

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



20 2019
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 20 (258) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максутович, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображена *Донна Стрикленд* (1959 г.), канадский физик, работающая в области лазерной физики и нелинейной оптики, лауреат Нобелевской премии по физике 2018 года.

Донна Стрикленд родом из Гуэлфе, Канада. Она является доцентом университета Ватерлоо в Онтарио. Будущий ученый получила степень бакалавра в области инженерной физики в Университете Макмастера в городе Гамильтон, штат Огайо, а затем — степень доктора наук по физике в Университете Рочестера, штат Нью-Йорк. Стрикленд специализируется на взаимодействии высокоинтенсивных лазеров с материей, нелинейной оптике и системах с короткоимпульсным интенсивным лазерным излучением.

В 2018 году впервые за 55 лет Нобелевскую премию по физике получила женщина. Донна Стрикленд стала третьей за всю историю существования Нобелевской премии женщиной-лауреатом в области физики наравне с такими великими женщинами, как Мария Кюри и Мария Гепперт-Майер. Свою награду Стрикленд поделила с Артуром Эшкином (за оптические пинцеты и их применение в биологических системах) и Жераром Муру.

Еще в 1985 году вместе со своим научным руководителем Жераром Муру она предложила новую технику получения сверхмощных лазерных импульсов — «усиление чипированных импульсов» (Chirped pulse amplification, CPA). Проблема получения сверхкоротких лазерных импульсов высокой интенсивности заключается в разрушении под их воздействием материала лазера. Новая технология Муру и Стрикленд решила её. Идея CPA была простой и изящной, хотя и сложно реализуемой технически: вместо непосредственного усиления светового импульса до большой интенсивности его сначала растягивают во времени, уменьшая пиковую мощность. После этого импульс можно спокойно усилить без повреждения материала. Затем импульс сжимается во времени и становится короче. Это означает, что вся энергия импульса «упаковывается» в малый интервал времени и интенсивность импульса резко возрастает. «Чипированность» представляет собой особую модуляцию (преобразование) сигнала, приводящую к изменению его частоты со временем. Она необходима для реализации механизма преобразований. Тех-

нология CPA быстро стала стандартной для последующих высокоинтенсивных лазеров.

Открытие Муру и Стрикленд дало возможность изучать сверхбыстрые явления, протекающие в атомах, молекулах, твердых телах и биологических объектах, которые ранее казались мгновенными. Именно благодаря этому открытию в последние годы возникла такая новая область исследований, как аттосекундная физика. Лазерные импульсы короче ста аттосекунд показывают драматический мир электронов, служащих «рабочими лошадками» химии. Теперь их стало возможно не только наблюдать, но и контролировать. С помощью аттосекундной камеры можно зафиксировать даже движение электронов вокруг атомного ядра.

С другой стороны, высокая интенсивность излучения делает лазер великолепным инструментом для изменения свойств вещества. Так, электрические изоляторы могут быть преобразованы в проводники, а ультраострые лазерные лучи позволяют очень точно разрезать или просверлить различные материалы, даже живые ткани. Каждый год в мире проводятся миллионы корректирующих глазных операций, использующих самый острый лазерный «скальпель». Это открытие нашло применение в медицине при выполнении операций с использованием лазера для борьбы с раком.

Как говорят сами лауреаты, идея метода пришла к ним из научно-популярной статьи, в которой описывался радар. Однако перенос этой идеи с радиоволн на значительно более короткие световые волны был трудным как в теории, так и на практике. Их основополагающая статья была опубликована в 1985 году и стала не только первой научной публикацией Донны Стрикленд, но и основой её докторской диссертации.

В своем интервью Донна Стрикленд рассказала, что когда ей позвонили из Королевской академии наук и сообщили прекрасную новость, она не могла поверить, что это не шутка. Она призналась, что и не подозревала, как мало женщин за всю историю Нобелевской премии были ее лауреатами, отметив, что это огромная честь — быть одной из трех женщин, внесших вклад в развитие физики.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Куликова Е. Н.

Особенности связи механизмов психологической защиты с особенностями детско-родительского взаимодействия441

Лада А. Е.

Проблемы подростков современной России ... 443

Лобач С. П.

Эмоциональное выгорание медицинских сестер психиатрических больниц как острая проблема современности..... 446

Моисеева Т. А., Ооржак А. Ю., Стародубец О. Д.

Представления студентов о жертве сексуального насилия 448

Писаркина Е. В.

Признаки Рейнина как основа понимания индивидуальности ребенка 450

ПЕДАГОГИКА

Абдикулова З. К., Альчинбаева О. З.

Совершенствование системы оценки качества высшего образования 453

Avilova N. N.

Designing the Authentic Reading Materials for B1 Level Students 455

Алексеева Л. Н., Шопина Ю. А.,

Скрипникова А. В.

Музыкально-образовательная деятельность в детском саду 456

Ашурова Ш. Ш., Широва М. Б.

Методические рекомендации по проведению занятий в вузах на тему «Трагедия Гете «Фауст»..... 458

Бережнова Е. Н.

Разработка интерактивных заданий средствами ИКТ. Компьютерное тестирование 460

Vahobov I. I.

TPR Method or Active English Lessons for Children..... 463

Газизова Ф. С., Ворончихина В. А.

Подготовка ребенка к школе как результат преемственности дошкольного и начального образования в условиях введения ФГОС ДО 464

Газизова Ф. С., Ермолаева А. Р.

Роль дидактических игр в сенсорном развитии детей 467

Гафурова Х. Г., Инагамова Г. Т.

Значение ролевых игр в формировании коммуникативных компетенций студентов, изучающих иностранный язык 468

Дмитриченко Л. Г., Серова О. А., Шеховцова Н. Г.

Коррекция речевых нарушений у дошкольников с использованием логоритмических занятий..... 471

Долида В. В.

Использование инновационных методов при преподавании юридических дисциплин ... 472

Дюсенбинов А. К., Бауыржанова А. Б.

Развитие навыка академического языка через дифференциацию 474

Еременко А. Е., Картышева Т. В.

Патриотическое воспитание нахимовцев как важнейший элемент духовно-нравственного воспитания в Нахимовском военно-морском училище..... 476

Jo'rayeva N. A.

Games in English Lessons 478

Зинаков В. И.

Профессиональный успех преподавателя как результат работы над профессиональным имиджем..... 479

Качнов В. А., Асанов А. Ж., Даулетов К. С. Развитие навыков анализа, синтеза и оценивания у учащихся при помощи принципа дифференциации «Углубление» 481	Садыкова Т. Р. Элективный курс как неотъемлемый компонент профильного обучения в старшей школе 503
Кенжаева Z. A. Teaching Speaking in English 485	Сарина М. В. Гендерная социализация детей в условиях дошкольной образовательной организации ... 507
Колесниченко Е. С. Помощь родителей ребенку в изучении английского языка 486	Тарантина И. Н. Классификация проектно-развивающих технологий и методов формирования певческих навыков у дошкольников 509
Kivanova S. O., Ramozonova G. I. Aufklärung und Bildung als wirksames mittel gegen Terrorismus 488	Тасен А. К., Серебrenикова В. В. Методические рекомендации по обучению учащихся 7 классов решению задач по информатике на развитие алгоритмического мышления в рамках деятельностного подхода 511
Люлина О. В. Гендерная компетентность педагога как одно из основных условий воспитательно- образовательного процесса в ДОО 489	Тезиков Д. А. Кадетские полицейские классы — начало становления будущих сотрудников МВД 512
Мальцева И. А. Особенности связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха 492	Тулентаева Г. С., Шырынбекова Б. Ж., Шукенова Г. А. Повышение эффективности управления образовательной программой специальности «Электроэнергетика» 514
Махмудова X. I. The Role of the Game in English Language Lessons 493	Тураев М. Д. Состояние ФГОС в области развития навыка самоорганизации 515
Мессер В. М. Конструирование в системе комплексного сопровождения детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития 495	Turayeva D. M., Jurayeva M. Y. Studying the language of second language learners contrastive analysis, error analysis, and interlanguage 517
Ожегова Т. В. Образовательные технологии работы с детьми с интеллектуальными нарушениями (из опыта работы) 497	Филина А. Г. Содержание и структура информационной компетентности руководителей образовательных организаций 519
Платонова Н. А., Быканова Ю. В. Непосредственно образовательная деятельность в подготовительной логопедической группе «В поисках радуги» 498	Шафикова А. А. Адаптация участников образовательного процесса в условиях реализации инклюзии 521
Пряхина С. Д., Малышева О. Г., Жукова И. В., Борисова Л. В., Петрова И. И. Повышение речевой культуры учащихся на уроках русского языка и литературы в 5–9 классах 500	Yunusov U. Y. The Role of Songs in Learning English 522
Рахмонова I. jon D. Training Games in English Language Lessons 502	

ПСИХОЛОГИЯ

Особенности связи механизмов психологической защиты с особенностями детско-родительского взаимодействия

Куликова Елена Николаевна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

В статье характеризуются основные механизмы психологических защит и описываются результаты исследования связи различных параметров детско-родительского взаимодействия и психологических защит старшего дошкольника; психологических защит матери и ребенка.

Ключевые слова: защитные механизмы, детско-родительское взаимодействие, старшие дошкольники.

Защитные механизмы, которые понимаются как «система адаптивных реакций личности, направленная на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений — когнитивных, эмоциональных, поведенческих — с целью ослабления их психотравмирующего воздействия на Я-концепцию личности. Этот процесс происходит в рамках неосознаваемой деятельности психики с помощью разнообразных механизмов» формируются во взаимоотношениях детей с родителями [1, с. 9].

Защитные механизмы включают отрицание, вытеснение, подавление, проекцию, вытеснение, формирование реакции, регрессию, фиксацию, идентификацию, интроекцию, рационализацию, изоляцию, сублимацию, компенсацию и юмор [3].

И отрицание, и подавление искажают реальность, скрывая ее от сознания. В случае отрицания неприятная реальность игнорируется, а реалистичная интерпретация потенциально угрожающих событий заменяется более приятной. Отрицаются как чувства, так и события. Например, ребенок, которому говорят, что его родители разводятся, может отрицать, что это происходит, или отрицать, что он расстроен из-за этого. В опасных для жизни или других экстремальных ситуациях отрицание может временно помочь людям справиться с ситуацией, но в долгосрочной перспективе отрицание приводит к эмоциональным проблемам. С отрицанием связано избегание, которое включает в себя избегание ситуаций, которые, как ожидается, вызовут нежелательные эмоции и импульсы.

При подавлении болезненные чувства сначала осознаются, а затем забываются. Однако они хранятся в бессознательном, из которого при определенных обстоятельствах их можно извлечь (феномен, называемый Фрейдом «возвращением вытесненного»). Подавление может варьироваться от кратковременных провалов памяти до забывания деталей катастрофического события, такого как убийство или землетрясение. Очень часто вытесняются враждеб-

ные чувства к родителю, вызванные жестоким обращением в детстве.

Третий защитный механизм, связанный с отрицанием и вытеснением, — это подавление, посредством которого неприятные чувства подавляются сознательным решением не думать о них. Подавление отличается от подавления и отрицания тем, что нежелательные чувства доступны для осознания, но сознательно игнорируются (в отличие от подавления и отрицания, когда человек полностью не осознает этих чувств). Подавление обычно заменяет неприятные мысли другими, которые не вызывают стресса. Это может быть сделано инстинктивно или намеренно в терапевтическом контексте. Например, ребенка можно научить блокировать чувство страха, думая о приятном переживании, таком как день рождения, академические достижения или победа в спортивном соревновании. Подавление считается одним из наиболее зрелых и здоровых защитных механизмов.

Проекция и смещение позволяют человеку признавать вызывающие тревогу чувства и переносить их либо на другой источник, либо на другой объект. В проекции нежелательные чувства приписываются другому человеку или лицам. Агрессивный человек верит, что другие враждебны по отношению к нему; человек, критикующий других, верит, что они критикуют его. Очень маленькие дети особенно склонны к проекции из-за эгоцентричности мышления, которое размывает границу между ним и другими [2].

Смещение — это защита, с помощью которой импульс, воспринимаемый как опасный, смещается либо путем перенаправления на другой объект, либо путем замены другим импульсом. В первом типе, известном как смещение объекта, гнев или другая эмоция первоначально ощущается по отношению к человеку, против которого небезопасно ее выражать (у детей, например, по отношению к родителю). Смещение позволяет негативную эмоцию выразить, но к более безопасной цели, такой как брат, сверст-

ник или даже игрушка. При втором типе смещения, известном как смещение влечения, объект эмоции остается тем же самым, но сама эмоция заменяется менее угрожающей (например, гнев на недовольство).

Формирование реакции включает в себя поведение, диаметрально противоположное подавляемым импульсам или чувствам. Например, родитель, который подавляет чувство обиды или неприятия по отношению к ребенку, может оказаться чрезмерно щедрым и заботливым. В таких ситуациях ребенок обычно чувствует истинную враждебность, лежащую в основе поведения родителей.

Два защитных механизма — регрессия и фиксация — связаны с нарушениями развития у детей. В регрессии ребенок, столкнувшись с ситуацией, которая вызывает конфликт, тревогу или разочарование, возвращается к поведению более ранней стадии развития, например, сосание пальца или ночной энурез, в попытке восстановить утраченное чувство безопасности, которое характеризовало более ранний период. При фиксации ребенок не теряет ранее приобретенной основы развития, но отказывается двигаться вперед, потому что прогресс развития стал каким-то образом ассоциироваться с тревогой.

Идентификация, которая является основой развития человека и неотъемлемой частью процесса обучения, также может служить защитным механизмом. Принятие на себя характеристик кого-то другого может позволить ребенку совершать поступки, которые он считает запрещенными для себя, но приемлемыми для человека, с которым он идентифицируется. Одна из наиболее известных разновидностей идентификации — отождествление с агрессором, когда жертва приобретает черты агрессора для борьбы с чувством бессилия. В интроекции, которая связана с идентификацией, интернализуется только определенный аспект чужой личности.

Рационализация, другой тип защитного механизма, — это попытка отрицать свои истинные мотивы (для себя или других), используя логические социально приемлемые доводы. Рационализация является когнитивно сложной защитой и появляется в подростковом возрасте.

Как и рационализация, изоляция — довольно сложная защита. Она включает в себя отделение переживания от события: событие отделяется от сопровождавших его чувств, благодаря чему становится доступным для осознания без угрозы переживания болезненных чувств. Изоляция может принимать вид диссоциативного расстройства, когда дети разделяют части своей жизни до такой степени, что они думают о себе как о двух разных людях (например, хороший ребенок и плохой, который появляется только при определенных обстоятельствах).

Сублимация, один из самых здоровых защитных механизмов, предполагает выплеск энергии, вызванной неприемлемым импульсом, в социально приемлемой форме. Так, неуместные сексуальные или агрессивные импульсы могут высвободиться в спорте, творческих занятиях или других видах деятельности.

С целью изучения связи психологических защит и особенностей детско-родительского взаимодействия у старших дошкольников было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 22 пары мама — ребенок (19 женщин и 22 ребенка, потому что в одной семье девочки-близнецы, в двух семьях — две дочери погодки — 5 и 6 лет).

Особенности детско-родительского взаимодействия выявлялись с помощью методик: «Взаимодействие родитель — ребенок» — ВРР (И. М. Марковская); «Опросник родительского отношения» — ОРО (А. Я. Варга, В. В. Столин).

Психологические защиты матерей оценивались с помощью методики «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.).

Психологические защиты у детей изучались методом экспертных оценок матерей с помощью методики «Карта оценки детских защитных механизмов» Е. В. Чумаковой.

Сопоставление механизмов психологических защит у дошкольников и их матерей показало следующее. Матери считают, что у них и их детей различные виды психологических защит синхронизированы в индивидуальной иерархии по степени выраженности. Исключением выступают два механизма — вытеснение и интеллектуализация. Матери считают, что они редко используют эти механизмы, а их дети — часто. Этот вопрос требует дополнительного изучения, поскольку у старших дошкольников еще не могут быть так хорошо развиты когнитивные способности, чтобы обеспечить им полноценное функционирование механизма интеллектуализации.

Корреляционный анализ результатов исследования с помощью коэффициента корреляции Спирмена показал, что чем чаще мать использует механизм «вытеснение», тем менее склонна она видеть в ребенке «вытеснение» ($r_s = -0,717$, $p \leq 0,01$) и «проекцию» ($r_s = -0,547$, $p \leq 0,05$). Чем чаще мать использует механизм защиты «проекция», тем менее склонна она видеть в ребенке «проекцию» ($r_s = -0,723$, $p \leq 0,01$) и «реактивное образование» ($r_s = -0,723$, $p \leq 0,001$).

Были обнаружены слабые связи между следующими параметрами детско-родительского взаимодействия (методика ОРО) и механизмами психологических защит у старшего дошкольника:

- положительная связь между механизмом «отрицание» и отношением матери к ребенку как к «маленькому неудачнику» ($r_s = 0,420$);
- положительная связь между механизмом «компенсация» и отношением матери к ребенку как к «маленькому неудачнику» ($r_s = 0,465$);
- отрицательная связь между механизмом «замещение» и отношением матери к ребенку как к «маленькому неудачнику» ($r_s = -0,410$);
- отрицательная связь между механизмом «вытеснение» и эмоциональным принятием матери ребенка ($r_s = -0,467$).

Наличие этих связей на уровне тенденции позволяет предположить, что матери, которые склонны видеть в своих детях «маленьких неудачников», считают, что их дети активно пользуются такими защитными механизмами как «отрицание» и «компенсация» и редко используют механизм «замещение». Если мать эмоционально не принимает ребенка, то он с помощью механизма «вытеснение» выносит эту неприемлемую для него информацию в сферу бессознательного, испытывая при этом негативные эмоции и не понимая причину этих эмоций.

Были выявлены следующие связи между параметрами детско-родительского взаимодействия (методика ВРР) и механизмами психологических защит у старшего дошкольника:

- положительная корреляция между сотрудничеством родителя и ребенка, и механизмом «вытеснение» у ребенка ($r_s = 0,661$, $p \leq 0,01$);
- положительная корреляция между сотрудничеством и механизмом «компенсация» у ребенка ($r_s = 0,589$, $p \leq 0,05$);
- положительная корреляция между родительским принятием и механизмом «замещение» у ребенка ($r_s = 0,597$, $p \leq 0,05$);
- положительная корреляция между последовательностью материнского поведения и механизмом «проекция» у ребенка ($r_s = 0,574$, $p \leq 0,05$);
- положительная корреляция между последовательностью материнского поведения и механизмом «реактивное образование» у ребенка ($r_s = 0,727$, $p \leq 0,01$);

— положительная корреляция между удовлетворенностью матерью отношениями с ребенком и механизмом «компенсация» у ребенка ($r_s = 0,720$, $p \leq 0,01$).

Это означает, что в сотрудничестве с матерью ребенку помогают такие психологические защиты как компенсация и вытеснение. Возможно, матери, которые хорошо сотрудничают со своими детьми, устанавливают с ними партнерские отношения, видят в своих детях стремление к фантазированию и приписыванию себе достоинств других людей (механизм «компенсация»), и стремление к вытеснению неприемлемых эмоций в бессознательное (механизм «вытеснение»). Если мать последовательна в своем поведении, то ее ребенок часто использует механизм «проекция» и «реактивное образование». Если мать довольна отношениями с ребенком, то он часто использует механизм «компенсации».

Таким образом, проведенное исследование показало, что основными характеристиками детско-родительского взаимодействия, связанными с психологическими защитами ребенка (по версии их матерей), являются: *сотрудничество* (уважение к ребенку, к его правам, учет его желаний, взаимодействие как с равноправным партнером), *последовательность поведения родителя* (стабильная и понятная для ребенка система наказаний и поощрений, система правил, согласованность слов и поступков родителя), *эмоциональное принятие ребенка*.

Литература:

1. Долгова В. И. Психологическая защита: монография / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева. — М.: Издательство Перо, 2014. — 160 с.
2. Чумакова Е. В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11 / Чумакова Елена Викторовна. — СПб., 1998. — 197 с.
3. Firestone, R. W. Psychological Defenses in Everyday Life / Robert W. Firestone, Joyce Catlett. New York: Human Sciences Press, 1989. — 260 p.

Проблемы подростков современной России

Лада Александр Евгеньевич, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

По уровню самоубийств среди несовершеннолетних и пожилых Россия занимает 6 место в мире, а средний показатель самоубийств более чем в 3 раза превышает средний показатель в мире. По уровню состоявшегося подросткового суицида Россию опережают только Индия, Китай и Америка.

Хотя число суицидов среди подростков по данным ВОЗ статистика уменьшается, число суицидов среди несовершеннолетних увеличивается [1].

