of young generation. Authors while talking about the abundance of children in Uzbek family, apart from the Y. A. Yakubov's word especially these features make the Uzbek families respectful to young and old members of the family and plays essential role in bringing up the youngs. Authors determine the motives, duties, the preserved traditional system which is very strong in relation to couples and parents' attitude that may emerge in Uzbek family. The researchers presented the following distinctions about ethnicity of Uzbek families: The highness of man's status in the family, the specificity of disagreement between mother in law and bride, the low rate of knowledge concerning gender and intimate life, the outlook of Uzbek youth to intimate policy and others. Particularly, paid much attention to prepare young generation to family life and its significance in educating the youth.

In the mid 1980 there in our republic occurred boom in printing scientific research works in the field dedicated to the issue family psychology. We can cite the works of the writers as G.B.Shoumarov, N. A. Saginov, M. G. Davletshin, V. M. Karimova, X. K. Karimov, M. A. Utepbeganov.

The scientific practical conference on the topic "The psychological sides of raising the effectiveness of teacher training in republican universities and HEIs majoring in pedagogy in condition constant education" held in Angren in 1991 shows the fact that the ethnopsychologic features of Uzbek family and marriage and family relations, to prepare youth to family life studies had started. This direction devoted to "Ethics of family life and psychology" helped the youth to have the imagination about family life, the effect of communication among parents and interrelation to the development of youth personality, the pre marriage means of Uzbek families and several issues had become the object of the research.

References

1. Dyer J.R., Shatz M. & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37.
2. Leonard Sax M.D. PhD is a practicing family physician and the author of four books for parents, including *Boys Adrift* and the New York Times bestseller *The Collapse of Parenting*.

ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МНОГОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ - УЗБЕКАМИ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Ганиева М.А.¹, Муродинова Н.Р.², Жумаева Ш.Х.³

¹Ганиева Мафтуна Абдуазизовна – студент;

²Муродинова Нилуфар Рахматбаевна - студент;

³Жумаева Шохиста Хушвактовна – студент,
факультет педагогики,

Гулистанский государственный университет,
г. Гулистан, Республика Узбекистан

Аннотация: в статье основное внимание уделяется изучению и уточнению требований к разработке учебного плана, современным требованиям преподавателя. Обязанности учителя повысить эффективность обучения. Мнения были сделаны в ответ на комментарии преподавателей первого президента.

Ключевые слова: образование, педагогика, педагогические навыки, психология, знания, навыки, квалификация.

Рациональная методика преподавания русского языка в иноязычной аудитории, может быть построена только на основе прочной лингвистической базы, под которой, имеются ввиду результаты сопоставительного изучения языков, выявление грамматических и лексических трудностей вытекающих из сравнительного анализа языковых факторов. Сопоставительный метод дает возможность учителю предсказать те трудности, с которыми встречается студент, и на этой основе разработать соответствующе приемы работы. Принцип учета родного языка при изучении второго языка в частности русского, не является дискуссионным и признается как психологами, так и методистами и лингвистами в нашей стране и за рубежом. Многозначность слов одного языка становится особенно ощутимой, когда язык изучается как неродной, поскольку слова в разных языках имеют присущее природе этих языков законы функционирования, которые в каждом конкретном случае индивидуальны и разнообразны. В связи с этим явлением полисемия представляет собой одну из объективных трудностей изучения лексики русского языка учащимися-узбеками.

Полисемия существенным образом определяет своеобразие лексической системы языка. Отдельные значения полисемичного слова реализуются в плане лексической парадигматики, синтагматики и словообразования. Именно отдельное значение полисемичного слова является носителем свойств, реализующихся на разных уровнях языковой структуры [1, 95].