С 1990-х годов коэффициент самоубийств среди подростков практически удвоился. Достигнув самого высокого показателя в 2002 году, он несколько снизился в 2004 году до 20,4 на 100 тысяч человек. Юноши гораздо чаще совершают самоубийства, чем девушки (32,8 на 100 тысяч человек против 7,6 — в 2004 году). Если коэффициент самоубийств среди девушек оставался почти стабильным, то среди юношей этот показатель, начиная с 1989 года, удвоился. Самоубийства среди подростков составляли: 19,8

случаев на 100 тысяч человек в 2005 году, 19,3 случая — в 2006-м, 20,1 — в 2007-м, 19,4 — в 2008-м, 19,8 — в 2009 году [2].

По официальным данным России с начала 2019 года количество самоубийств составляет около 2000 человек, из которых более трети — дети и подростки [3].

Детско-подростковые суициды отличаются по округам. Так на Чукотке статистика подростковых самоубийств составляет 255 человек на 100 тыс. населения, а в Чечне — 2,3. В Москве в среднем регистрируется около 180–240 попыток подросткового самоубийства за два месяца. В день медицинские работники принимают по 3–4 вызова, связанные с суицидом несовершеннолетних [4].

Состояние психофизического здоровья подрастающего поколения в связи с проблемами его прогрессирующего ухудшения ставит неотложные задачи по поиску новых методов его охраны.

Из приведенной статистики совершенно очевидно, что общество должно принимать срочные и эффективные меры по профилактике детского и подросткового суицида.

Подростковый возраст — важнейший период и, в каком-то смысле труднейший в становлении человека. Именно в это время формируются нравственные ценности, жизненные перспективы, происходит осознание самого себя, своих возможностей, способностей, интересов, общение со сверстниками становится более интенсивным, у подростков оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее [5].

Основные проблемы, с которыми сталкиваются подростки, лежат в области осознания самого себя (какой я?), сфере межличностных отношений и профессионального выбора.

Мнения других становятся крайне важными для построения образа Я. Сверстники помогают научиться межличностным отношениям дружбы и любви, а образ близкого взрослого оказывает влияние на формирование ценностно-смысловых ориентаций. Важность мнения других делает подростков сверхчувствительными ко всей сфере отношений, и к интимно-личностным, и более широким социальным отношениям, определяющим смыслы их существования.

Когда у подростка проблемы с построением образа Я и личностными смыслами, формируются патологические свойства личности: негативизм или застенчивость.

Негативизм проявляется в отказе от профессии, системы представлений о себе и проявляется в асоциальном поведении (потреблении алкоголя, наркотиков, совершении противоправных действий).

О росте **негативизма** в подростковой среде говорят статистические данные МВД, по которым в нашем обществе сегодня 50–70 тыс. «скинхедов» и около 100 тыс. подростков, входящих в группы антиобщественного, экстремистского или иного характера, вплоть до сатанистов.

Застенчивость проявляется в излишней робости и медлительности, отказе от лидерства в группе, от ответов

на уроках, от общения, которое при этом становится формальным как с родителями, так и со сверстниками.

Родители застенчивых подростков часто бывают довольны, что они никуда не ходят, сидят дома за компьютером. Однако чрезмерное увлечение Интернетом или компьютерными играми уже признано разновидностью зависимости и психологически тоже, что и зависимость от алкоголя и наркотиков. Кроме того, межличностные отношения заменяются общением через Интернет, что вызывает чувство одиночества и пустоты, которое наиболее губительно для детей и подростков. Уход от реальности в виртуальный мир и нежелание находиться в контакте с миром реальным является причиной случаев суицида среди подростков.

К подростковому возрасту уже накоплен опыт взаимодействия с миром взрослых и знания о себе и далеко не всегда они позитивны. А ведь именно от особенностей взаимодействия ребенок — взрослый зависит характер и направленность его личностных смыслов, которые именно в подростковом возрасте начинают играть главную роль.

Если занятие, предложенное подростку взрослым миром, обрело личностный смысл, увлекло его и дало возможность на основе личного опыта адаптироваться к этому миру, развитие идет успешно. Если этого не происходит, подросток ищет новую группу, новых значимых старших или, смирившись с ситуацией, приспосабливается, испытывая чувство одиночества и внутреннего дискомфорта. Подобное приспособление часто приводит к различного вида зависимостям: от психически-активных веществ, различного вида игр и от SMS, компенсирующими устойчивое недовольство собой и миром.

Насколько и как именно подростки осознают самих себя, каковы социальные ожидания, предъявляемые к ним, во многом определяет «нормальность» взросления. Однако, как показывает анализ, подростку со своими проблемами зачастую и пойти — то некуда.

Факты роста подростковой преступности, суицидальных проявлений и уход от межличностных отношений в виртуальный мир подростков говорят об отсутствии целенаправленной системы воспитания гуманистического отношения к себе и миру у юных поколений.

Статья 15 п. 6 «Закона об образовании» гласит: «Дисциплина в образовательном учреждении поддерживается на основе уважения человеческого достоинства обучающихся, воспитанников, педагогов. Применение методов физического и психического насилия по отношению к обучающимся, воспитанникам не допускается», а в соответствии со статьей 52 родители (законные представители) обучающихся, воспитанников несут ответственность за их воспитание и получение ими основного общего образования. Подростки очень чувствительны к тому, как к нему относятся окружающие, и если эти статьи закона об образовании соблюдаются в семье и школе, то почему увеличивается число преступлений, совершаемых подростками? Почему обостряется криминальная ситуация в молодежной среде и утя-

желается характер противоправных действий? Почему все чаще и чаще закон нарушают не только мальчики, но и девочки? И где наказание тех, кто не соблюдает закон, по которому обучается и воспитывается новое поколение?

В качестве цели воспитания школа выдвигает желаемые качества поведения ученика в школе и выполнение им домашних заданий. Что он делает за пределами школы, как строит свои отношения с людьми и собирается строить свою жизнь — учителей это, как правило, не интересует. У родителей, озабоченных проблемой выживания, часто не хватает ни сил, ни времени, ни знаний поинтересоваться, чем живет его подросток и что его беспокоит. Школа перекладывает ответственность за воспитание на родителей, родители — на школу, в результате ребенок оказывается предоставленным самому себе.

Нельзя, тем не менее, сказать, что взрослое сообщество совсем ничего не делает в направлении воспитания подрастающего поколения. Во-первых, оно очень много говорит о том, что «Все лучшее — детям», «Дети — это наше будущее» и т. п., но в то же время мало интересуется тем, что хочет и как себя чувствует это будущее. Безусловно, есть учителя и родители, которым небезразлична судьба их воспитанников, но, к сожалению, нельзя сказать, что их большинство.

Во-вторых, для детей и подростков создаются клубы, главной задачей которых является организация их досуга. Есть клубы спортивной и танцевальной направленности, работы с живой природой, научно-технические.

В-третьих, с начала 80-х годов широкое распространение получило военно-поисковое движение, в котором участники военно-поисковых отрядов поднимают останки тысяч солдат, брошенных и забытых, организуют их захоронение и разыскивают по возможности родственников погибших.

Литература:

1. Анализ статистических данных суицида среди подростков // https://studbooks.net/905500/psihologiya/analiz_statisticheskikh_dannyh_suitsida_sredi_podrostkov
2. Статистика суицидов в России 2019 // <https://bcb.su/statistika-suitsidov-v-rossii-2017.htm>
3. Суицид подростковый: причины и методы профилактики // <http://fb.ru/article/250309/suitsid-podrostkovyiy-prichiny-i-metody-profilaktiki>
4. Суицид подростковый: причины и методы профилактики // <http://fb.ru/article/250309/suitsid-podrostkovyiy-prichiny-i-metody-profilaktiki>
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. — М.: Академия, 1999. — 456 с.

В-четвертых, существуют также молодежные объединения просоциальной направленности, такие, как, например, Ассоциация юных лидеров, Национальная детская телеакадемия, Общественное движение детей и молодежи «Ассоциация юных». Есть даже Дом детских общественных организаций.

В-пятых, на базе выездных лагерей для юношества получают распространение подростково-юношеские ролевые игры, различные по длительности и содержанию. К сожалению, на базе средних образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования как способ привлечения подростков они практически не используются. А ведь механизм ролевого проигрывания или ролевой идентификации — главный и основной механизм построения собственной идентичности для подростков. Для подростка — ролевая игра — это формирование ориентации на сотрудничество, возможность принять несвойственную ему роль, осознать собственные возможности в той или иной роли и свой внутренний индивидуальный лидерский потенциал.

Любопытный факт заключается в том, что вообще найти информацию об этих полезных для подростков организациях, а также об их численности, достаточно проблематично, в отличие от подобной информации в антиобщественных объединениях.

Безусловно, сам факт существования просоциальных молодежных организаций позитивен, однако следует отметить: во-первых, их мало, во-вторых — охват подростков ими явно не достаточен (на что указывает большое количество подростков в антиобщественных объединениях), в-третьих, подростки часто нуждаются в профессиональной психологической помощи, которую эти организации им оказать не в состоянии.

Эмоциональное выгорание медицинских сестер психиатрических больниц как острая проблема современности

Лобач Светлана Петровна, студент магистратуры
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

В статье уделяется внимание проблеме психоэмоциональных нагрузок и эмоционального «истощения», которым в современных условиях развития общества подвержены многие специалисты. Определено понятие «синдрома эмоционального выгорания». Проведено исследование на базе психиатрической больницы города Ставрополя по выявлению синдрома эмоционального выгорания у медицинских сестер данного учреждения.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, средний медицинский персонал, медицинские сестры психиатрических больниц.

Любая трудовая деятельность предполагает психоэмоциональную нагрузку и затрату физических и умственных сил. К сожалению, редко встречаются такие случаи, когда человек, выполняя ту или иную работу, получает от нее только положительные эмоции, личностное развитие, покой, моральное удовлетворение и т. д.

На сегодняшний день стремительные темпы развития всех сфер общества накладывают на специалистов, каким бы родом деятельности они не занимались, все больше требований: увеличиваются часы работы, растет количество трудовых обязанностей (нередко человек, официально находясь на одной должности, выполняет работу, ему не предписанную, которая не оплачивается либо оплачивается, но не так, как должно было быть), приумножается рабочий темп, увеличивается количество потребностей, растет число заболеваний и больных, требующих медицинской помощи. Нельзя обойти вниманием, что организационная культура в трудовых коллективах порой находится на низком уровне, что откладывает негативный отпечаток на общение и взаимодействие сотрудников между собой и с посторонними людьми, которые каким-либо образом имеют взаимодействие с ними. Все это и другие причины могут привести к эмоциональному истощению или выгоранию. В связи с этим все чаще указанная проблема становится объектом изучения и анализа многих ученых, психологов и медиков.

Следует отметить, что обозначенная проблема не обошла стороной и медицинских работников, в особенности, медицинских сестер психиатрических больниц, так как последние постоянно испытывают психоэмоциональные перегрузки, на них возложен большой объем работы, требующий моральных и физических сил, выдержки и любви к труду, который они выполняют. Медицинский работник, произнося клятву Гиппократата, вверяет себя, свою жизнь служению другим. Перед самим собой, перед Богом и государством он дает обещание «светить» людям. Обозначенные выше положения определяют актуальность исследуемой темы, так как медицинские сестры психиатрических больниц находятся постоянно под влиянием довольно сложных трудовых условий в своей профессиональной деятельности [3].

Практически четыре сотни лет назад известный голландский врач Н. Ван-Тюльп выдвинул символическую эмблему

медицинской деятельности — горящая свеча. «Светя другим, сгораю сам!», — столь громкое утверждение вполне оправданно: деятельность медицинских работников, в частности, медицинских сестер психиатрических больниц, основана на самоотверженности, служении людям, любви и сострадании к ближнему, уважении к каждому отдельному человеку, терпении и милосердии [2].

В свою очередь, все это может привести к синдрому эмоционального выгорания. Данный термин возник сравнительно недавно: в 1974 году американский психиатр Х. Дж. Фрейденберг совместно с Г. Нортоном определили синдром эмоционального выгорания (далее — СЭВ) как «постепенный процесс утраты человеком эмоциональной, когнитивной и физической энергии, сопровождающийся симптомами эмоционального и умственного истощения, частого физического утомления, личной отстраненности и отсутствия удовлетворения выполненной работой» [1]. Отметим, что, по мнению Х. Дж. Фрейденберга, зачастую СЭВ подвержены люди, которые начиная свою трудовую деятельность, предъявляют к себе неоправданно высокие требования или же ожидают от выполнения ими той или иной работы чрезмерно высокого результата, что в дальнейшем может привести к психоэмоциональному расстройству, апатии, разочарованию в выбранной профессии. Однако, по мнению того же автора, люди, устойчивые к СЭВ, отличаются позитивным мышлением, оптимизмом, умением преодолевать трудные жизненные ситуации и оставаться «на плаву».

Целью нашего исследования явилось изучение профессионального выгорания среди медицинских сестер психиатрической больницы.

Исследование проводилось на базе психиатрической больницы города Ставрополя. В нем приняли участие медицинские сестры, у которых рабочий стаж был от 6 месяцев до 30 лет.

Для реализации поставленной цели автором статьи был применен опросник В. В. Бойко «Диагностика эмоционального выгорания» [1]. Автор данной методики понимает под СЭВ механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия, что отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с коллегами и пациентами.

С помощью указанной методики является возможным диагностировать основные симптомы СЭВ и определить, к какой фазе развития они имеют отношение: «напряжения», «истощения» или «резистенции» и где наибольшее количество доминирующих симптомов.

В ходе исследования была составлена таблица, в которой отражены значения по каждой из трех шкал опросника, полученные при диагностировании медицинских сестер психиатрической больницы.

Таблица 1

Средний медицинский персонал	Группа А			Группа В			Группа С
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	
Медицинские сестра	25%	-	-	-	48%	-	-

Из приведенной таблицы видно, что средний персонал (медицинские сестра) психиатрической больницы в зависимости от симптоматики СЭВ и степени ее выраженности были разделены на три группы. В группе «А» находились медсестра в фазе «напряжения» (25%). В обозначенной фазе был отмечен низкий уровень эмоционального напряжения, что является предвестником формирования СЭВ. Фаза «резистентности» наблюдалась в группе «В» (48%). В этой фазе отмечен средний уровень выраженности «резистентности», что говорит нам о том, эти люди психологически устойчивы, обладают сопротивляемостью к внешним негативным факторам воздействия на психику. В группе «С» (фаза «истощения» соответствует СЭВ) никого из сотрудников не оказалось.

Итак, исходя из полученных результатов по методике В. В. Бойко, можно сделать вывод о том, что в психиатрической больнице города Ставрополя у медицинских сестер не был отмечен синдром эмоционального выгорания, большая часть персонала медсестер психологически устойчива, однако у некоторых из персонала был обнаружен низкий уровень эмоционального напряжения, что является предвестником формирования СЭВ. Данный факт является сигналом к тому, чтобы проводить профилактические мероприятия по предупреждению и устранению СЭВ.

Таким образом, подводя итог проведенному исследованию, можно прийти к выводу о том, что:

— понятие «синдрома эмоционального выгорания» выработано сравнительно недавно и актуальность данной проблемы только возрастает;

— на сегодняшний день синдрому эмоционального выгорания подвержены многие специалисты различных профессий, а в особенности, медицинские сестра психиатрических больниц, так как последние испытывают большие психоэмоциональные нагрузки и находятся в сложных условиях трудовой деятельности;

— синдром эмоционального выгорания, чтобы он не развился у медицинских работников, необходимо предупреждать с помощью различных мер профилактики и психокоррекции.

По нашему мнению, медицинский персонал в психиатрических больницах, в особенности, медицинские сестра, так как последние имеют постоянный и «тесный» контакт с больными, нуждается в частой психоэмоциональной «поддержке». Необходимо периодически проводить беседы с сотрудниками, особенно с теми, которые только поступают на работу, чтобы подготовить их к довольно сложному и морально затратному виду деятельности. Считается особенно важным проведение различных тренингов, дача рекомендаций, обучение сотрудников приемам, с помощью которых можно преодолеть стресс и т.д. Все это имеет огромное значение в работе медицинских сестер психиатрических больниц с целью предупреждения, выявления и искоренения синдрома эмоционального выгорания.

Литература:

1. Арлукевич И. В., Вяткина Н. Ю., Ефименко С. А. Преодоление синдрома эмоционального выгорания у работников среднего медицинского персонала // Социология медицины. 2013. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-rabotnikov-srednego-meditsinskogo-personala> (дата обращения: 25.03.2019).
2. Климентова И. В., Андриянова Е. А., Чернышкова Е. В. Медицинские сестры психиатрической службы как особая профессиональная группа // Саратовский научно-медицинский журнал. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/meditsinskie-sestry-psihiatricheskoj-sluzhby-kak-osobaya-professionalnaya-gruppa> (дата обращения: 25.03.2019).
3. Руженская Е. В. Профессиональное здоровье медицинского персонала психиатрических учреждений // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-zdorovie-meditsinskogo-personala-psihiatricheskih-uchrezhdeniy> (дата обращения: 25.03.2019).

Представления студентов о жертве сексуального насилия

Моисеева Татьяна Александровна, студент;

Ооржак Айзана Юрьевна, студент;

Стародубец Ольга Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент

Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В данной статье рассмотрены представления студентов о жертве сексуального насилия, а также приведены результаты эмпирического исследования по данной теме.

Ключевые слова: сексуальное насилие, жертва, преступник, студенты, факторы риска, группы жертв.

Проблема сексуального насилия изучается несколько веков и до сих пор является актуальной. Огромную роль в вопросе сексуального насилия отводят изучению личности «наильника», его индивидуальных особенностей, но при этом малоизученным остается вопрос личности и поведения жертвы. Однако, по мнению исследователей, именно личность жертвы и ее поведение играет существенную роль в возникновении и развитии преступной ситуации. Становится очевидным, что изучение личностных особенностей жертвы, а также ее поведения дают толчок для дальнейшего развития профилактики и борьбы с преступностью сексуального характера. Исследований представлений о жертве сексуального насилия очень мало. Среди отечественных работ можно выделить исследование, проведенное И. Б. Бовиной, Н. В. Дворянчиковым, А. Д. Гутник и А. М. Рикель.

Жертва, согласно Г. Гентиг, это лицо, которое потерпело нарушение каких-либо прав, защищенных правом порядком, и которое воспринимает такое нарушение с неудовольствием или страданием.

П. Пааш утверждает, что жертвой является физическое лицо, у которого нарушено какое-либо право, пользующееся защитой правовой системы.

Д. В. Ривман выделяет следующие группы жертв:

1. Агрессивные жертвы — это жертвы, намеренно создающие конфликтные ситуации и предвидящие возможные опасные последствия для себя (унижают, оскорбляют, издеваются над «наильником»);

2. Активные жертвы — жертвы, поведение которых толкает преступника на причинение вреда, чего сама жертва полностью не осознает;

3. Инициативные жертвы. В эту группу входят лица, положительное поведение которых привело к причинению им вреда;

4. Пассивные жертвы — лица, не оказывающие сопротивления, противодействия преступнику в силу возраста, физического состояния и т. д.;

5. Некритичные жертвы. В данную группу входят лица, в поведении которых преобладает неумение правильно оценить жизненные ситуации (появление в темное время суток в безлюдном месте, неосмотрительность и т. д.);

6. Нейтральные жертвы — лица, поведение которых не влечет за собой совершение преступных действий.

Последние исследования личности жертвы сексуального насилия показывают, что:

— Около 75 % жертв являются незамужними женщинами.

— Большинство жертв имеют высокий уровень образования: лица с высшим образованием составляют 8,8 %; со средним — 39,8 %.

— 39 % жертв находились в момент насилия в состоянии алкогольного опьянения.

— Женщины гораздо чаще являются жертвами сексуального насилия.

— Сексуальным оскорблениям, чаще подвергаются девочки, чем мальчики.

— В 90–95 % сексуальные насилия совершали мужчины.

— Отчимы совершают насилие в 5 раз чаще, чем отцы.

— Вне семьи подвергались сексуальным приставаниям 38,5 % девушек, 25 % подверглись в результате этих приставаний изнасилованию.

— 7,5 % опрошенных девушек принудили к первому сексуальному опыту.

— 4 % насильственных действий было совершено незнакомцами, 9 % — супругом, 23 % — близкими знакомыми и 46 % — человеком, с которым у девушки был роман.

— Попытке изнасилования подвергалась каждая четвертая девушка, а каждый двенадцатый юноша признался, что ему приходилось один или несколько раз принуждать партнершу к сексу силой.

Г. Филд выявила, что мужчины по сравнению с женщинами приписывают большую ответственность самой жертве, нежели насильнику. Некоторые авторы говорят о специфических виктимных качествах девочек-подростков: чрезмерная доверчивость, низкая способность к прогнозированию ситуации, несформированность навыков выхода из стрессовой ситуации, подчиняемость авторитетному лицу.

А. А. Клецин выявил, что 79 % женщин провоцирующим фактором считают женское поведение (в то время как мужчины назвали этот фактор только в 42 % случаев) и их «открытые» наряды (79 % женщин против 40 % мужчин). Женщины высказывают по отношению к жертве большее сострадание и снисхождение, чем мужчины.

И. Б. Бовина занималась исследованием социальных представлений о жертве и «маньяке» сексуального насилия. Результаты исследования выявили, что мужчины описывают жертву такими словами, как «сама виновата, бежать», а женщины — «бедная, беспомощная, слабая, страх». Таким образом, можно предположить, что мужчины больше

обвиняют саму жертву в совершении преступления, а женщины считают жертву невиновной.

Цель исследования: изучение представлений студентов о жертве сексуального насилия.

База исследования: Федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования «Амурский государственный университет».

Выборка: студенты в возрасте 19–21 лет (26 человек).

Полученные результаты обрабатывались с помощью контент-аналитической процедуры выявления «естествен-

ных категорий», разработанной Б. А. Еремеевым. Цель данной процедуры — выявления «естественных категорий», отражающих представления респондентов, сквозь призму значимых для них понятий. Для статистической обработки применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена, коэффициенты корреляции, отражающие взаимное «притяжение» и «отталкивание» ЕК. Выявленные, таким образом, корреляционные плеяды представлений студентов о жертве сексуального насилия представлены ниже.

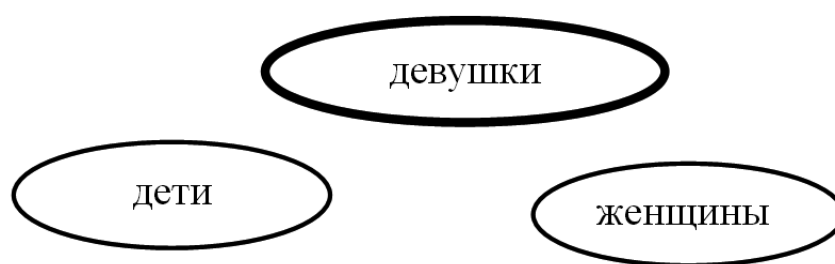


Рис. 1. Корреляционная плеяда «Кто может стать жертвой сексуального насилия»

Представление о жертве сексуального насилия описывается через естественную категорию (ЕК) «девушки», которая в словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой определяется как:

1. «Лицо женского пола в возрасте, переходном от отрочества к юности».

2. «Такое лицо, достигшее половой зрелости, но еще не вступившее в брак».

Словами-интерпретаторами для данной плеяды являются «дети» и «женщины». Жертвами сексуального насилия могут быть «женщины» согласно словарю Ожегова С. И.: «Лицо женского пола, вступившее в брачные отношения» и «дети», согласно этому же словарю: «мальчики и (или) девочки в раннем возрасте, до отрочества». Таким образом, по мнению респондентов, жертвами сексуального насилия могут быть лица женского пола, различного возраста и семейного положения.

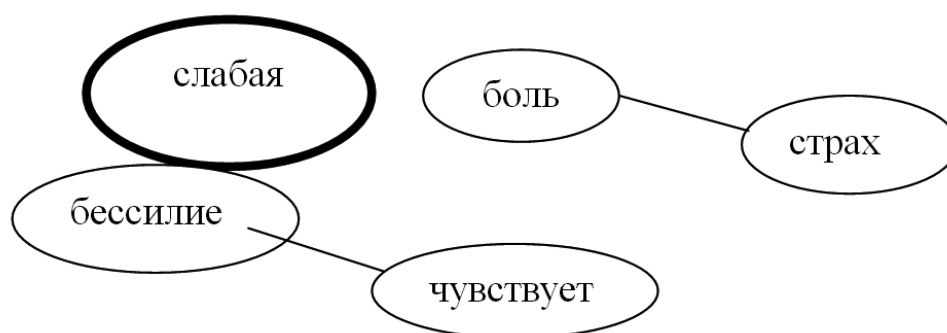


Рис. 2. Корреляционная плеяда «Какими словами можете охарактеризовать жертву сексуального насилия»

Представление о характеристиках жертв сексуального насилия раскрывается через естественную категорию (ЕК) «слабая», которая в словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой определяется как «отличающийся малой силой, мощностью». Естественная категория «слабая» является изолятом, т. е. она не связана в сознании респондентов с другими категориями плеяды.

Блок плеяды «боль — страх» может интерпретироваться как наличие у жертвы чувств негативного характера, где категория «боль» имеет значение «ощущение страда-

ния, приступ физического страдания», а «страх» — очень сильный испуг, сильная боязнь.

Цепочка «бессилие — чувствует» могла бы быть истолкована как ощущение слабости. В словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой, «бессилие» — отсутствие сил, физическая слабость, а «чувствовать» — испытывать какое-либо чувство, ощущать.

Таким образом, студенты характеризуют жертву сексуального насилия как чувствующую упадок физических и/или моральных сил, отличающуюся физической слабостью.



Рис. 3. Корреляционная плеяда «Назовите причины, по которым человек становится жертвой сексуального насилия»

Представление о причинах, влекущих за собой совершение насильственных действий описывается через естественную категорию (ЕК) «алкоголь», которая в словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой определяется как «спиртной напиток, одноатомный спирт». В данной плеяде все выделенные категории являются изолятами. Из рисунка 3 видно, что причинами сексуального насилия являются алкогольное опьянение жертвы, определенное время суток, поведение, привлекающее внимание преступника и оде-

жда определенного вида, также привлекающая внимание со стороны.

В результате данного исследования выделены следующие характеристики личности жертвы сексуального насилия: жертвами являются лица женского пола, которые характеризуются физической психологической слабостью, и находящие в момент преступления в состоянии алкогольного опьянения.

Литература:

1. Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В., Гутник А. Д., Рикель А. М. Особенности социальных представлений о сексуальном насилии: «Маньяк» и «Жертва» глазами молодых мужчин и женщин // Психологическая наука и образование. № 1. 2011.
2. Луковцева З. В. Сексуальное насилие: мифы, факты, современное состояние проблемы // насилие и социальные изменения. М.: Центр Анна, 2000.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2003.
4. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2007. — 108 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп. 2006.

Признаки Рейнина как основа понимания индивидуальности ребенка

Писаркина Елена Вячеславовна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена выделенным на основе модели информационного метаболизма и дитохомий Юнга психическим признакам типов личности. В ней, на основе трудов Григория Рейнина, подробно описываются те, что могут быть уместны и полезны для педагогов, а также приводятся рекомендации по поводу использования данной информации в педагогической среде.

Ключевые слова: педагог, признаки Рейнина, информационный метаболизм, индивидуальный подход, типология личностей, группы аспектов личности, коллектив, индивидуальность.

После открытия модели информационного метаболизма, ее создательница Аушра Аугустинавичюте обнаружила, что некоторые группы типов имеют между собой общие признаки, не связанные напрямую с дихотомиями Юнга, труды которого легли в основу модели А, которая в свою очередь представляет собой некий костяк информации, объясняющий различия и нюансы нашего восприятия, и делит людей на 16 типов личности, исходя

из этих различий и нюансов. Математик Григорий Рейнин сформулировал формальные правила вывода этих признаков, которые в результате и получили его имя. Данные признаки достаточно удобно использовать, как для определения типа личности, так и для более глубокого понимания людей в целом. И так же, как и модель А, многих из них можно применять в педагогической деятельности.

Всего существует пятнадцать признаков Рейнина, которые условно группируются по порядкам от первого до четвертого. Признаками первого порядка принято считать дихотомии Юнга, признаки более высоких порядков являются дополнительными (и когда употребляют понятие «признаки Рейнина», имеют в виду только их).

К признакам второго, третьего и четвертого порядков относятся: Демократизм и аристократизм; Уступчивость и упрямство; Беспечность и предусмотрительность; Конструктивизм и эмотивизм; Тактика и стратегия; Тактика и динамика; Позитивизм и негативизм; Процесс и результат; Весёлость и серьёзность; Рассудительность и решительность; Иррациональность и рациональность; Квестимость и деклативность; Экстраверсия и интроверсия.

Все вышеупомянутые признаки можно наглядно рассмотреть на том или ином человеке, чей тип личности уже определен. Некоторые из них проявляются достаточно ярко и видны невооруженным взглядом, начиная с очень раннего возраста, другие же удобнее наблюдать при более близком общении с кем-то и на примерах уже взрослых людей в силу особенностей формирования личности. Если выделить именно те, что больше и детальнее других выявляют индивидуальные особенности человека и те, которые можно увидеть у детей младшего школьного возраста, это в достаточной степени облегчит понимание разности каждого и позволит быстрее и эффективнее находить общий язык с детьми, а так же реализовать личностно-ориентированный подход во время обучения.

1) Уступчивость и упрямство

Уступчивым гораздо легче проявлять гибкость в принятии решения, оценивать имеющиеся у них ресурсы и при необходимости уступать каким-либо своим желаниям. Упрямы же до конца борются за свои желания и интересы. Уступчивые чаще всего принимают простые решения, руководствуясь наличными ресурсами. Решения упрямого в большинстве своем бескомпромиссное, т.е. либо оптимальное, либо никакое.

Этот признак стоит учитывать при проведении каких-либо конкурсов или игр в классе, делении детей на команды и назначении так называемых капитанов для оных. Зная примерное распределение уступчивых и упрямых детей в классе, можно более гармонично и без лишних недопониманий проводить подобные мероприятия. Так же этому может поспособствовать следующий, чем-то схожий с предыдущим признак — рассудительность и решительность.

2) Рассудительность и решительность

Решительным, как можно предположить из названия, легче дается оперативное принятие решений и выполнение их в последствии. Они легче переносят нагрузки, некоторое напряжение и им легче даются действия в подобной обстановке. Они как будто готовы к трудностям. Но иногда могут быть излишне резки и не слишком обдуманно в своих действиях. Рассудительные более склонны к взвешиваю

решений, избеганию ненужных. Они больше подстраиваются под окружающую их обстановку и избегают лишней активности по подобным поводам.

Большую часть времени психика человека, относящегося к решительным, находится в мобилизованном состоянии из-за чего они могут сходу решать возникающие проблемы, но при этом они удерживают этот тонус даже когда в этом нет необходимости. Для рассудительных обычное, комфортное состояние — расслабленность. Если учитывать этот нюанс, наблюдать за детьми и их реакциями на поставленные задачи, можно, например, смягчить последующие возможные проблемы, возникающие на фоне признака. Помочь решительному ребенку с некоторой осознанностью своего мобилизованного состояния, а рассудительному на том же примере решительных ребят, менее критично относиться к некоторой неизбежности по части необходимости принятия каких-либо решений.

3) Беспечность и предусмотрительность

Этот признак тоже может помочь при командном взаимодействии и различных групповых работах. Беспечность по своей сути — это готовность решать задачи, которые ранее не были предусмотрены. Т.е. решать проблемы по мере их поступления, импровизировать, составляя новый план действия для новой задачи. Предусмотрительность — заблаговременное просчитывание ситуации, обдумывания решения наперед, чтобы быть готовым к проблеме. Беспечным легче избегать шаблонных решений, и они спокойнее относятся к ситуациям, когда что-то идет не по плану, в отличие от предусмотрительных. Этот нюанс так же можно учитывать, давая определенные задания детям и применять на практике, не создавая для того или иного ребенка излишних ситуаций напряжения.

4) Процесс — результат

Так называемым процессорам легче концентрировать внимание на чем-либо, погружаться в процесс и действия, они способны избегать лишнего переключения внимания и посвящать себя одному делу или процессу полностью. Человеку с признаком «результат» легче дается многозадачность, они способны делать несколько дел одновременно, часто доводят до промежуточных результатов. Они не привязывают себя к одному определенному процессу и с большей легкостью переключаются между делами, реагируют на смену обстановки. Так же неплохо распределяют задачи между участниками общей работы.

Этот признак отлично виден на примере любой проводимой с детьми работы. И благодаря знаниям о нем, в учебном процессе можно корректировать работу с тем или иным учеником. Помогать на примерах других или за счет определенных заданий прорабатывать слабые и сильные стороны признака. И относится более снисходительно к детям того или иного информационного полюса. Также его неплохо учитывать при командных работах и конкурсах.

5) Позитивизм — негативизм

Данный признак хорошо виден при наблюдениях за речью ребенка, как письменной, так и устной. И важен для по-

нимания нюансов индивидуальности. Так же его можно использовать при так называемой рассадке детей по парам. Позитивист, который находит в любой ситуации, объекте и явлении именно позитивные стороны, дополняет негативиста, находящего стороны отрицательные и ориентирующего на «подводные камни». Это гармонизирует процесс коммуникации и обучения.

6) Квестимность и деклатимность

Этот признак так же больше направлен на понимание индивидуальности восприятия каждого из нас и детей в частности. Использовать его в педагогическом процессе можно, как при работах парами, так и при проработке различных сторон признака, к примеру, на уроках, где развивается устная речь.

У квестимов коммуникация имеет диалоговую форму, им легче вести беседу, менять ее направление, они лучше чувствуют своего собеседника, направлены больше на выслушивание, нежели на изречения. Так же им присуща краткость, им легче задавать вопросы и отвечать строго по теме. У деклатимамов коммуникация имеет монологическую форму, им присуще давать подробные и развернутые ответы на вопросы, высказываться и именно доносить что-то до человека. Можно сказать, что им важнее быть услышанными.

7) Тактика и стратегия

Этот признак весьма полезно использовать вовремя организации групповой деятельности, общих конкурсов и занятий, где детей делят на разные команды. Как понятно из названия, тактиками лучше осознаются и оцениваются ближайшие шаги и их последовательность. Тактикам легче составлять планы ближайших действий, стратегам же — легче оценивать общую цель.

8) Конструктивизм и эмотивизм

Полезные признаки, как для общих и групповых работ и игр, так и для установления в классе дружествен-

ной обстановки, налаживания контакта с учениками и между учениками.

Конструктивисты уделяют свое внимание непосредственно делу, а не установлению отношений, из-за этого таким детям бывает сложнее наладить контакт с окружающими и найти друзей. Эмотивисты подобных проблем практически не испытывают, и могут быть более коммуникабельными за счет того, что уделяют внимание именно налаживанию контакта, даже не замечая этого за собой. Они более эмоциональны и поэтому, к примеру, в групповой работе, иной раз, им необходимо взаимодействие с конструктивистом, чтобы сосредоточиться на каком-либо задании.

Таким образом, исходя из вышеизложенной первичной информации, можно оценить важность понимания той первоначальной разности нашего восприятия, что часто выступает камнем преткновения между людьми, между детьми в классе и между учителем и классом соответственно. Иногда мы искренне не понимаем, почему не получается найти контакт с тем или иным человеком, почему происходит такая разрозненность и неприятие друг друга и почему при общении с теми или иными людьми создается устойчивое впечатление, что мы говорим на разных языках. Признаки Рейнина, как и вся информация, представленная в трудах Карла Юнга и Аушры Аугустинавичюте, выступает неким переводчиком и является достаточно ценной для человека, который хочет взглянуть на мир не только через свою призму восприятия. А в педагогическом процессе подобные знания и учитывание оных, могут оказаться бесценными и очень полезными для учителя, который хочет и готов ориентироваться на индивидуальный подход к своим подопечным, который хочет создать дружественный климат в классе и показать детям, насколько мы можем быть разными, но при этом по-своему интересными, неординарными и ценными для этого мира.

Литература:

1. Григорий Рейнин. Тайны типа. Модели. Группы. Признаки. М: Черная белка, 2009.
2. Юнг Карл Густав. Психологические типы. Спб: Азбука, 2001.
3. А. Аугустинавичюте. Теория признаков Рейнина. Очерк по соционике. Раздел 1, 1998.
4. В.Д. Ермак. Как научиться понимать людей. М. Астрель, 2003.
5. Соционика 2.0 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.modernsocioinics.ru/signs> (Дата обращения: 12.05.2019).

ПЕДАГОГИКА

Совершенствование системы оценки качества высшего образования

Абдикулова Загипа Киргизбаевна, кандидат технических наук, доцент;

Альчинбаева Ойчагуль Зайниловна, кандидат технических наук, доцент
Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

Ключевые слова: *высшее образование, оценка качества образования, академическая мобильность студентов, аудит, аккредитация*

Качество высшего образования имеет решающее значение для успешного развития любого государства. Уровень интеллектуального потенциала страны, определяемый качеством ее высшего образования, становится важнейшим фактором благосостояния общества [1].

Анализ развития системы образования Республики Казахстан свидетельствует о существовании устойчивой тенденции ее интеграции в мировое образовательное пространство. Это обстоятельство предполагает обеспечение вузами качества образовательных услуг на уровне мировых стандартов, а соответственно адаптацию к этим стандартам существующих в национальном образовательном пространстве процедур его внешнего контроля и оценки [2].

В настоящее время систему обеспечения качества образовательной деятельности вузов на государственном уровне характеризует многоступенчатость, централизованный характер и ведомственная подчиненность процедур оценки и контроля, дублирование их содержания и выраженная нацеленность на решение проблем, существующих в системе высшей школы, что не позволяет им в полной мере обеспечивать свою основную функцию — стимулирование вузов к повышению качества реализуемых ими образовательных услуг [3,4].

Качество образования является одним из шести основных принципов Болонской декларации, сформулированных для формирования европейской системы высшего образования [5,6]:

- введение двухуровневого высшего образования;
- введение системы кредитов (зачетных единиц);
- обеспечение качества образования;
- расширение мобильности студентов и преподавателей;
- содействие трудоустройству студентов и увеличение конкурентоспособности европейского образования (выдача единых приложений к диплому);
- формирование европейского подхода к развитию высшего образования.

Важнейшим компонентом оценки деятельности вузов является оценка качества образования. Качество выс-

шего образования является многомерным понятием, которое должно включать все его функции и всю деятельность: преподавание и программы обучения, исследования ученых и магистрантов, персонал, студентов, здания, факультеты, оборудование, оказание услуг обществу и академическую среду.

Можно определить три критерия качества образовательной деятельности [7]:

- 1) качество персонала, которое определяется степенью академической квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов;
- 2) качество подготовки студентов;
- 3) качество инфраструктуры и «физической учебной среды» высших учебных заведений, охватывающее «всю совокупность условий» их функционирования.

Выделяются три основных инструмента контроля качества высшего образования, осуществляемого посредством оценки деятельности вузов: аудит, аккредитация, оценка.

Под аудитом в данном случае понимается аудит качества, который призван оценить адекватность процедур планирования и принятия решений в вузе, соответствие предпринятых действий поставленным целям и эффективность действий с точки зрения достижения поставленных целей.

В ходе аудита качества проводится оценка системы управления в вузе, качества персонала вуза, а также системы внутреннего контроля качества.

Аккредитация предполагает проверку вузов и программ на соответствие определенным критериям; в результате аккредитации вуз может быть либо аккредитован, либо нет. С ее помощью обеспечиваются минимальные гарантии качества обучения.

Оценка, в отличие от аккредитации, позволяет не просто проверить соответствие вуза неким критериям, но и оценить степень его конкурентоспособности, сравнить разные вузы между собой [8].

В Международном казахско-турецком университете имени Х. А. Ясави используются следующие известные

способы, методы и системы оценки качества условий обеспечения образовательного процесса: институциональная аккредитация, специализированная аккредитация, государственный контроль качества образования, мониторинг эффективности деятельности вузов, внутривузовская система качества на базе стандартов ISO 9001:2008, включая внутренний аудит и самооценку.

Однако оценка параметров качества, характеризующих условия обеспечения образовательного процесса, вызывает определенные трудности и носит, как правило, субъективный характер. Низкое значение лишь одного параметра качества из нескольких, подчас приводит к заключению о несоответствии требованиям всего условия. Предлагается совершенствование существующей системы оценки качества условий обеспечения образовательного процесса. Предполагается разработка и создание множества условий обеспечения образовательного процесса с четко определенными параметрами качества [9]. Как отмечалось выше, это могут быть: уровень подготовки абитуриентов, содержание образования, профессорско-преподавательский состав, материально-техническое и информационно-методическое обеспечение и др.