Проблем, относящихся к изучению полисемичных глаголов, очень много, это: разграничение отдельных значений многозначного глагола, проблемы значения и оттенка значения, выяснение характера производности и мотивировки производных значений, ограничение лексической полисемии и омонимии,

взаимодействие значения глагола и его сочетаемости, образование словообразовательных гнезд на базе многозначных глаголов, парадигматические отношения отдельных значений многозначных глаголов [2, 14]. Толкование значений слов – это в целом непосильная работа для учеников. Именно поэтому на занятиях необходимо пользоваться словарями, теми толкованиями значений полисемичных глаголов, которые изложены в словарях.

При толковании значений слов необходимо обратить внимание на признаки, которыми отличаются отдельные значения друг от друга, чтобы студенту было понятно, почему данное значение является самостоятельным отвлечением полисемичного слова. Например, толкуем отдельное значение глагола *марать* – ифлос килмок [4, 375]: 1. сов. *замарать* «пачкать, грязнить» (*марать* - *замарать* платье, рубашку, костюм, галстук и т.п.). 2. сов. *Намарать* «неряшливо, наспех или плохо писать, рисовать» (*марать* письмо, *марать* статью). Во втором значении есть элементы целенаправленного действия (писать, рисовать) в то время как в первом значении этого нет (см. случайно замарала платье). Когда ученики находят в языке (и в речи) средства экспликации этих дифференциальных признаков, значения усваиваются уже прочно и находят использование в практической русской речи учеников. Ещё важно приводить больше примеров употребления каждого значения. Например, приводить примеры употребления значения, чтобы можно было понять обобщающий характер каждого значения. Например, приводя примеры употребления значения многозначного глагола *косить* – урмок [4, 475] (срезать травы или хлеба косой, косилкой), не стоит ограничиваться одним примером *косить* траву, а привести примеров больше: *косить* траву, *косить* пшеницу, *косить* ячмень т.п.

Преподавание лексической полисемии и в частности, полисемии глаголов должно вестись в аспекте создания профессиональной направленности. А этого можно достигнуть путем расширения профессиональной осведомлённости и эрудиции учащихся-узбеков с учетом последних достижений лексической семантики.

Список литературы

1. Андриянова В.И., Ураева Э.У. Многозначная глагольная лексика на уроках русского языка: Система работы по обогащению речи учащихся старших классов школ с узбекским языком обучения. - Ташкент: Укитувчи, 1993. 110 с.
2. Нечаева А.И. Употребление видов русского глагола. Сборник упражнений. Т.: Укитувчи, 1990. 135 с.
3. Турсунова У.Ш. Приёмы различения значений полисемичного слова // Русский язык в национальной школе. Т.: № 1, 1989.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
153008, РФ, Г. ИВАНОВО, УЛ. ЛЕЖНЕВСКАЯ, Д. 55, 4 ЭТАЖ
ТЕЛ.: +7 (910) 690-15-09.

[HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)
E-MAIL: [INFO@P8N.RU](mailto:info@p8n.ru)

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

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



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

ISSN (ELECTRONIC) 2413-8525



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»
В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ПОРЯДКЕ РАССЫЛАЕТСЯ:

- 1. Библиотека Администрации Президента Российской Федерации, Москва;**
Адрес: 103132, Москва, Старая площадь, д. 8/5.
- 2. Парламентская библиотека Российской Федерации, Москва;**
Адрес: Москва, ул. Охотный ряд, 1
- 3. Российская государственная библиотека (РГБ);**
Адрес: 110000, Москва, ул. Воздвиженка, 3/5
- 4. Российская национальная библиотека (РНБ);**
Адрес: 191069, Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18
- 5. Научная библиотека Московского государственного университета**
имени М.В. Ломоносова (МГУ), Москва;
Адрес: 119899 Москва, Воробьевы горы, МГУ, Научная библиотека

ПОЛНЫЙ СПИСОК НА САЙТЕ ЖУРНАЛА: [HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)



Вы можете свободно делиться (обмениваться) — копировать и распространять материалы и создавать новое, опираясь на эти материалы, с ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ указанием авторства. Подробнее о правилах цитирования: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.ru>

ЦЕНА СВОБОДНАЯ