Параметрами качества, например, для условия «профессорско-преподавательский состав», могут являться такие, как возраст, научно-педагогический стаж работы, ученая степень, ученое звание, базовое образование, индекс цитирования и др. Затем определяются допустимые для этого условия диапазоны параметров качества и формируется их оценка в баллах по квалиметрическим шкалам, созданным экспертным путем. Значения в баллах отдель-

ных условий реализации и суммарно по всем существующим будет определять установленное требование для образовательных организаций. Таким образом, формируется эталонная база множества условий обеспечения образовательного процесса. При внешней или внутренней оценке качества условий обеспечения образовательного процесса производится расчет значений параметров качества условий реализации образовательной организации и определяется их комплексное значение в баллах. Далее производится сравнение параметров качества условий реализации в баллах образовательной организации с установленными требованиями. Возможно, при итоговой (суммарной) оценке условий реализации образовательного процесса введение весовых коэффициентов как для параметров качества, так и для самих условий.

Таким образом, образовательная организация всегда будет иметь численную оценку качества условий реализации образовательного процесса в баллах, возможность ее сравнения с эталоном и управления качеством. Отдельные фрагменты такого подхода в оценке качества образования заложены в системе качества Международного казахско-турецкого университета имени Х. А. Ясави, которая была разработана, документирована, внедрена (2006 г.), сертифицирована (2008 г.) и поддерживается в рабочем состоянии с областью распространения в отношении «разработки и оказания услуг в сфере высшего, послевузовского образования, а также научной и инновационной деятельности», постоянно улучшается ее результативность в соответствии с требованиями МС ИСО 9001:2008.

Литература:

1. Кусаинов А. К. Качество образования в мире и в Казахстане. Издательский центр ИЭТ. Москва, 2014.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг.
3. Султанова Т. А., Ткачева Е. В. Сущностные особенности управления современной образовательной организацией. // Молодой ученый. — 2014. — № 19. — С. 613–616.
4. Бочков Д. В., Горбачева Е. В. Управление образовательной организацией на основе комплексной оценки эффективности ее деятельности // Молодой ученый. — 2015. — № 22. — С. 355–358.
5. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под научным ред. д. п. н., профессора В. И. Байденко. 2010.
6. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения. / Под научным ред. д. п. н., профессора В. И. Байденко. 2010.
7. Мухаметкалиев Т. М. Болонский процесс в Казахстане: объективный взгляд. Современное образование. № 1 (81). 2011.
8. Кунакова Қ. У. Тенденции улучшения качества образовательных услуг в мировой практике. Вестник АПН Казахстана, № 6 (56). 2013.
9. Болотов В. А., Ефремова Н. Ф. Системы оценки качества образования. М: Логос. 2007.

Designing the Authentic Reading Materials for B1 Level Students

Avilova Holida Nabijanovna, teacher

Uzbekistan State World Languages University (Tashkent)

One of the important goals of modern teachers is to prepare students for the use of foreign languages in everyday and professional life. In this regard, teachers are constantly looking for suitable materials that are effective in teaching a foreign language. This often makes teachers think about the facts, it is enough to use materials for textbooks specifically issued for learning a foreign language, or there is a need to use authentic materials to develop and improve various students' skills, especially reading skills. According to D. Noonan authentic materials are "information in oral or written form that is created in the process of natural communication, and not specifically for use in learning the language" [4].

Considering the feasibility of using authentic materials, H. Widhawson notes that earlier when learning a language, it was thought that it was necessary to use simplified materials for classes to facilitate the perception and assimilation of the language. However, the materials must be authentic [5]. According to the professor of the Institute of English Language at the University of Michigan, Larsen Freeman, authentic materials are an integral part of language learning [3]. If authentic materials used in teaching a foreign language are related to the subject matter of the focus and profile of training, then to motivate students to learn a foreign language increases. Authentic materials are more effective, interesting and stimulating [4]. In addition, they learn the language of the culture of the language being studied. Texts adapted for more convenient perception, focused on information that teachers plan to teach students, and often contain perfectly formulated sentences, correct statements, questions related to pretexts, corrective detailed answers. Specially edited lexical and grammatical structures imply that they should be used in real life. Adapted texts for studying the studied vocabulary and grammar, but they are ineffective for improving reading skills, one of the basic skills in learning a foreign language. Experts put forward the main reasons that require the use of authentic materials in the classroom: with the help of authentic materials, students learn the language for real communication; authentic materials meet the interests of students, have a positive impact on the motivation of students; teaching efficiency increases; authentic materials introduce students to the culture of the language being studied [5].

They say otherwise, authentic materials help to bridge the gap between the language that is taught in the classroom, and in which people communicate in different life situations.

All they want to understand is time travel, study abroad, participation in international conferences or in other situations requiring the use of language. Consider the fact that authentic texts should be taught in foreign languages. Belonging to the "real" language, authentic materials may be unsuitable for studying and help reduce the student's motivation to

learn a foreign language. There are original texts taken from newspapers, magazines, television programs, films, songs and literary works. Also currently, materials from the global Internet are often used, the indisputable advantage of which is regular updating, visual appeal and interactivity, which provides a different approach to reading. From a practical point of view, the Internet as a modern reality is available to most students and teachers and provides easy access to an infinite amount of materials. Moreover, the purchase of authentic materials abroad is often two to three times more expensive than their normal cost, and sometimes the quality of these materials may be lower than expected.

However, searching and downloading resources from the Internet, especially with unrestricted access to the network, is practically free and requires only time.

Authentic materials allow students to use a lively spoken language in communication, rather than formal, specially formulated phrases. When choosing materials from various sources, it is necessary to take into account that the purpose of reading them should be an understanding of the meaning, not a form of presentation, especially when using texts of literary works. K. Nuttel identifies three main criteria for choosing texts as materials for a lesson: relevance (appropriateness) of the content, the ability to use the text in the lesson and the presentation available for reading [5]. Compliance with content can be considered the most important of the three mentioned criteria, since it is the content that stimulates students' interest in reading, especially if it meets their needs.

The ability to use text in class involves options for working with text in order to develop reading skills. Text that does not correspond to the purpose and objectives of the lesson will be useless when learning. In other words, the material cannot be useful only because it is in English.

Affordable reading implies a combination of stylistic and lexical complexity of the text, the number of unfamiliar words and the presence of unknown grammatical forms. It is very important to correctly assess the level of complexity of materials in accordance with the level of preparedness of students.

Variety and presentation also influence the choice of authentic materials. Reading materials becomes more interesting using a variety of texts. It is often boring for students to work with texts on only one specific topic. Teaching students the English language, we are faced with this. There is an advantage in using texts on the same subject: it allows students to work out already familiar vocabulary, more confidently use it in other types of speech activity. Specialization in a specific topic does not always allow students to expand vocabulary in another field. The method of presenting the text to students is also very important. Authentic presentation of the text, including original photographs, graphics and drawings, helps

to more effectively absorb the proposed information (not only the meaning of the text itself, but also to understand the possibility of further use of the content). More “attractively” the presented text encourages more interest among students to read it. The visual form of presenting information is what the student pays attention to first of all, it is the “appearance” of the text that can attract the student’s attention to the content, and can push it away from reading this material.

The followings are the criteria for selecting authentic materials for teaching reading skills to students, along with questions that, according to the specified criteria, help determine whether authentic materials meet the objectives of a scheduled lesson. Criteria and key issues for the selection of authentic reading materials:

1. Content Compliance — Does the text meet student needs? Is the text interesting to students? Does the text contain material that the student will use outside the classroom?

2. Possibilities for use — Is the text suitable for use in the educational process? What is the purpose of the text? What skills/strategies can be developed using this text?

3. Available reading — Does the text contain a large number of unfamiliar words? Is the vocabulary relevant, meaningful? Will the text be too easy/difficult for a student? Is the structure of the text complex?

4. Presentation — Is the presentation “authentic”? Do students grab attention visually? Do students want to read the text further?

Preparation for the lesson should include finding the right one material and development assignments. The role of the teacher in the classroom after explaining the assignment

was limited only to observation, counseling and subsequent comments and evaluation of the results of the students’ work.

In the process of using original texts in the teaching of a foreign language course, effective development of students’ reading skills was observed, which allowed us to confirm that authentic materials are one of the important resources for effective teaching of a foreign language, possessing several advantages over specially prepared teaching materials. First, they contain words and expressions that are widely used in real life situations. Secondly, they encourage students to memorize such vocabulary for further use. Third, they help learners to feel more confident in the case of communication in a foreign language, since they contain information that most or completely meets the requirements of real life. Among the variety of sources of authentic materials, the main and most actively used resources are the Internet, especially if we are talking about developing reading skills, because any information presented in printed form must first be read and comprehended, then it will be assimilated and analyzed.

In addition, some researchers note the motivating role of authentic materials, which is one of the main factors influencing success in studying any discipline in general and in studying a foreign language in particular [2].

As the experience shows, students study original, non-adapted articles rather than textbook texts with great enthusiasm, viewing authentic materials as a source of “real” language. Taking into account the above, the positive effect from the use of authentic materials in teaching a foreign language and in its study is obvious provided that they are correctly selected in accordance with the purpose of the lesson and the needs of the students.

References:

1. Gilmore A. Authentic Materials and Foreign Language Learning // Language Teaching. 2007. Vol. 40 (2). P. 97–118.
2. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. 189 p.
3. Nunan D. Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999. 330 p.
4. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a foreign language. New Edition. Oxford: Oxford University Press, 1996. 282 p.
5. Peacock M. The Effects of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners // ELT Journal. 1997. No. 51 (2). P. 144–156.

Музыкально-образовательная деятельность в детском саду

Алексеева Людмила Николаевна, воспитатель;

Шопина Юлия Александровна, воспитатель;

Скрипникова Анна Викторовна, музыкальный руководитель

МБДОУ Детский сад №33 «Снежанка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Музыка, безусловно, является одним из богатейших и действенных средств эстетического воспитания. Приобщение дошкольников к музыке оказывает воздействие на формирование ценностного отношения к искусству

и окружающей действительности, способствует личностному росту и развитию. Средствами музыки дети приобщаются к культурной жизни, знакомятся с важными общественными событиями.

Влияние музыки в развитии творческой деятельности детей очень велико. Музыка, как и любое другое искусство способно воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать нравственно-эстетическим переживанием, вести к преобразованию окружающего, к активному мышлению. Занятия музыкой влияет на общую культуру поведения дошкольника. Чередование различных заданий, видов деятельности (пение, слушание музыкальных произведений, игра на музыкальных инструментах, движения под музыку) требует от детей внимания, сообразительности, быстроты реакции, организованности. С развитием музыкальности у воспитанников появляется эмоциональное отношение к музыке, совершенствуется слух, рождается творческое воображение.

Гармоничное сочетание умственного и физического развития, нравственной чистоты и эстетического отношения к жизни и искусству — необходимые условия формирования целостной личности. Достижению этой высокой цели во многом способствует и правильная организация музыкального воспитания детей.

Основными задачами музыкального воспитания можно считать:

1. Развивать музыкальные и творческие способности (с учетом возможностей каждого) посредством различных видов музыкальной деятельности;
2. Формировать начало музыкальной культуры, способствовать формированию общей духовной культуры.

Успешное решение перечисленных задач зависит от содержания музыкального воспитания, прежде всего от значимости используемого репертуара, методов и приемов обучения, форм организации музыкальной деятельности и др.

Музыкальные занятия — основная форма организации воспитания, обучения, развития детей — базируется на обязательных программных требованиях, составленных с учетом возрастных особенностей дошкольников. Эта форма учебного процесса, в котором одновременно участвуют все дети того и иного возраста. Они коллективно поют, играют, пляшут. Объединенные общими переживаниями, стремлением выполнить общее дело, ребята чувствуют, что успех и неудача каждого — успех и неудача всего коллектива. Такая форма организации детской музыкально-образовательной деятельности является наиболее эффективной.

Одним из ведущих видов музыкальной деятельности является слушание — восприятие. В основе развития музыкального восприятия лежит выразительное исполнение музыкального произведения и умелое применение педагогом разнообразных методов и приемов, помогающих понять содержание музыкального образа.

Дети неоднократно слушают песню, разучивая ее. Необходимость правильно исполнить мелодию заставляет их внимательно вслушиваться в интонации, общее звучание. Различая разнообразные характер и форму произведения (вступление, части, фразы), средства музыкальной выразительности (динамические и темповые оттенки, ре-

гистровые изменения, метроритмические особенности), ребята двигаются, одновременно воспринимая музыку и ее своеобразный «язык». Слушая музыку, дети знакомятся с музыкальным произведением разнообразных жанров, яркими средствами выразительности.

Музыкальные движения — яркий, эмоциональный путь передачи музыкально-эстетических переживаний. Связь между музыкой и движением не ограничивается только согласованностью их общего характера. Развитие музыкального образа, сопоставление контрастных и сходных музыкальных построений, особенности ритмического рисунка, динамических оттенков, темпа — все это может отражаться и в движении. Двигаясь под музыку, дети учатся полнее воспринимать ее и тем самым получать сильные впечатления от художественных произведений. При этом развивается их воображение, постепенно формируют вкус. Все музыкальные движения (упражнения, игры, хоровод, танцы) выполняют общую задачу — добиться слитности характера движения и музыки.

Пение — сложный процесс звукообразования, в котором очень важно координация слуха и голоса, т. е. взаимодействие певческой интонации и слухового, мышечного ощущения. Пение является самым массовым и доступным видом исполнительства.

Песня — ценное средство нравственно-эстетического воспитания благодаря единству музыкального и литературного текста. Певческие возможности дошкольников невелики. И все же начиная с подпевания, они выражают свои чувства, постепенно овладевая навыками пения, негромко, правильно интонируя. Детей учат правильному звукоподражанию и дыханию, внятному ясному произношению слов — формируют так называемые вокальные навыки.

Процесс обучения пению требует от ребенка большой активности и умственного напряжения. Он учится сравнивать свое пение с пением других, прислушивается к исполняемой мелодии, сопоставлять различный характер музыкальных фраз, предложений, оценивать качество исполнения.

В младшем возрасте важно ввести детей в певческую деятельность, первоначально побуждая к подпеванию и звукоподражанию, вызывать эмоциональный отклик на песни, характер исполнения песни связывать с содержанием, образом. Использование песенок — распевок позволяет подготовить певческий аппарат детей к пению, ввести детей в тему песни, которая будет исполняться, формировать ладовое чувство, считает М. В. Нозадзе.

В средней группе начинают работу над правильным звукообразованием, дыханием. Учим детей петь, легко, естественно, без напряжения в голосе. В старшем возрасте идет работа над выразительностью пения, дикцией, чистотой интонации. Развивается голосовой аппарат детей, расширяется диапазон. В раздел «пение» включают включать разнообразные речевые и вокальные игры, которые позволяют подготовить ребёнка к пению, развивают дыхание, укрепляют голосовой аппарат детей.

Пение благотворно влияет на детский организм, помогает развитию речи, углублению дыхания, укреплению голосового аппарата. В процессе обучения пению особенно активно развиваются основные музыкальные способности ребенка: эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, чувство ритма.

В современных условиях, когда выражают задачи эстетического воспитания детей, музыкальным игрушкам и детским инструментам отводится особая роль. Они вызывают у ребенка большой интерес. Ими широко пользуются и в семье, и в детских садах, вовлекая тем самым малыша в сферу музыки, помогая развитию его творческих способностей. Существует много разнообразных возможностей использования таких музыкальных инструментов в дошкольных учреждениях: это и индивидуальное музицирование в часы досуга, и коллективное исполнение в детском оркестре.

Музицирование проходит по-разному. Индивидуально, в небольшом ансамбле или оркестре. Однако все виды деятельности требуют от каждого ребенка практических навыков игры, знания возможностей инструментов. Действует по собственной инициативе, он исполняет те попевки, которые ему особенно интересны. Упражняет в каком-либо исполнительском приеме. Участие в ансамбле, оркестре выдвигает новые, более сложные задачи. Ребенок, исполняя свою «партию», должен быть внимательным, чтобы вовремя вступить, соблюдая общей темы и динамики.

А. Н. Зими́на пишет, что важно привлекать внимание детей к выразительности тембра каждого инструмента, использовать образные сравнения, характеристики. Дети дол-

жны почувствовать выразительные возможности инструментов, научиться использовать разнообразие тембровых красок. Тем самым развивается музыкальная отзывчивость на музыку — основа музыкальности.

Овладение перечисленными видами музыкальной деятельности позволяет ребенку встать на следующую ступень — ступень к овладению творческой деятельностью. Музыкально-образовательная деятельность в детском саду не только обучает дошкольников практическим музыкальным умениям и навыкам, но и получают необходимые теоретические знания о музыке. Поэтому все виды музыкальной деятельности являются средствами музыкального воспитания и развития детей.

Овладение перечисленными видами музыкальной деятельности позволяет ребенку встать на следующую ступень — ступень к овладению творческой деятельностью. Актуальным и значимым для современной музыкальной педагогики остается поиск и разработка инновационных авторских методик музыкального образования и воспитания. Чрезвычайно важно поддерживать интерес и участие любого ребенка в процессе музыкального воспитания. У каждого ребенка в современном мире должна быть возможность познакомиться с наследием прошлого, окунуться в яркий мир образов и впечатлений, воспитывать культуру слушателя и исполнителя, уметь соотносить свои переживания и эмоции с чувствами других людей. Развивающий и терапевтический эффект музыки бесценен во все времена. Музыкальное воспитание детей всегда должно занимать важную роль в развитии современного ребенка.

Литература:

1. Бекина С. И., Ломова Т. П., Соковнина Е. Н. Музыка и движение — М.: Просвещение, 1984. — 288 с.
2. Васильева М. А., Гербова В. В., Комарова Т. С., Программа: Воспитание и обучение в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2009. — 202 с.
3. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду. — М.: Просвещение, 1989. — 270 с.
4. Зацепина М. Б. Развитие ребенка в музыкальной деятельности. — М.: Сфера, 2010. — 126 с.

Методические рекомендации по проведению занятий в вузах на тему «Трагедия Гете «Фауст»

Ашурова Шахноза Шавкатовна, старший преподаватель;

Широва Мадина Бахтиеровна, старший преподаватель

Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Германия XVIII в. выдвинула немало гениальных людей, благодаря которым немецкая культура приобрела мировое значение. В области музыки это Моцарт и Бетховен. В области философии — Кант, Гегель. Литература выдвинула таких гигантов, как Лессинг, Шиллер, Гёте.

Величайшей эпопеей предстает история исканий Фауста, нашедшего в конце долгого и трудного пути «конечный вывод мудрости земной:

Лишь тот достоин жизни и свободы,
Кто каждый день за них идет на бой!

«Фауст» Гете является одним из немногих произведений зарубежной литературы, включенных в программу филологических факультетов в вузах. Задачей учителя является раскрыть перед учащимися идейное богатство и художественное своеобразие этого величайшего произведения, созданного гением Гете.

Перед учителем, приобщающим учащихся к произведениям зарубежной классики — будь то «Гамлет» Шекспира, «Гобсек» Бальзака, «Дон Кихот» Сервантеса и др. стоит немало сложных проблем. Но наиболее сложным, философичным из всех произведений школьной программы является «Фауст» — одно из значительнейших произведений мировой литературы.

Начальным этапом в изучении «Фауста» может стать общая характеристика творчества Гете, определение его места в немецкой и европейской просветительской литературе.

Следует обратить внимание на форму произведения, соединяющую в себе драму, лирику и эпос. Написанное в форме диалогов и монологов персонажей, оно разбито на отдельные сцены, подобно драмам. Речи персонажей нередко подобны лирическим стихотворениям. Обширность действия придает «Фаусту» эпический характер.

Гете соединил в себе и умственные, и эстетические стремления своего времени и высшим выражением этого явился его «Фауст».

Первый урок целесообразно провести в форме лекции учителя. В ней необходимо кратко охарактеризовать эпоху Просвещения в Германии и рассказать о Гете как крупнейшем представителе немецкой литературы этого периода. При этом следует акцентировать внимание на трагедии «Фауст», отразившей идейные и художественные искания писателя на протяжении всего его творческого пути. Для более углубленного знакомства с личностью выдающегося писателя следует порекомендовать учащимся почитать книгу Эккермана «Разговоры с Гете». В ней изложены заметки человека, хорошо знакомого с духовным миром поэта, в высшей степени способного воспринимать гетевские идеи и своей книгой стремившегося словно бы воздвигнуть ему памятник.

Вопрос о смысле и цели человеческой жизни составляет основную тему произведения. Фауст стремится к постижению смысла жизни посредством активного участия в ней, ибо жизнь познают лишь люди, принимающие в ней деятельное участие, готовые отдать себя борьбе за насущные потребности и интересы.

Второй урок следует посвятить комментированному чтению основных глав трагедии.

В «Прологе на небе» необходимо разъяснить смысл спора между Господом и Мефистофелем. В их споре вы-

являются два противоположных взгляда на человека. Мефистофель считает людей ничтожными существами. Люди настолько испорчены и так по — варварски относятся к природе, к жизни, что дьяволу нет необходимости творить зло на земле.

С точки зрения Мефистофеля Фауст — безумный мечтатель, желающий невозможного, и его можно легко сбить с пути.

В отличие от Мефистофеля Господь считает человека великим созданием, величие его заключено в разуме. Бог уверен, что положительные качества в Фаусте сильнее любых низменных соблазнов.

В трагедии противопоставлены две жизненные концепции — оптимизм и пессимизм, созидание и разрушение. Она пронизана гетевской мыслью о ценности реальной жизни. Эта мысль отчетливо проявляется в сцене «Рабочая комната Фауста». В жизни Фауста его договор с Мефистофелем становится важнейшим моментом. Заключив пари с Мефистофелем, он уверен, что будет вечно стремиться истине, никогда не успокаиваясь на достигнутом, никогда не воскликнет слова: «Остановись, мгновенье, ты прекрасно!».

В «Фаусте», отличающемся глубокой философичностью есть эпизоды, способные глубоко взволновать учащихся. Это сюжетная линия, связанная с «трагедией Маргариты».

Фауст покорила Маргариту своим умом. Девушка, проникнутая предрассудками своей среды, принимающая мир таким, каков он есть, из речей Фауста узнает о существовании неведомого ей широкого мира, мира мысли.

В процессе третьего урока можно выяснить степень усвоения учащимися основных моментов первой части трагедии. Затем, для более полного впечатления о «Фаусте», учителю следует обратиться к заключительной сцене второй части трагедии. Кратко изложив основные этапы исканий героя, следует акцентироваться на мысли о том, что Фауст увидел смысл человеческой жизни в созидательном труде на благо миллионов людей, в борьбе за лучшие идеалы человека. В этом и заключалась та истина, которую искал Фауст на протяжении всей своей долгой жизни.

Следует обстоятельно прокомментировать предсмертный монолог Фауста, подтвердить текстом момент обретения Фаустом истинной цели жизни. Необходимо заострить внимание на том, что Фауст, переживая «прекрасное мгновенье», мысленно обращается к будущему. Следовательно, он не остановился в движении вперед, не отказался от высоких идеалов, а поэтому, победа на его стороне.

Прославлением силы и величия человеческого разума заканчивает Гете свое великое творение, которое можно поставить в один ряд с лучшими шедеврами классической литературы.

Литература:

1. «Добро и зло в трагедии И. В. Гете «Фауст» П. А. Горохов, Вестник Оренбургского ГУ — 2000.
2. «История о Фаусте и черте» М. Письменный, «Детская литература» Москва — 2010.

Разработка интерактивных заданий средствами ИКТ. Компьютерное тестирование

Бережнова Елена Николаевна, учитель географии

ГБОУ СОШ № 98 г. Санкт-Петербурга

Послушайте — и вы забудете, посмотрите — и вы запомните, сделайте — и вы поймёте.
Конфуций

В систему современного образования России уже прочно вошли информационные технологии. При этом существенно возросли требования, как к деятельности преподавателя, так и к организации и технологии проведения контроля текущих и итоговых знаний. Одной из актуальных задач считаю использование именно тестовых технологий, позволяющих объективно и быстро оценивать знания, умения и навыки учащихся. Почему именно тестовая технология? Это весьма очевидно: данная форма контроля используется в ЕГЭ и ОГЭ, ВПР. По мнению создателей данной технологии, оценка знаний выпускников получается достаточно объективной. И что очень важно: исключает субъективизм преподавателя.

ФГОС основного общего образования обращают особое внимание на систему оценки достижения планируемых результатов учащимися, и рассматривают её как один из инструментов реализации требований Стандарта к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Система оценки достижения планируемых результатов учащимися направлена на обеспечение качества образования и предполагает вовлечённость в оценочную деятельность, как педагогов, так и учащихся. Поэтому тестирование и в нашей школе стало надёжным инструментом эффективного способа проверки знаний. Я полностью солидарна с утверждением на главной странице сайта <http://mytest.klyaksa.net/>: «Тестирование как эффективный способ проверки знаний находит в школе всё большее применение. Одним из основных и несомненных его достоинств является минимум временных затрат на получение надежных итогов контроля. При тестировании используют как бумажные, так и электронные варианты. Последние особенно привлекательны, так как позволяют получить результаты практически сразу по завершении теста» [3].

Любой учитель в своей практической деятельности создаёт или создавал для своей работы свой тестовый банк. А вот «разработка качественного тестового инструментария — длительный, трудоемкий и дорогостоящий процесс» [3]. На протяжении нескольких лет успешно применяю в своей деятельности программу MyTest (MyTestX, MyTestXPro), разработанную Башлаковым Александром Сергеевичем ещё с 2003 года. «Версия MyTestX — это уже не одна программа, а мощный комплекс программ для подготовки и проведения компьютерного тестирования. С помощью программы MyTestX возможна организация и проведение тестирования, экзаменов в любых образовательных учреждениях (вузы, колледжи, школы) как с целью

выявления уровня знаний по любым учебным дисциплинам, так и с обучающими целями. MyTestX это — система программ (программа тестирования учащихся, редактор тестов и журнал результатов) для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, представления оценки по указанной в тесте шкале. Программа легка и удобна в использовании. Все учителя и учащиеся быстро и легко осваивают её» [3].

В программе MyTestX можно работать с десятью типами заданий. А программа MyTestXPro усовершенствовала задание № 10, суть которого заключается в том, что необходимо вставить пропуски в предложениях текста. Данный тип задания используется при проведении ГИА в форматах ОГЭ и ЕГЭ.

Рассмотрим подробнее все типы заданий, используемых мною и успешно реализованных на примере темы «Гидросфера» по географии в 6-х классах. Данная тестовая работа переведена в бумажный вариант.

Одиночный выбор

Задание #1. *Вопрос:* Что не относится к водам суши?

Выберите один из 4 вариантов ответа:

- 1) подземные воды
- 2) ледники
- 3) моря
- 4) озёра

Множественный выбор:

Задание #2. *Вопрос:* Определите два основных свойства океанической воды:

Выберите несколько из 4 вариантов ответа:

- 1) температура
- 2) плотность
- 3) солёность
- 4) подвижность

Установление порядка следования:

Задание #3. *Вопрос:* Разместите океаны в порядке убывания их площади:

Укажите порядок следования всех 4 вариантов ответа:

1. Индийский
2. Тихий
3. Северный Ледовитый
4. Атлантический

Установление соответствия:

Задание #4. *Вопрос:* Найдите соответствие объекта его описанию:

Укажите соответствие для всех 5 вариантов ответа:

1) Байкал	А. Самый большой остров
2) Анхель	Б. Самый большой полуостров
3) Гренландия	В. Самая полноводная река
4) Аравийский	Г. Самый высокий водопад
5) Амазонка	Д. Самое глубокое озеро

Указание истинности или ложности утверждений:

Задание #5. *Вопрос:* Определите верные и неверные утверждения, ответив да или нет.

1. Главная причина образования приливов и отливов — притяжение и удаление Луны.
2. Участок земной поверхности, с которого вся вода стекает в одну реку, называется водоразделом.
3. Воды, которые содержатся в водоносном слое, не перекрытом сверху водоупорными породами, называются межпластовыми.
4. Река Волга впадает в Каспийское море.
5. Озёра Ладожское и Онежское имеют тектоническое происхождение.

Ручной ввод числа:

Задание #6. *Вопрос:* Сколько граммов соли содержится в 3-х литрах воды Красного моря, если солёность его равна 42 промилле? (такой тип задания предложен в демо-версии экзамена по географии в 9 классе в формате ОГЭ).

Запишите число:

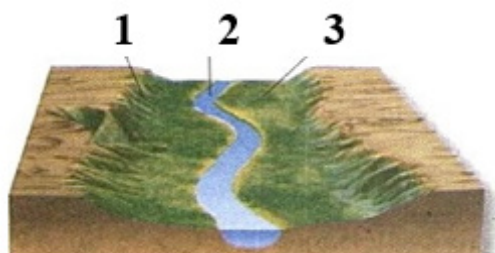
Ручной ввод текста:

Задание #7. *Вопрос:* Участки суши, глубоко вдающиеся в океан или море, называются:

Запишите ответ:

Выбор места на изображении:

Задание #8. *Вопрос:* Определите русло реки:



Перестановка букв:

Задание #9. *Вопрос:* Подземные воды, содержащие повышенное количество растворённых веществ и газов, называются:

Составьте слово из букв:

ИЫМАЛЕРЬЕНН -> _____

Да/Нет: (в программе MyTestXPro — вставить пропуски в предложениях).

Задание #10. *Вопрос:* Количество пресной воды на планете не сокращается, благодаря Мировому круговороту воды в природе:

Выберите один из 2 вариантов ответа:

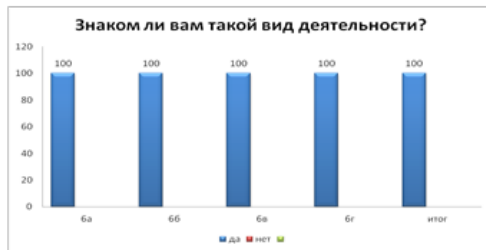
- 1) Д 2) Нет

В наше время каждый учитель-предметник, владеющий компьютером и не являясь продвинутым пользователем, легко может составить свои тесты при помощи этой программы и успешно использовать их на уроках, постоянно редактируя по необходимости. В качестве эксперимента мною был организован и проведён учебный проект по географии в параллели 9-х классов по созданию итогового компьютерного теста по теме «Северо-Западный экономический район» с использованием данной программы. Класс был разбит на группы, каждая из которых проводила защиту своего созданного уникального продукта. Учащиеся легко справились с поставленной задачей. Результаты проекта превзошли мои ожидания. И что очень важно: такая форма проведения уроков вызвала живой интерес у учащихся.

Для большего удобства в программе имеется собственный текстовый редактор. И параметров в этой программе не мало! Вот только немногие из них: возможность использовать несколько вариантов постановки вопроса задания и вариантов ответа, «перемешивать задания и варианты ответов. Всё это создаёт возможность вариативности одной и той же проверяемой работы, а самое главное — значительно уменьшает возможность списывания при прохождении несколькими тестируемыми или повторном прохождении теста. В MyTestX можно использовать любую систему оценивания от 2-х до 100-балльной» [3].

Программа поддерживает несколько независимых друг от друга режимов: обучающий, штрафной, свободный и монопольный. Использование обучающего режима «позволяет испытуемым самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний и принимать собственные меры для их ликвидации. В таких случаях можно говорить о значительном обучающем потенциале тестовых заданий, использование которого станет одним из эффективных направлений практической реализации принципа единства и взаимосвязи обучения и контроля» [3].

Ещё в 2017 г. мною было проведено анкетирование среди учащихся 6а, 6б, 6в, 6г классов (ныне 8-е классы) с целью выявления уровня сформированности навыков у них в выполнении заданий различных типов. Были получены следующие результаты:

Вопрос №1.**Вопрос №2.****Вопрос №3.****Вопрос №4.**

Проанализировав данные опроса учащихся, можно сделать вывод, что данная форма проверки знаний учащихся эффективна и особенно при итоговом контроле. Ответы большинства учащихся на вопросы о трудности ответа, который заключается в знаниях предмета и проявление интереса к такой форме работы мотивирует последних на более глубокое и детальное изучение предмета. И очень важный момент — все учащиеся овладели навыком выполнения различных типов заданий.

По моему мнению, достоинства компьютерного тестирования явно преобладают. Тестовые технологии лучше решают определенный круг задач — это контроль теоретических знаний (терминов и определений) и стандартных действий — умение решать типовые задачи (которых в каждой дисциплине предостаточно). Тест незаменим при массовой проверке. При составлении заданий итогового теста по каждому изученному разделу использую весь инструментарий данной программы, что позволяет не дублировать проверяемый материал и типы заданий. Такие типы заданий, как: найти соответствие, установить последовательность, обозначить место на карте или рисунке, запись конкретного числа или слова не позволяет вариант угадывания, а предполагает только однозначный ответ, что и мотивирует учащихся получать прочные знания. Возможность не только редактирования, но и импорта заданий из других тестов, позволяет создать любое количество вариантов по одной теме, разделу, курсу.

Мною созданы тесты в двух вариантах по основным разделам всех курсов географии с пятого по девятый классы, а именно:

География. Начальный курс. 5 класс. Разделы:

- Что изучает география.
- Как люди открывали Землю.
- Земля во Вселенной.

- Виды изображений поверхности Земли.
- Природа Земли.

География. Начальный курс. 6 класс. Разделы:

- Виды изображений поверхности Земли.
- Строение Земли. Земные оболочки.
- Население Земли.

География материков и океанов. 7 класс. Разделы:

- Введение. Как люди открывали мир.
- Географическая карта.
- Земля — уникальная планета.
- Материки и океаны.
- Земля — наш дом.

География России. Природа и население. 8 класс.

Разделы:

- Пространства России.
- Природа и человек.
- Обобщение и систематизация знаний. Итоговый контроль.

География России. Хозяйство и географические районы. 9 класс. Разделы:

- Географическое положение России. Географическое районирование России.
- Хозяйство России.
- Районы России.
- Обобщение и систематизация знаний. Итоговый контроль.

По мнению *Садвакасовой Э. М., Мансуровой Г. С., Заболотниковой Н. С., Ярыгиной С. В.* переход образовательных учреждений к компьютерному тестированию отвечает запросам нового времени и компьютеризации системы образования. Данные инновационные формы позволяют измерять лучше и многограннее [1].

Данная программа является универсальной при проверке предметных и метапредметных знаний учащихся на любом уроке каждым учителем-предметником.

Литература:

1. Садвакасова Э. М., Мансурова Г. С., Заболотникова Н. С., Ярыгина С. В. «Инновационные формы компьютерного тестирования» Костанайский медицинский Колледж, 2013.
2. <https://urokimatematiki.ru>. Челнокова Оксана Васильевна. «Создание тестов различных видов для достижения новых образовательных результатов».
3. <http://mytest.klyaksa.net/> MyTestXPro — система программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа их результатов.
4. <https://pandia.ru/text/82/445/49719-6.php> Школа № 98. Сегодня и завтра. Часть XVIII ФГОС: обновление технологий обучения Школьный конкурс педагогических достижений «Профессиональные достижения учителя — условие лидерства школы» 2017–2018 учебный год.

TPR Method or Active English Lessons for Children

Vaxobov Isoqjon Ismoiljonovich, an English teacher

School № 2 Kasansay district, Namangan region

This article is about the TPR method or active English lessons for children. In this article it is spoken about the method which is developed for different age categories. Pros TPR are also given.

Keywords: *the method, developed, different, age, categories, teaching, adults, TPR, elements, combination, lessons, excellent.*

Метод TPR, или активные английские уроки для детей

Вахобов Исоқжон Исмоилжонович, преподаватель

Школа № 2 Касансайского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

Эта статья о методе TPR или активных уроках английского языка для детей. Говорится о самой методике, которая разработана для разных возрастных категорий, а также о плюсах ее использования.

Ключевые слова: *метод, разработанный, разный, возраст, категории, обучение, взрослые, TPR, элементы, комбинации, уроки, отлично*

The President of the Republic of Uzbekistan Shavkat Mirziyoev pays great attention in teaching foreign languages. Using interesting games help our children to learn English with great interest, that's why we English teachers should know how to use such kind of games at the English lessons.

One of the best method for them is TPR method. (Total Physical Response or the method of complete physical response) appeared in the 60–70s of the last century and has since occupied a special place in teaching English to preschoolers and younger students, although it was originally intended for adults. And he appeared like this: Psychology professor James Asher, watching the children learn the first language, noticed that they spend quite a lot of time listening to the speech of adults and executing their commands before they themselves begin to speak. Asher concluded that words or phrases are best remembered when they are acted upon by actions.

How TPR works: In essence, the TPR method is the memorization of new words or phrases using gestures or

performing commands from a teacher. For example, the word ball — the ball, the children depict a gesture, as if playing with the ball, the word pen — pen — they pretend to write an imaginary pen, etc.

Indeed, children memorize English words and phrases much better when their study is supported by gestures. After all, preschoolers and schoolchildren of 7–8 years old are dominated by visual-figurative thinking.

Therefore, translation is not necessary and even harmful to use — for the time being, abstract-logical thinking has not been developed to draw parallels between Uzbek and English children. In order to memorize a new word to a child, it is necessary to relate this word to its image — an object, a picture or a gesture, in which TPR helps us.

Initially, the method was developed for different age categories, but, for obvious reasons, it took root only in teaching children. Imagine adults enthusiastically fulfilling the commands that the teacher gives (below there is such a video — but, as you understand, this is rather an exception).

But for children, the use of TPR elements in combination with other methods in English lessons is excellent.

Pros TPR in teaching children: In children, involuntary memorization prevails — that which is fun and interesting is best remembered. Therefore, they enjoy playing the role of a teacher and giving commands, or gesturing words that their classmates should guess, or play Simon says.

With the help of TPR you can play almost any story or song from the textbook and with gestures it will be remembered much better. TPR can be used even in large classes.

In modern school, the method of full physical response, as a rule, is not used, however, we believe that it will be the most effective in teaching the language of primary school students. We believe that this method can not only improve the quality of education, but also increase the motivation to learn a foreign language. Traditionally, foreign language lessons in elementary school are full of games that help maintain motivation to learn, and as a result, better learning.

The TPR method is good because it looks like a game in itself. In a typical TPR lesson, students do not sit still, but they constantly move, gesticulate, draw, work with cards and toys. J. Asher developed the TPR method as a result of his experience, observing how young children learn their first language. He noted that the interaction between parents and children often represents a speech from the parent, and then a physical response from the child. J. Asher put forward three hypotheses based on his observations: first, children learn the language, first of all, listening; secondly, language learning should affect the right brain; and, thirdly, when learning a language, there should be no stressful situations. When

should TPR be applied? The basic rule of TPR: you cannot understand what you did not do yourself. In the classroom, students are not passive listeners; they are actively involved in the educational process: they repeat words, phrases with different intonations, movements, invent their own games, and dance. Verbs of motion thus learn with a bang. This memorization involves visual-figurative thinking and does not require additional explanations or parallels with the native language; it suffices to recall the word and the gesture or picture that characterizes it. TPR can and should be used to solve many problems: work out the vocabulary associated with movements (go, smile, bow, jump) and body parts (head, nose, eye, back); activate temporary constructions (Every morning I get up, I wash my face, I make breakfast); learn expressions to cool everyday life and team (Open your books, stand up, close you eyes); stage stories and stories; for relaxation and change of activity during physical stress.

How does the TPR method look like in action? For example, you can stage a famous fairy tale about the Gingerbread Man by learning a lot of new words along the way. For clarity, you can make figures with cardboard, plasticize or dough together with your children. Or you can learn a warm-up song Head and Shoulders:

Head and Shoulders,
Knees and toes, knees and toes,
Head and Shoulders,
Knees and toes, knees and toes,

TPR activities are very motivating to young learners. They make the classroom a better place to study in. TPR activities should be conducted on a daily basis in class.

References:

1. James J. Asher. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning.: The Modern Language Journal, Vol. 53, No. 1 (Jan., 1969), pp. 3–17.
2. James J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning, 1984, p. 35.
3. Shin, J. K. (2014). Teaching Young Language Learners: From theory to practice. Boston: Heinle, Cengage Learning.

Подготовка ребенка к школе как результат преемственности дошкольного и начального образования в условиях введения ФГОС ДО

Газизова Фариды Самигуловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ворончихина Валерия Алексеевна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

В статье дается анализ результатов исследования уровня готовности к школе у старших дошкольников. Раскрыты особенности подготовки ребёнка к школе посредством преемственности дошкольного и начального образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, начальное образование, старший дошкольный возраст, ребёнок, школа, готовность, преемственность.

С введением ФГОС ДО — результатом освоения образовательной программы дошкольного образования являются сформированные интегративные качества ребенка. Интегративные качества личности дошкольника являются основой для формирования универсальных учебных действий младшего школьника. Таким образом, развитие интегративных качеств личности дошкольника на этапе дошкольного образования обеспечит постепенный переход из дошкольного детства в начальную школу детей с разными стартовыми возможностями. Что позволит реализовать главную цель преемственности двух возрастов: обеспечение благополучной адаптации ребенка к школьному обучению, развитие его новых социальных ролей и новой ведущей деятельности.

Подготовка детей к школе — задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка.

Ребенок к школе должен быть зрелым не только в физиологическом и социальном отношении, но и достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития.

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный [2].

Как показывает практика, формирование и объективная оценка требуемого уровня школьной готовности, мотивационная и интеллектуальная подготовка невозможны без активного участия воспитателей и родителей, а для этого им необходимы определенные знания об особенностях детей старшего дошкольного возраста, способах формирования школьной готовности и возможных трудностях в начале школьного обучения [1].

Цель исследования — теоретически обосновать влияние преемственности в работе дошкольного и начального образования на процесс подготовки ребёнка к школе и экспериментально доказать.

В исследовании принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) — 15 детей экспериментальной группы, 15 детей контрольной группы.

Для исследования интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе использовались следующие психодиагностические методики:

— Методика «Построение числового эквивалента или взаимно-однозначного соответствия» (Ж. Пиаже, А. Шеминьска, 1952), целью которой является выявление сформированности логических действий установления взаимно-однозначного соответствия и сохранения дискретного множества;

— Методика «Проба на определение количества слов в предложении» (С. Н. Карпова), целью которой является выявление умения ребенка различать предметную и речевую действительность;

— Методика «Кодирование» (11 субтест теста Векслера в версии А. Ю. Панасюка, 1976), целью которой является выявление умения ребенка осуществлять кодирование с помощью символов.

Наиболее важными показателями интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе являются характеристики развития его познавательной сферы:

- дифференцированное восприятие; аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец); рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии); логическое запоминание; интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов; развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координации.

Анализ результатов исследования старших дошкольников на констатирующем этапе позволил определить, что у данной категории детей недостаточно сформированы следующие параметры интеллектуальной готовности:

- умение логически действовать при установлении взаимно-однозначного соответствия и сохранения дискретного множества;
- умение ребенка различать предметную и речевую действительность;
- умение ребенка осуществлять кодирование с помощью символов.

Таким образом, уровень готовности детей экспериментальной группы к обучению в школе оценивается как недостаточный.

Для повышения уровня подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, на формирующем этапе исследования нами был разработан план работы по организации преемственности дошкольного и начального образования в условиях введения ФГОС ДО, который включает в себя работу с детьми, с педагогами и родителями.

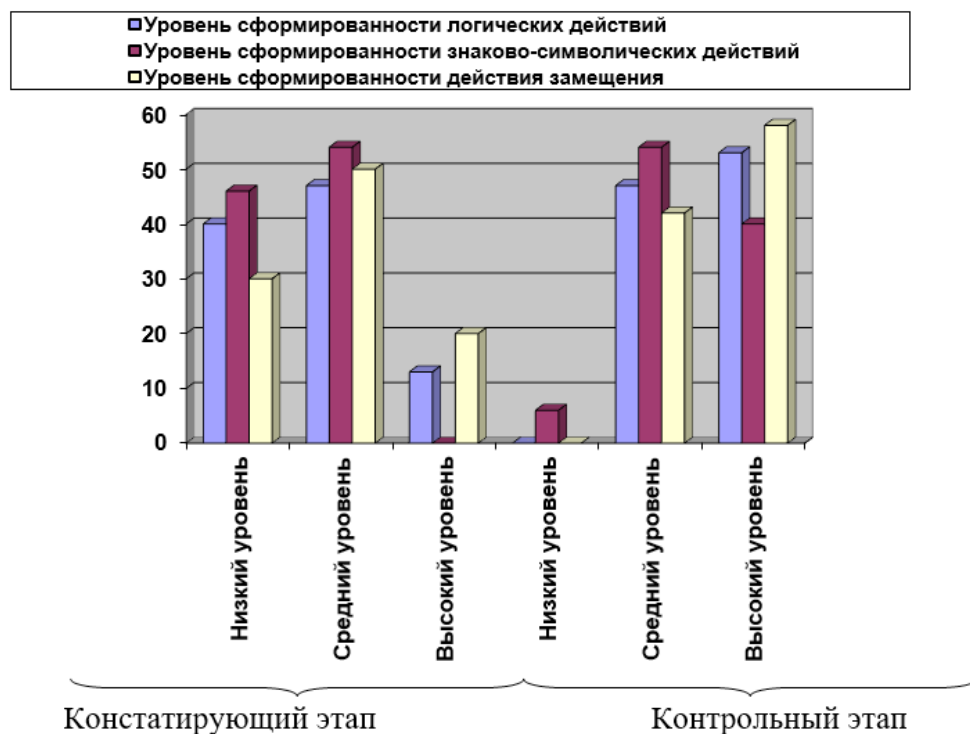
После проведения ряда мероприятий с детьми, педагогами и родителями, нами было проведено повторное исследование с теми же детьми старшего дошкольного возраста.

Сопоставление результатов исследования по всем вышеперечисленным универсальным умениям позволило нам сделать следующие выводы:

— наименее сформированными универсальными учебными действиями до проведения формирующего воздействия являлись кодирование/замещение (использование знаков и символов как условных заместителей реальных объектов и предметов), на втором месте декодирование/считывание информации;

— наиболее развитым являлся — умение использовать наглядные модели (схемы, чертежи, планы), отражающие пространственное расположение предметов или отношений между предметами или их частями для решения задач.

После проведения формирующего воздействия, после применения плана работы по организации преемственности дошкольного и начального образования в условиях введения ФГОС ДО с целью подготовки ребенка к школе, наблюдается положительная динамика в развитии УУД.



Уровни сформированности учебных универсальных действий у детей экспериментальной группы до и после проведения формирующего воздействия

Анализ требований к первоклассникам позволил нам выделить учебные универсальные действия, которыми должны владеть дети и которые успешно развиваются после применения плана работы по организации преемственности дошкольного и начального образования в условиях введения ФГОС ДО с целью подготовки ребенка к школе:

- предварительный анализ текста задачи;
- перевод текста на знаково-символический язык, который может осуществляться вещественными или графическими средствами;
- построение модели;
- работа с моделью;
- соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (с текстами).

Таким образом, уровень готовности детей контрольной группы оценивается как высокий и соответствует требованиям, предъявляемым не только для ступени дошкольного обучения.

Это связано с тем, что познавательная активность детей поддерживается за счет самостоятельной поисковой деятельности, яркости и доступности наглядного материала.

Эффективной подготовки ребенка к школе можно добиться, если при применении плана работы по организации преемственности дошкольного и начального образования в условиях введения ФГОС ДО, опираться на практическую деятельность детей, обеспечивая успешность освоения универсальных учебных действий, что служит основным требованием успешной подготовке детей к школе.

Литература:

1. Антропова, М. В. Морфофизиологические критерии «школьной зрелости» / М. В. Антропова, М. М. Кольцова. — М.: Вестник образования. — 2015. — № 9. — С. 26–29.
2. Глазычев, О. В. Критерии готовности детей к школе / О. В. Глазычев. — М.: Смена, 2013. — 79 с.
3. Дощицина, З. В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации / З. В. Дощицина. — М.: Новис, 2012. — 168 с.

Роль дидактических игр в сенсорном развитии детей

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ермолаева Азалина Робертовна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Ранний возраст является самым благоприятным временем для сенсорного воспитания, без которого умственные способности ребёнка не смогут правильно сформироваться. В раннем возрасте совершенствуется деятельность органов чувств, что способствует накоплению представлений об окружающем мире, распознаванию творческих способностей малышей [4].

Развитая сенсорика является основой для совершенствования практической деятельности современного человека. Советским психологом Б. Г. Ананьевым было отмечено, что «самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека» [1].

Чтобы повысить эффективность образовательной работы по сенсорному воспитанию и обучению, в дидактическом процессе необходимо использовать различные средства и формы организации обучения. К которым относятся дидактические игры и упражнения. Дидактические игры, как и раньше, продолжают оставаться эффективным средством сенсорного воспитания. В настоящее время разными авторами (Л. А. Венгером, К. Л. Печорой, Э. Г. Пилюгиной) разработано множество дидактических игр по сенсорному воспитанию. Но продолжается поиск неординарных, альтернативных путей. Можно наблюдать возрождение дидактических систем Ф. Фребеля, Г. Домана [2].

В педагогике и психологии под сенсорным развитием ребенка подразумевается развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе, формирование музыкального слуха, совершенствование звукового анализатора речи и др. [3].

Игра является универсальным способом воспитания и обучения маленького ребёнка. Игры, которые развивают сенсорное восприятие, очень необходимы и нужны малышу раннего возраста. Игры по сенсорному развитию приносят в жизнь детей еще больше радостных и интересных моментов, дарят уверенность в себе и собственных силах. Игры,

в которых используются действия с предметами, развивают не только движения, но и восприятие, внимание, память, мышление и речь детей [3].

К задачам педагогов в детских учреждениях можно отнести организацию игрового места малышей, насыщение игрового места такими предметами и игрушками, играя с которыми малыши учатся понимать их свойства — различают предметы по величине, форме, в последующем и по цвету. Но дидактический игровой материал должен быть правильно подобран, чтобы привлекать внимание малышей к свойствам предметов. Если педагог будет умело и ненавязчиво руководить действиями малыша, то в скором времени результат не заставит себя ждать — ребенок перейдет от примитивного манипулирования предметами к выполнению различных практических действий, учитывая величину и форму предметов [4].

Целью нашей работы является практическое обоснование сенсорного развития детей раннего возраста посредством дидактических игр.

В ходе исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что использование дидактических игр способно повысить уровень сенсорного развития детей раннего возраста.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы мы провели эмпирическое исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 5 «Бэлэкэч» города Мамадыш» Мамадышского муниципального района РТ». Общая выборка составила 30 детей — 15 детей в экспериментальной группе и 15 в контрольной.

Для выявления уровня сенсорного развития была проведена методика «Диагностика сенсорного развития» О. Л. Канонко. Ее целью соответственно было оценить уровень сенсорного развития детей раннего возраста. Методика состоит из 7-ми заданий-критериев, каждое из которых оценивается максимум в 4 балла и минимум в 0 баллов. С каждым ребёнком проводилась индивидуально. После проведения первого, констатирующего, этапа исследования было выявлено следующее (см. рис.1):

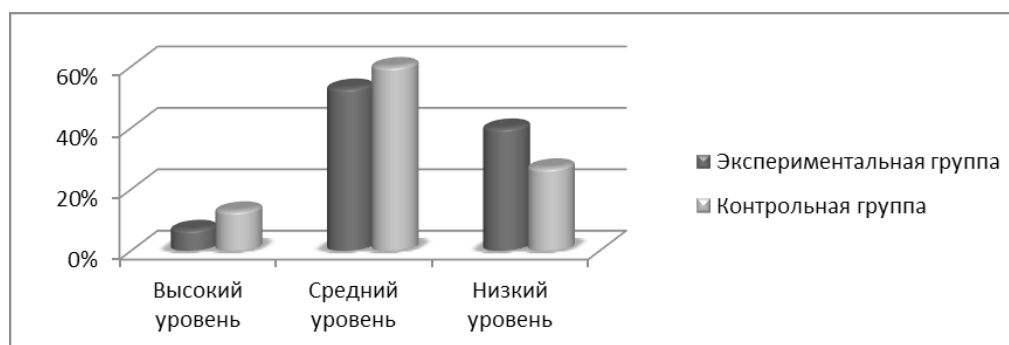


Рис. 1. Уровень сенсорного развития у детей раннего возраста на констатирующем этапе

Как мы можем заметить, в обеих группах получился примерно одинаковый результат, у детей преобладает средний уровень сенсорного развития: 53 % в экспериментальной группе и 60 % в контрольной группе.

С экспериментальной группой был проведён формирующий этап, состоящий из комплекса дидактических игр, направленных на повышение уровня сенсорного развития. Во время третьего этапа, контрольного, повторно была проведена методика «Диагностика сенсорного развития» О.Л. Канонко. Результаты получились следующими (см. рис. 2):

По рисунку выявлено, что количество детей с высоким уровнем сенсорного развития в экспериментальной группе выше, а низкий уровень ниже, чем в контрольной группе, в которой комплекс дидактических игр не проводился.

Таким образом, после проведения формирующего результата заметны положительные сдвиги в сенсорном развитии детей в экспериментальной группе. Исходя из этого, можно говорить о том, что использование дидактических игр в образовательной деятельности с дошкольниками способствует сенсорному развитию, что очень важно для будущего поступления детей в школу.

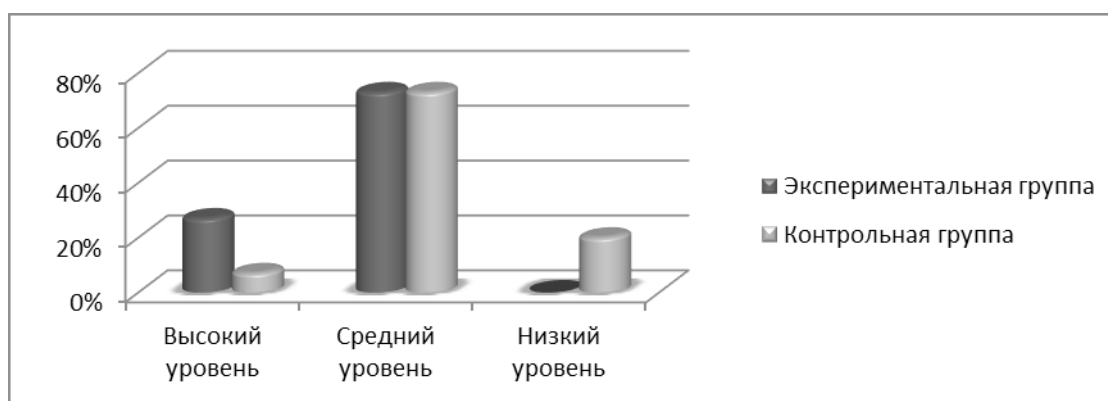


Рис. 2. Уровень сенсорного развития у детей раннего возраста на контрольном этапе

Литература:

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. — М.: Просвещение, 1988. — 144 с.
2. Венгер, Л. А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, З. Н. Максимова, Л. И. Сысуева. — М.: Просвещение, 1973. — 110 с.
3. Немов, Р. С. Психология. — М.: Центр ВЛАДОС, 1997.
4. Подъяков, Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду / под ред. Н. Н. Подъякова, В. И. Аванесовой. — М.: Просвещение, 1981. — 192 с.

Значение ролевых игр в формировании коммуникативных компетенций студентов, изучающих иностранный язык

Гафурова Хилола Гафуровна, преподаватель;

Инагамова Гузал Тахировна, преподаватель

Узбекский государственный университет физической культуры и спорта (г. Чирчик)

В данной статье рассматриваются эффективные приёмы обучения иностранному языку, а также значение и особенности использования ролевых игр в формировании коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: учебный процесс, игра, ролевая игра, коммуникация, приём, лексика, лингвистический, социолингвистический, интеграция, технология.

Процесс интеграции и глобализации сегодняшнего дня требует применения в системе образования новых и современных педагогических технологий. В связи с уве-

личением потока информации, с каждым днем изменяется отношение и возрастает интерес к иностранному языку. Одной из наиболее актуальных проблем современности явля-

ется формирование коммуникативной компетенции студентов на основе интегративного подхода, который является одним из основных компонентов обучения иностранному языку. Для достижения этих целей особое внимание необходимо уделять развитию коммуникативных способностей учащихся, изучающих язык, так как только подобным способом можно достичь свободного выражения собственных мыслей студентов, формирования навыков общения в соответствии с различной социально-культурной речевой ситуацией. Эффективных результатов в формировании коммуникативных компетенций можно достичь путем применения в учебном процессе игр и технологий. При изучении иностранных языков наиболее значимыми являются ролевые игры, которые имитируют различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Эффективное формирование навыков устной разговорной речи студентов путем совместного обучения и изучения иностранных языков находят свое отражение в методе «Role play» (ролевые игры или мини инсценировки). Известно, что на сегодняшний день во многих высших учебных заведениях широко используется методика коллективного обучения и изучения иностранных языков. При проведении занятия подобным методом преподаватель участвует как зритель, в конце дает комментарии и советы. Однако преподаватель должен организовывать и начинать занятие с учетом индивидуальных мыслительных, интеллектуальных и психологических особенностей каждого студента. Считается важным создание благоприятной речевой ситуации с целью самостоятельного приобщения студентов к беседе, выражению собственных мыслей, участию в диалоге. А студент, выполняя основные функции собеседника, считается обозревающей, свободно общающейся и самостоятельно мыслящей личностью. Предлагаемый нами метод «Role play» также служит в формировании образовательных компетенций у студентов, изучающих языки.

По этому поводу Донн Бьюрн (Бирн) высказал следующие мысли: ««Role play» считается разновидностью драматического действия».

По мнению Джоанны Бадден, «... — это любая речевая деятельность, когда вы либо ставите себя на чужое место, либо когда вы остаетесь на своем месте, но ставите себя в воображаемую ситуацию!».

По утверждению Дианы Ларсен-Фримен «Role play» занимает важное место в формировании коммуникативной компетенции, так как дает возможность студентам вести общение во всевозможных социальных ситуациях через исполнение различные роли.

А Джиллиан Порт Ладусс говорит, что ««Role play» ... даёт возможность в процессе общения говорить чистым языком и через общение друг с другом позволяет пробудить мотивацию в классе» [3].

По формулировке Мариллы Свиницки и Уилберта Маккичи, небольшие инсценировки вызывают у студентов желание вместо пассивных зрителей быть активными участниками, наряду с этим формируются навыки принятия решений, разрешения проблем и согласно с принятыми решениями демонстрировать результаты [4].

Исходя из вышеизложенных мыслей, для «Role play» предлагаем определение метода, который вместе с формированием у студентов навыков аудирования, говорения, общения, пробуждает мотивацию и вдохновляет их.

При формировании коммуникативных компетенций развиваются не только познания иностранного языка, но и через небольшие инсценировки конкретной тематики готовят студентов к будущим жизненным ситуациям, т. е. развивают характер, умения и навыки. В соответствии с контекстом во время общения, они, путем вопросно-ответной беседы, вносят ясность в то, чего не поняли. В данной ситуации из основных компонентов коммуникативной компетенции учащиеся обращаются к лингвистической, прагматической, социолингвистической и стратегической компетенциям, и через эти навыки развиваются умения вести беседу.

Определение верных ответов во время общения находят свое отражение в прагматической компетенции путем использования энциклопедических знаний.

Навыки правильного употребления слов в параграфах, контекстах и больших текстах приобретаются через социолингвистические компетенции. У студентов повышаются навыки уместного и верного употребления различных слов. Например: Is he a high man? В данном предложении лексическое сочетание high употреблено неверно, вместо которого необходимо употребить синоним tall. Is he a tall man?

Стратегические компетенции помогут студентам выразить свои мысли путем употребления синонимичных слов вместо забытых или незнакомых, а также умением использования иного соответствующего объяснения. Например: Can you go to the cinema? В данном предложении, если студент не смог вспомнить слово cinema, то вместо этого слова он может употребить выражение a place where you can see movies?

Д. Хармер предлагает следующие пути достижения успеха через применение «Role play»:

1. Эффективная подготовка (Prepare carefully) — это объяснение студентам темы и ситуации и уверенность в том, что они все хорошо поняли.

2. Достижение цели (Set a goal and outcome) — студенты должны полностью осознать конечные ожидаемые от их деятельности результаты.

3. Для исполнения определенной роли записи с ситуационными карточками (Use role cards) раздаются студентам по уровню их знаний. Студентам с высоким уровнем знаний определяются более сложные роли, а студентам со слабыми знаниями — менее сложные.

4. Мозговой штурм (Brainstorming) — перед началом инсценировки обобщаются мысли группы о возможных

вариантах использования новых слов в грамматических и идиоматических сочетаниях.

5. Организация малых групп (Keep groups small) — приемлемая для студентов с различным уровнем знаний, а также создает условия для большего общения.

6. Выделение времени на подготовку (Give students time to prepare) — выделить каждому студенту определенное время для самостоятельной работы, а также для обобщения, записи и выражения мыслей.

7. Позволить каждому студенту вести свою деятельность на уровне индивидуальных способностей (Allow students to work at their own levels) — существует дифференцированный подход в индивидуальной и групповой работе со студентами.

8. Исполнение (Do topical follow up) — создание условий в аудитории для исполнения роли в инсценировке.

9. Давать лингвистические советы (Do linguistic follow up) — после завершения инсценировки комментируются и даются советы по исправлению допущенных грамматических, лексических и фонетических ошибок в речи студентов [5].

Исходя из вышеизложенного поэтапный порядок проведения «Role play» планируется в следующей последовательности:

1 этап. Для подготовки студентов тема объявляется за несколько дней вперед и для студентов 1 курса распределяются исполняемые роли. Они вместе с группой составляют текст и исполняют определенные роли. Учитель проверяет составленный текст, наблюдает и контролирует процесс работы.

2 этап. Выбирается тема для студентов, группа делится на две и предлагается за короткое время подготовить и продемонстрировать инсценировку. По завершении инсценировки, допущенные ошибки разбираются и исправляются учителем.

3,4 этапы. Студентам предлагается более сложная тема инсценировки и требуется продемонстрировать инсценировку за предельно короткое время. Разделившись на группы, студенты составляют текст и распределяют роли, затем за короткое время исполняют инсценировку. Группы наблюдают за деятельностью друг друга, исправляют грамматические, лексические и фонетические ошибки, выражают свои мнения (feedback).

Известно, что задания постепенно переходят и меняются от простого к сложному и выполняются в группе сообща. В качестве подтверждения нашей мысли хотим привести высказывание великого мыслителя средневекового Востока Ибн Сина: «...в обучении детей нельзя сразу загромождать их книгами, в учебе необходимо идти от простого к сложному, задания должны соответствовать возрасту ребенка, уделять внимание обучению сообща, учитывать склонности, интересы и способности, важно обучать совместно с физическими упражнениями».

В ходе исследования нами было отмечено, что метод «Role play» оказывает эффективное воздействие на формирование коммуникативных навыков при изучении иностранных языков и рекомендуется для применения в процессе деятельности преподавателей английского языка высших учебных заведений.

Методом «Role play» у студентов формируются следующие качества:

- в процессе занятия активизируются пассивные студенты;
- возрастает уверенность студентов в собственных способностях;
- пробуждается мотивация к уроку;
- развиваются навыки наблюдательности;
- повышаются навыки аудирования;
- принуждает к критическому мышлению;
- учит правилам общения и обмену мнениями;
- обогащает лексический запас учащихся;
- развивает способности поиска и обработки информации;
- применение языковых навыков на практике;
- формирует навыки работы в группе.

Вообще, для эффективной организации учебного процесса изучения иностранных языков, целесообразно применение различных приемов и технологий. Применение именно метода «Role play», в целях формирования коммуникативной компетенции, постепенно формирует, развивает и совершенствует такие важные навыки обучающихся как аудирование и говорение.

А также посредством применения метода «Role play», через образовательные цели, путем анализа различных жизненных ситуаций, можно воспитать интеллектуально и духовно развитую, здравомыслящую личность.

Литература:

1. Gulyamova M. «Chet tillarini o'rganuvchi talabalarning kommunikativ kompetensiyalarini shakllantirishda Role play metodining ahamiyati» Toshkent, j-1 «Xalq ta'limi», 2017. № 2.
2. Шульгина Е. М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест. ... дисс. На соис. Ученой степени канд.пед.наук. — Томск: 2014. С. 243.
3. В Aju Diah Harni Susant. Using role play in teaching speaking. Jakarta, 2000 — p. 46.
4. Svnicki, M, and McKeachie, W. J Teaching tips: Startegies research, and theory for college and University teachers. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage — 2013.
5. Binita Chaursiya. Effectiveness of role play technique in teaching dialogue. Tribbuvan University. Kirtipur. — Kathmandu. 2002. — p.49.

Коррекция речевых нарушений у дошкольников с использованием логоритмических занятий

Дмитриченко Людмила Геннадьевна, учитель-логопед;

Серова Оксана Анатольевна, воспитатель;

Шеховцова Наталья Геннадьевна, воспитатель

МДОУ Детский сад № 74 «Гнёздышко» г. Волжского (Волгоградская обл.)

В статье раскрывается понятие логоритмики и ее роль в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста. Формирование правильной речи у детей дошкольного возраста — задача огромной социальной значимости, касающаяся и преподавателей, и родителей. В последнее время возрастает число детей с различными нарушениями речи. Логоритмические занятия способствуют нормализации речи ребёнка вне зависимости от вида речевого нарушения, создают хороший эмоциональный настрой, способствуют более открытому общению со сверстниками.

Ключевые слова: логоритмика, дошкольный возраст, развитие речи, упражнения.

Введение
Формирование всесторонне развитой личности ребенка — основная задача программ детских садов, которые учитывают развитие дошкольника через систематическое общение со сверстниками и педагогами. Основная задача педагогов заключается в том, чтобы обучить ребенка формулировать собственные мысли правильным, грамотным литературным языком, хорошо пользоваться разговорной речью, воспитывать звуковую культуру речи. Правильная речь — важное условие удачного обучения в школе. Речь дошкольников на этапе ее формирования иногда изобилует дефектами звукопроизношения. Слабая сформированность речевого или же фонематического слуха — это отсутствие возможности понимания на слух, слабая дифференциация звуков речи. Здесь особенно важно, чтобы речевая среда дошкольника была грамотно сформирована. Логоритмика — это вид коррекционной работы, в которой преодоление речевых нарушений идет методом соединения двигательной активности ребенка в сочетании с текстом и музыкой.

Основная часть

Именно дети с нарушением речи часто страдают и от нарушения общей моторики. Обычно мы наблюдаем у таких детей нарушение чувства ритма, внимания и недостаточную координацию. Развитие общей моторики способствует развитию речи. Четкие упражнения для рук, ног, туловища и головы развивают общую моторику, что в свою очередь стимулирует мозговые процессы, а соответственно и речь дошкольника.

Цель логоритмики: исправление речевого нарушения путём коррекции двигательной сферы.

Методы логоритмики:

- звукоподражание;
- словесный метод;
- метод показа;
- игровой метод.

Содержание и формы работы по логоритмике.

1. Художественное слово
2. Пальчиковая гимнастика
3. Артикуляционная гимнастика
4. Речевые игры

5. Подвижные игры
6. Общие физические упражнения
7. Музыкальная ритмика
8. Пение
9. Релаксация.

Приведенные логоритмические формы невозможно выполнить за одно занятие, здесь мы приводим их для ориентировки системной работы, однако, есть обязательные части, которые должны присутствовать в каждом занятии: художественное слово, музыкальная ритмика и релаксация. Если систематически проводить эти занятия, которые замечательно воспринимаются детьми, то можно добиться результатов значительно быстрее. Логоритмические занятия способствуют не только улучшению речи ребенка, но и его всестороннему развитию: улучшается умение ориентироваться в окружающем мире, появляется ответственность к выполнению творческих заданий, способность преодолевать проблемы, раскрывается творческий потенциал ребенка.

Повседневное выполнение логоритмических упражнений в свободное время и по желанию ребенка (утренняя дыхательно-голосовая зарядка с перемещением, упражнения на расслабление, пение гласных звуков с перемещением и т. д.) приучает детей к режиму, способствует перестройке систем: сердечно-сосудистой, дыхательной, речедвигательной и др. Логоритмика включает в себя:

- ходьбу в разных направлениях;
- упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции;
- упражнения, регулирующие мышечный тонус, активизирующие внимание;
- речевые упражнения без музыкального сопровождения;
- упражнения, формирующие чувство музыкального темпа;
- ритмические упражнения;
- пение;
- упражнения на развитие мелкой моторики.

Раскрывая возможности логоритмических занятий для детей, авторы постарались доказать их важность

для воспитания в ребенке не только грамотной речи, как основной задачи, но и чувства доброжелательности и взаимопомощи, развития духовно-эстетического мира ребенка. Подражательность, самостоятельность и коллективизм — это немногие личностные качества, которым помогает проявиться логоритмика. Ожидаемые результаты работы от системных занятий — это положительная динамика правильного звукопроизношения; постановка правильного темпа речи, ритма дыхания; развитие речевого выдоха; улучшение речевой памяти; способность к выполнению артикуляционных, дыхательных и пальчиковых упражнений в едином ритме; развитие координации в соответствии с музыкальным сопровождением. Комплекс логоритмических упражнений способствует снижению психоэмоцио-

нального напряжения, укреплению здоровья детей и общей нормализации речи.

Вывод

Занятия логопедической ритмикой полезны всем детям, имеющим проблемы становления речевой функции, в том числе задержки речевого развития, нарушения звукопроизношения, заикание и др. Эти упражнения создают положительный эмоциональный настрой, мотивацию к выполнению логопедических упражнений. Выполняемые под музыку, они формируют у детей чувство ритма, внимания, координации, а многократное повторение простых звучаний является полезным для развития речи ребёнка. Систематические занятия логоритмикой способствуют нормализации речи ребенка вне зависимости от вида речевого нарушения.

Литература:

1. Гоголева М. Ю. «Логоритмика в детском саду»; СПб., КАРО, 2006.
2. Нищева Н. В. «Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду» СПб.; Детство-пресс, 2014.
3. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. «Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи» / Под ред. Г. А. Волковой — СПб.: КАРО, 2005. — (Коррекционная педагогика).
4. Волкова Г. А. «Логопедическая ритмика» М.: Просвещение, 1985.
5. Картушина М. Ю. «Логоритмические занятия в детском саду» — М.: ТЦ Сфера, 2005.

Использование инновационных методов при преподавании юридических дисциплин

Долида Виктория Валериевна, студент магистратуры

Крымский филиал Российского государственного университета правосудия (г. Симферополь)

В статье уточняется понятие «образовательная инновация», анализируются отдельные инновационные методы обучения в вузе. Особое внимание уделено инновационным технологиям обучения на юридических факультетах.

Ключевые слова: инновация, образовательная инновация, инновационные методы обучения в высшем учебном заведении, развитие высшего юридического образования.

Одним из главных признаков современного общества является его развитие на основе инноваций. Этот процесс в полной мере реализуется и в сфере образования, в частности в высшем образовании, поскольку именно эта сфера в большой степени определяет поступательное движение экономики каждого государства. Инновационная направленность системы высшего образования, которая реализуется через повышение уровня компьютеризации учебных заведений, активизации научно-исследовательской деятельности, образования инновационных структур в вузе является одним из стратегических приоритетов России.

Традиционная система образования, направленная на пассивное получение и воспроизведение знаний, отстает на сегодняшний день от реальных требований рынка труда. Требование перехода к инновационному образова-

нию обусловлено вызовами современности. Сейчас перед высшими учебными заведениями стоит задача постоянного повышения качества образования, модернизации его содержания, разработка и внедрение образовательных инноваций и информационных технологий.

Инновации в образовании — это процесс создания, внедрения и распространения в образовательной деятельности новых подходов, идей, методов и приемов, технологий, направленных на обновление, модернизацию, трансформацию учебного процесса в соответствии с требованиями времени. В частности, для высшей школы определяющим должно быть формирование у студентов системного подхода к анализу профессиональных задач, стратегического мышления, способности к социальной мобильности, стремления к самообучению, самовоспитанию и самосовершенствованию в течение всего активной трудовой жизни.

Современная методика преподавания юридических наук, как и многих других гуманитарных дисциплин для юристов, имеет богатый арсенал различных способов, приемов и средств обучения, как общедидактических (которые могут применяться в преподавании любых учебных предметов), так и специальнодидактических (которые отражают специфику конкретной учебной дисциплины или ряда родственных дисциплин).

Чрезвычайно высокую эффективность учебного процесса на юридическом факультете высшего учебного заведения обеспечивает применение таких методов, форм и приемов учебной работы, как: анализ ошибок, коллизий, казусов; аудиовизуальный метод обучения; брейн-сторминг («мозговой штурм»); диалог Сократа; «дерево решений»; дискуссия с приглашением специалистов; деловая (ролевая) игра (студенты находятся в роли законодателя, эксперта, юрисконсульта, нотариуса, клиента, судьи, прокурора, адвоката, следователя); мастер-классы; проблемный (проблемно-поисковый) метод; публичное выступление; работа в малых группах; тренинги индивидуальные и групповые (как отдельных, так и комплексных навыков) и другие.

Рассмотрим наиболее эффективные инновационные методы преподавания дисциплин для юристов.

Метод конкретных ситуаций (МКС), или кейс-метод. Если в высших учебных заведениях зарубежных стран этот метод применяется более 100 лет для изучения юриспруденции, то в России он начинает широко внедряться в течение последних десяти лет. В основу метода положен принцип прецедента, или случая (case), который имеет место в англосаксонском праве и служит весомым критерием принятия решения в судебном деле при отсутствии разного рода кодексов [1, с.9]. Как отмечает А. И. Наумов, «Право как учебный курс за свою длительную историю вобрало в себя несколько многотомных собраний с описанием прецедентов и случаев в своей области, которые служили фактологической основой в использовании МКС» [2]. Ценность этого метода, введенного в учебный процесс сначала Гарвардской школы права, а позже и Гарвардской школы бизнеса, заключается в его прикладной направленности, когда студент учится принимать профессиональные решения еще в университетской аудитории.

Деловая (ролевая) игра — один из самых популярных среди студентов видов учебной работы, ведь он построен на творчестве, состязательности, коллективном сотрудничестве. Но эффективность этого метода определяется качеством предварительной подготовки преподавателя и студентов.

Основная цель любой деловой игры заключается в создании ситуации, максимально приближенной к реальной, в которой студент-юрист должен выполнить необходимые профессиональные действия, правильно применить полученные знания, выявить навыки работы с клиентами, коллегами, а также умение работать с нормативными документами [3, с.14].

Метод этот целесообразно использовать в процессе преподавания многих профессиональных дисциплин. Например, это может быть рассмотрение трудового спора в комиссии по трудовым спорам в курсе «Трудовое право»; обсуждение законопроекта в «Конституционном праве России»; обсуждение состояния выполнения экологического законодательства на служебном заседании областной прокуратуры на курсе «Прокурорский надзор».

Сценарий игры готовит, как правило, сам преподаватель, но при определенных условиях может разрабатываться студентом или несколькими студентами (например, это может быть специальный проект). Основные компоненты подготовки и проведения игры: создание фабулы (конкретная жизненная или приближенная к жизненной ситуация); отработка фабулы; работа с нормативными документами; распределение ролей; составление документов, например искового или другого заявления; сбор материалов судебного дела; проверка исполнения законов; действия участников игры; анализ и подведение итогов.

Студенты-юристы могут выполнять роли не только участников судебного заседания, но и государственных служащих, руководителей разного уровня, депутатов, экспертов, работников правоохранительных органов и др. Игра усиливает мотивацию студентов к обучению, поскольку позволяет наглядно увидеть или почувствовать пробелы в знаниях (своих и других действующих лиц). Желательно назначать специальных аналитиков-экспертов, которые наблюдают за ходом игры и дают ей всестороннюю оценку.

Аудиовизуальный метод обучения предназначен в первую очередь для популяризации знаний и привлечения к обучению широкой аудитории. Концепция метода реализуется в форме аудиовизуальных курсов, электронных учебников, компьютерных тестовых заданий, тренингов и практических пособий для индивидуального и дистанционного обучения, видеозаписей различных форм обучения с целью анализа и обсуждения действий участников учебного процесса.

Широкое внедрение технических средств обучения в профессиональной подготовке юристов, использование возможностей Интернет, работа с электронными законодательными базами, применение теле-, видео-, фото-, аудио- и других материалов в учебном процессе усиливает познавательную активность студентов, позволяет достичь максимальной экономии времени для усвоения учебного материала в значительных объемах.

Эффективность метода определяется не только минимальными затратами учебного времени, но и экономией усилий студентов и преподавателей во время аудиторного занятия. При презентации материалов учебных дисциплин в виде учебных фильмов, презентаций к каждой теме курса, осуществлении контроля знаний с помощью компьютерной техники процесс обучения значительно выигрывает как в количественных, так и качественных показателях.

Аудиовизуальный метод имеет огромные потенциальные возможности для применения в преподавании практически всех дисциплин. Для реализации возможностей

этого метода все больше будут привлекаться профессионалы технической и других смежных сфер. Сейчас он широко применяется для изучения иностранных языков студентами-юристами.

Метод проектов реализует дифференцированный, личностно-творческий и активно-деятельностный подходы в обучении. Проект может иметь исследовательский, поисковый, творческий (креативный), прогностический, аналитический и игровой характер. Основу проектного метода составляет ориентация на интересы и пожелания участников. Автором проекта как специального учебного задания может быть как преподаватель, так и студент. Поскольку проект планируется и реализуется студентом самостоятельно или группой студентов, метод этот обеспечивает благоприятные условия для активизации их ответственности, формирования партнерских отношений между исполнителями проекта и преподавателем. Примером проектного задания может стать мониторинг, аналитический обзор, осуществление правовой или судебной экспертизы, выпуск сборника документов, подготовка ролевой игры, организация дискуссии, судебных прений и их видеозапись и т. д.

Кроме вышеупомянутых методов, приемов и форм аудиторной и внеаудиторной работы, эффективны также дискуссии с приглашением экспертов, публичные выступления на конкретную тему (импровизация), тренинги, умение воспроизводить ход событий путем допроса очевидца (реконструкция), целевое наблюдение за определенным процессом с целью выяснения соответствия желаемому результату или заданному параметрам (мониторинг, анализ и диагно-

стика ситуации). На их основе проводится прогнозирование, толкование, комментирование правовых норм, событий и т. д., анализ ошибок, коллизий, казусов, дается оценка (или самооценка) действий участников.

Формированию юридических профессиональных умений и навыков будущего специалиста способствует его участие в работе экспериментальных новаторских творческих лабораторий, научно-исследовательских центров, общественных организаций, объединений молодых юристов, юридических клиник и пр. Способствуют углублению профессионального образования также проведение различных профессиональных конкурсов и соревнований (например, конкурс знатоков права, юридический брейн-ринг, соревнования риториков и т. д.).

Применение инновационных методов в учебном процессе заставляет преподавателя овладевать новыми средствами в обучении — наглядными, техническими, компьютерной техникой. Необходимо изучать и испытывать новые формы и виды работ, привлекая к этому и студентов [2, с. 7, 8; 9; 10, 13].

Итак, совершенствование и реформирование современной системы профессиональной подготовки юристов в высших учебных заведениях России является чрезвычайно важной научно-образовательной проблемой. Ее можно решить только комплексно, учитывая все требования в создании эффективной системы правового обучения с учетом лучшего отечественного и зарубежного образовательного опыта, разработки и применения наиболее эффективных методов и форм обучения в высшем юридическом образовании.

Литература:

1. Барнс Л. Б., Кристенсен К. Р., Хансен Э. Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература): Пер. с англ. А. И. Наумова. — М.: Гардирики, 2000. — С. 9–10.
2. Наумов А. И. Метод конкретных ситуаций в обучении менеджменту [Текст] / А. И. Наумов // Бизнес-образование в России. — М.: КОНСЭКО, 1998
3. Шаронова С. А. Деловые игры: Учеб. пособие. — М.: Изд-во РУДН, 2004. — С. 110–113.

Развитие навыка академического языка через дифференциацию

Дюсенбинов Айбек Кайратович, учитель биологии;

Бауыржанова Аяулым Бауыржановна, учитель английского языка

Назарбаев интеллектуальная школа физико-математического направления г. Талдыкорган (Казахстан)

Учебная программа по биологии в старшей школе, в которой учащиеся всесторонне развивают словарный запас и навыки в чтении, письме и критическом мышлении, а также понимание концепций биологии, представляет собой сложную задачу для всех учащихся, в особенности для тех, кто изучает биологию на английском языке.

Учащиеся должны не только понимать концепцию, лежащую в основе конкретной терминологии по биологии,

но и уметь формулировать свое понимание при чтении и письме. Исследователи выразили обеспокоенность по поводу огромного объема специализированного словарного запаса, который будет приобретен учащимися старших классов в области биологии. Согласно этой линии исследований [Anderson, 1990; Gibbs & Lawson, 1992;], выучить почти 10000 слов в учебнике по биологии для старших классов, представляет трудность даже для носителей

английского языка, не говоря уже о учениках, для которых английский язык является иностранным (третьем) языком обучения. А также было выявлено что учащиеся не говорящие на английском языке получают больше пользы от изучения иностранного языка и академического содержания одновременно, а не по отдельности.

Учебники по биологии (на английском языке) для средней школы ориентированы на носителей английского языка [Hodson, 1993]. Примеры и иллюстрации основаны на предположениях, что читатели растут в этой культуре. В результате учителям приходится иметь дело не только с отсутствием у учащихся базы знаний, но и с возможными несоответствиями в интерпретации проблем и базы знаний, а также в стилях обучения и преподавания. Поэтому имеет смысл дифференцированного подхода в обучении.

Исходя из этого цель моего исследования состояла в том, чтобы составить адаптивные и эффективные стратегии обучения посредством дифференцированного подхода для развития навыка академического языка у учащихся старшей школы по биологии.

В этом исследовании были использованы такие методы сбора данных как количественные и качественные. Проводились регулярные анкетирование и опросы среди учащихся 11 классов для выявления эффективности методов обучения. Также за данные были взяты результаты оценивания учеников (формативное и суммативное), что способствовало качественному анализу исследования.

Дифференцированное обучение на уроках можно условно разделить на конвергентный и дивергентный [Corno, 2008]. В дивергентных дифференцированных методах учебная ситуация каждого отдельного студента или однородных групп учащихся максимально оптимизируется. Это означает, что учитель должен ставить цели и разрабатывать маршруты обучения для каждого учащегося на основе понимания их способностей и потребностей в обучении. В конвергентном подходе все студенты работают над общими задачами для достижения общих целей. Однако поддержка, которую студенты получают при работе над заданием, отличается и зависит от потребностей студента [Corno, 2008]. Уровень поддержки учащиеся получают в соответствии с их потребностями, поскольку учащиеся в классе не нуждаются в одинаковых уровнях поддержки. На серии уроках дифференциация проводилось не только

с помощью скаффолдинга, но и по уровню сложности заданий. Уроки проводились в интерактивном методе, когда видами взаимодействия были не только учитель-ученик, но и ученик-ученик, что способствовало развитию языковых компетенции. Во время преподавания учитывались также типы восприятия информации, такие как аудиалы, визуалы и кинестетики. На каждый урок были подготовлены различные ресурсы и рабочие листы для того чтобы ученики могли практиковать и закреплять свои знания. Все эти задания направлены на развитие навыков высокого порядка и навыка академического языка. Часто использованные способы дифференциации были «shared responsibility» и «teen teachers». В первом способе при групповых работах каждому ученику были предоставлены персональные роли, например, как лидер, писарь, спикер, оценщик. Тем самым каждый ученик был занят определенным заданием. А также стоит отметить, что роли были распределены в соответствии с персонально-психологическими особенностями учащихся. Во втором способе части урока были проведены учениками, что также играло немало важную роль в улучшении исследуемых навыков.

По результатам исследования было выявлено что дифференцированный подход в обучении положительно влияет на развитие навыка академического языка. Средний процент выполнения формативных оцениваний в 1 четверти составило 69 %, во второй четверти 74 %, в третьей четверти 76 %, а в четвертой четверти 79 %. Такую же положительную динамику по четвертям можно наблюдать и по результатам суммативного оценивания с первого по третий четверти, соответственно 72 %, 80 % и 81 %.

Результаты исследования предполагают, что учителя могут эффективно работать с лингвистически разнообразными учениками. В процессе создания благоприятной и стимулирующей биологической среды преподаватель использовал ряд стратегий, согласованных с преподаванием разных учеников в рамках обучения иностранному языку и исследовательским навыкам [Banks & Banks, 1997; Chamot & O'Malley, 1994;]. На уроках биологии язык и биология не зависят друг от друга, но тесно переплетаются. Преподаватель учел свои трудности учащимся с помощью содержания, настраивая их и используя различные способы передачи значения академических слов.

Литература:

1. Belland, B. R. (2014). Scaffolding: Definition, current debates, and future directions. In M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 505–518). New York, NY: Springer. [Crossref], [Google Scholar].
2. Пономарева, И. Н. Методика обучения биологии / И. Н. Пономарева, О. Г. Роговая, В. П. Соломин. — М.: Academia, 2012.
3. Тяглова, Е. В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся по биологии / Е. В. Тяглова. — Москва: СПб. [и др.]: Питер, 2011.
4. Дифференцированное обучение: педагогическая и физиолого-гигиеническая оценка / М. В. Антропова, Г. Г. Манке, Л. М. Кузнецова, Г. В. Бородкина // Научные сообщества — 1992 — № 9–10. С. 23–28.

5. Баринов О. Г. Развивающие и диагностические задания в курсе общей биологии. // Биология. 2002. № 36. С. 14–15.
6. Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 548–556). Oxford, UK: Elsevier.
7. Corcoran, T., & Gerry, G. (2011). *Science instruction in Newark Public Schools*. Consortium for Policy Research in Education. Research report # RR-71. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
8. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения, — М.: Педагогика, 1990.
9. Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43, 61–73.
10. Anderson, O. R. (1990) *The Teaching and Learning of Biology in the United States*. New York: Teachers College, Columbia University, Second IEA Science Study.
11. Gibbs, A. and Lawson, A. E. (1992) The nature of scientific thinking as reflected by the work of biologists and biology textbooks. *The American Biology Teacher* 54 (3), 137–151.
12. Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (1997) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3rd edn). Boston, MA: Allyn And Bacon.
13. Chamot, A. U. and O'Malley, J. M. (1994) *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
14. Hodson, D. (1993) In search of a rationale for multicultural science education. *Science Education* 77, 685–711.

Патриотическое воспитание нахимовцев как важнейший элемент духовно-нравственного воспитания в Нахимовском военно-морском училище

Еременко Алла Евгеньевна, воспитатель;

Картышева Татьяна Вячеславовна, воспитатель

Филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище)

В данной статье авторы под патриотическим воспитанием понимают формы и методы педагогического воздействия, которое направлено непосредственно на объект воспитания, на развитие у нахимовцев определенных социально-нравственных качеств. Формы и методы патриотического воспитания, его стимулы, механизмы, возможности, как правило, всегда конкретны, и поэтому, реально проявляются в процессе воспитательного воздействия в Федеральном государственном казенном образовательном учреждении Министерства Обороны Нахимовское военно-морское училище (Севастопольское президентское кадетское училище).

Ключевые слова: патриотизм, нахимовцы, патриотическое воспитание.

Воспитание будущих морских офицеров невозможно без использования духовно-нравственного и творческого потенциала личности, интенсивного развития её социальной активности. Воспитание предъявляет высокие требования к личности, требует от неё самоотверженности, патриотизма и героизма, открывает широкий круг знаний, знакомит с окружающей жизнью [1, с. 91]. Помочь нахимовцам правильно определить цели в жизни, направить их стремления, выработать принципы поведения, соответствующие нормам морали, — немаловажная задача воспитания.

Тема духовно-нравственного воспитания нахимовцев как представителей «военной элиты» актуальна в российском обществе. Ведь благосостояние России может зависеть от того, какими ценностями будут руководствоваться в своей жизни будущие морские офицеры. Гражданско-патриотическое воспитание через привитие уважения и любви к литературе, родному языку, истории, армии, флоту призвано помочь нахимовцам лучше понять культурные и экономические особенности нашей страны, увидеть своеоб-

разную красоту русской природы и задуматься над тем, чтобы стать полезным и достойным гражданином Российской Федерации.

Поэтому развитие у нахимовцев чувства любви к близким, к родной стране становится одним из важнейших направлений работы филиала Нахимовского военно — морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище) в деле патриотического воспитания. Развитие чувства привязанности к родному краю — один из элементов патриотического воспитания.

Важной задачей является воспитание у подростков любви к трудовому и боевому прошлому России. Яркий и красочный рассказ воспитателя о героических поступках наших людей во время ВОВ вызывает сильные переживания и прилив благородных патриотических чувств [5, с. 56]. Переживание может возникнуть и как результат сопереживания жизни другого человека. На таких благородных традициях прошлого формируется стремление преумножить славу и могущество нашей Родины.

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение Министерства Обороны Нахимовское военноморское училище (Севастопольское президентское кадетское училище) направляет свою воспитательную работу на то, чтобы патриотические чувства нахимовцев находили выражение в полезных делах на благо страны, с этим тесно связана и другая задача — воспитание у будущих морских офицеров готовности защищать свое Отечество. Высокое чувство любви к нашей стране может сложиться лишь в результате целой системы средств воспитания, которая включает в себя личный пример офицерского состава училища, пропаганду, организацию поведения и деятельности нахимовцев.

Огромное значение в воспитании патриотических чувств принадлежит внеклассным мероприятиям. На классных часах по программе «Есть такая профессия — Родину защищать» нахимовцы изучают прошлое и настоящее российского флота и армии, знакомятся с представителями военного дела, культуры, науки. Знание — важная предпосылка для возникновения патриотических чувств. Классный час — источник получения знаний о Российской Федерации. Уровень патриотического воспитания во многом зависит и от содержания материала классных часов. Его воздействие на нахимовцев усиливается за счет привлечения отрывков из литературы, применения картин, кинофильмов и презентаций.

Немаловажное значение в военно-патриотическом воспитании имеет подготовка нахимовцев к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации. Основными ее формами являются утренняя зарядка, физическая культура, начальная автоподготовка, строевая подготовка, занятия по программе «Основы безопасности жизнедеятельности», сдача норм ГТО, занятия техническими и военно-прикладными видами спорта в системе ДОП образования в училище. Нахимовцы еще до призыва их в ВС РФ заблаговременно приобретают военные знания и навыки, чтобы быстрее стать умелыми защитниками нашей Родины.

Подлинный патриотизм включает в себя уважение к другим странам и народам, к их традициям и обычаям. Культура межнациональных отношений и патриотизм тесно связаны между собой, выступают в единстве и определяются в педагогике как нравственное качество, которое включает в себя потребность преданно служить своей Отчизне, осознание и переживание её славы, проявление к ней любви и верности, стремление беречь её честь и достоинство, укреплять могущество и независимость [4, с. 6].

Содержание понятия «патриотизм» включает в себя: заботу об интересах Отчизны; чувство привязанности к тем ме-

стам, где родился человек и вырос; осознание долга перед Отечеством, отстаивание его чести и достоинства; уважительное отношение к языку своего народа; проявление гражданских чувств; уважительное отношение к историческому прошлому России, своего народа; гордость за свою Родину, за символы государства; ответственность за судьбу страны и своего народа, их будущее; милосердие, гуманизм, общечеловеческие ценности [2, с. 11]. Настоящий патриотизм предполагает формирование целого комплекса позитивных качеств [3, с. 74]. Основой этого развития являются духовно-нравственные и социокультурные компоненты.

Эффективное патриотическое воспитание нахимовцев — это путь к духовному возрождению общества, восстановлению величия страны. Результативность такого воспитания проявляется в системе отношений воспитанников филиала НВМУ (Сев ПКУ) к действительности, их творческой самораздаче. Показателем такого воспитания является убежденность, патриотическая направленность поступков и всей жизни нахимовцев. С учетом современных исследований патриотическое воспитание может рассматриваться как процесс взаимодействия воспитателей и нахимовцев, направленный на развитие патриотизма (патриотических чувств, убеждений и устойчивых норм патриотического поведения).

Духовно-нравственное воспитание — содействие духовно-нравственному становлению нахимовца, формирование у него системы базовых гуманитарных ценностей, ориентированных на приоритет прав и обязанностей воспитанника, межкультурный диалог, активное участие нахимовцев в общественной жизни; готовности к свободному выбору пути своего развития и ответственности за него, есть своего рода патриотизм. У каждого нахимовца должна быть развита совокупность его способностей, чтобы воспитанник был творцом развитых форм общения. Отсюда — идея целостного подхода к воспитанию, достижение теории и практики, чтобы каждый нахимовец стал Человеком, Гражданином, Личностью, Патриотом [2, с. 12].

Таким образом, выделяя патриотическое воспитание в самостоятельное направление воспитательной работы в ФНВМУ (Сев ПКУ), необходимо отметить его органическую взаимосвязь с другими направлениями (духовным, трудовым, нравственным, правовым, ЗОЖ, эстетическим, экологическим), что представляет собой гораздо более сложное соотношение, чем части и целого. Патриотическое воспитание, находясь в тесной взаимосвязи с другими направлениями воспитательной работы в филиале НВМУ (Сев ПКУ), пронизывает, интегрирует их, осуществляется в целостном педагогическом процессе.

Литература:

1. Григорьев Д. В., Кулешова И. В., Степанов П. В. Воспитательная система школы: от А до Я. / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2006. — 261 с., С. 89—92.
2. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности: (Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социал. условиях): На базе школы N 77 / Е. В. Бондаревская. // Рост. н/Д гос. пед. ун-т. — Ростов н/Д: РГПУ, 1993. — Ч. 1. — 214 с., С. 11—12.

3. Гуськов Ю. В. Военно-патриотическое воспитание как фактор оптимизации отношений государства и гражданского общества. / Ю. В. Гуськов. // МПСИ — М., 2017. — 311 с., С. 74–75.
4. Микрюков В. Военно-патриотическое воспитание в школе. / В. Микрюков. // ВАКО — М., 2015. — 12 с., С. 6–7.
5. Тисленкова И. А. Гражданско-патриотическое воспитание в 6–7 классах. Российская государственность. Беседы, классные часы, вечера, праздники, игры. / И. А. Тисленкова. // Учитель — М., 2015. — 176 с., С. 56–58.

Games in English Lessons

Jo'rayeva Naima Abdulazizovna, an English teacher

School №26 Uychi district, Namangan region

This article is about using games in English lessons. In this article it is spoken about types of games and it's using at the English lessons.

Keywords: *grammar, lexical, phonetic, spelling, pronunciation, educational games*

Использование игр на уроках английского языка

Жураева Наима Абдулазизовна, преподаватель

Средняя школа №26 Уйчинского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

Эта статья об использовании игр на уроках английского. В этой статье рассказывается о типах игр и их использовании на уроках английского языка.

Ключевые слова: *грамматика, лексика, фонетика, орфография, произношение, развивающие игры.*

Teaching foreign languages is a very exciting and very responsible lesson. New time demands from teachers a new approach to this problem. A significant role in teaching foreign languages, in particular English, belongs to the use of training games or game exercises. The game sharpens the mental activity of students; it is in the game that children learn social functions and norms of behavior; comprehensively develop. The developing value of the game lies in its very nature, for the game is always emotions. Where the emotion is there is activity, there is attention and imagination, thinking their works.

According to the purpose of using the game can be entertaining, which are held to relieve fatigue; training, conducted in order to form, deepen and improve practical skills and abilities in language, their testing. You can use different visibility, for example: diagrams, pictures, tables, slides, lotto. Games can be organized individual, pair, group. The power of the game is in its universality, universality, ability to easily and fruitfully, freely achieve significant results in the formation of the personal qualities of the child.

Younger schoolchildren are happy to learn tongue twisters, invent various situations using dialogic and monologue speech, play games such as: “Are you attentive?”, “Playing the ball”, “Find the object”, “Guess the name”, “Story by drawing”, “Who is more?”, “Cubes”, “Picture”, etc.

Pupils of the fifth — sixth grades prefer games — competitions. The lessons increase interest in new material,

there is an incentive to do homework, because only deep knowledge gives students the opportunity to prove themselves, to win an opponent.

High school students gladly participate in discussions on the proposed topics, express their opinions on watched films and performances, compose and solve crossword puzzles.

Games for learning English, used in the lesson, can be divided into the following:

grammar;
lexical;
phonetic;
spelling.

Phonetic games: Goals:

- train students in the pronunciation of English sounds;
- teach students to read poems loudly and clearly;
- to learn poems in order to play them by roles.

Spelling games: Goals:

- practice writing English words.
- some games are designed for memory training, others are based on certain patterns in the spelling of English words can be used when checking homework.

Grammar Games: Goals:

- teach students to use speech patterns that contain certain grammatical difficulties;
- create a natural situation for the use of this speech sample;
- develop students' speech creative activity.

Basically, educational games are not purely lexical or purely grammatical. Lexical games can become grammar, spelling, etc. No matter what direction the games have, they reflect the perception of the world by children: curiosity, love for animals, fairy tales and characters, competitions, riddles.

Speech games are also important in the process of learning foreign languages. They allow you to organize a targeted speech practice of students in a foreign language, training and activating in its framework the skills and abilities of monologue and dialogical speech, various types of interaction between communication partners.

Activity 1. Lexical games: 1) How many pages?

The teacher always has many beautiful books on the table. One day he asks children, showing one of the books: — How many pages are in this book?

Children try to guess: — There are...

Activity 2. Champion Game

In the English class, teachers boldly use both preparatory and creative games, which lead to the development of speech skills and abilities, make it possible to express themselves in solving certain language problems and speeds up the speech skills that are so necessary in oral speech.

Grammar games:

Activity 3) Hide — and — Seek in the Picture. Need a big picture of the room. Leading (one of the students) "hides" somewhere in the picture, writes on paper, where he hid and gives it to the teacher. Children, asking the teacher general questions, "look for" him in the picture.

What games can I use in English classes? Depending on the topic, games can be entered from the very beginning of learning a language. For example, in the study of vowel sounds, you can play the game "I hear — I do not hear." The teacher calls the words containing long or short vowel sounds, and the students raise their hands during the game (the right is a long sound, the left one is short). If you divide students into teams in advance, there will be an additional incentive to win.

Thus, a learning game is such an activity of students in a lesson, during which learning tasks are solved in a playful way. The game arouses the interest and activity of children and gives them the opportunity to express themselves in activities that are fascinating to them, contributes to a more rapid and lasting memorization of foreign words and sentences.

References:

1. Hadfield, Jill (1990). *Intermediate Communication Games*. England: Longman.
2. Rixon, Shelagh (1981). *How to use Games in Language Teaching*. London: The Macmillan Press Ltd.
3. Steve Sugar (1998). *Games That Teach*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.

Профессиональный успех преподавателя как результат работы над профессиональным имиджем

Зинаков Василий Игоревич, преподаватель

Амурский педагогический колледж (г. Благовещенск)

Успех образовательного процесса в учреждениях профессионального образования складывается из множества факторов, неизменным остаётся то, что ведущая роль в этом отводится преподавателю.

Преподаватель — это тот человек, который способен вдохновлять своих учеников, открывать в них лучшие качества и неординарные способности, способствовать развитию их талантов и достижению поставленных перед ними целей и задач. В результате застенчивый ученик становится смелым, ленивый — целеустремлённым, сомневающийся в своих силах — успешным. Успешность каждого ученика определяет успешность преподавателя, в свою очередь только у успешного преподавателя могут быть успешные ученики.

Что такое успех? Как он формируется и от чего зависит? Вопросы, на которые нельзя дать однозначного ответа, поскольку у каждого преподавателя формирование

и дальнейшая оценка успеха, в том числе профессионального, происходит по-разному. Однако есть у этого процесса общая черта, связанная с формированием, поддержанием и оценкой имиджа.

Слово имидж пришло к нам из английского языка и в дословном переводе означает образ. Под образом, или как сейчас принято говорить имиджем преподавателя рассматривается система внешних и внутренних характеристик, которые создают или подчёркивают неповторимое своеобразие его личности и всегда отражают его индивидуальность, являясь её внешней, обращённой на других людей, стороной. Говоря об имидже преподавателя, стоит отметить, что он, сформированный под действием стереотипного восприятия и представлений обучающихся, коллег, социального окружения и средств массовой информации [3], с одной стороны является собирательным, в котором переплетаются реальные качества преподавателя с качествами

ожидаемыми обществом, с другой, закреплённый в профессиональных стандартах и рассмотренный во множестве научных трудов, — вполне определённым и измеримым.

Имидж преподавателя — это совокупная характеристика, отражающая его личностные, индивидуальные и профессиональные привычки и качества, способствующие осуществлению наиболее эффективной педагогической деятельности.

Структуру профессионального имиджа образуют три компонента: внешний, процессуальный и внутренний. Внешний компонент включает в себя стиль одежды, манеры и культуру поведения, тембр и силу голоса, походку, мимику и жесты. Процессуальная составляющая имиджа характеризуется профессиональной деятельностью и профессиональными привычками человека, стилем общения и т. д. Внутренняя составляющая представляет собой внутренний мир человека, выраженный в уровне его интеллектуального и духовного развития, интересах, ценностях и его личности в целом [2].

Имидж преподавателя направлен на решение ряда важных функций, среди которых:

1. Профессиональная, направленная на обеспечение высокого качества обучения и воспитания;
2. Социальная, реализующая развитие творческой активности обучающихся, повышение статуса и престижа профессии преподавателя, повышение общественной значимости этой профессии;
3. Духовно-нравственная, выполняющая формирование личности ученика, проявляющееся в отношении к окружающим людям, к природе, к предметному миру, к духовным ценностям, нравственных качеств учащихся (ненасилие, сотрудничество, честность, доброта, уважение к другим людям);
4. Визуальная, связанная с формированием положительного внешнего впечатления и воспитанием культуры внешности. [1]

Таким образом, формируемый в процессе самопознания и саморазвития имидж, является важнейшей компетенцией каждого преподавателя. Как инструмент создания впечатления о человеке, профессиональный имидж преподавателя направлен на то, чтобы способствовать созданию благоприятных условий для выстраивания доброжелательных отношений с окружающими и эффективной коммуникации с ними.

В целях установления наиболее значимых имиджевых характеристик преподавателя, их влияния на его окружение и на формирование профессионального успеха был проведён опрос среди обучающихся студенческих групп 1—3 курса отделения № 3 Амурского педагогического колледжа. Всего было опрошено 78 человек.

Проведённое исследование показало, какие внешние и внутренние качества преподавателей являются наиболее значимыми и востребованными для студенческой аудитории и как те или иные качества преподавателей, сказываются на эффективности усвоения ими учебного материала.

Анализ ответов на первый вопрос показал, что к значимым и важным качествам преподавателя, формирующих его образ, обучающиеся относят: позитивность, справедливость, отзывчивость, уравновешенность, доброжелательность, любознательность, пунктуальность, внимательность, ответственность, тактичность, жизнерадостность, чувство юмора, адекватную требовательность. При оценке профессиональных качеств преподавателя, студентами было отмечено, что он должен быть профессионалом своего дела, знающим свой предмет и умеющим доступно и, не менее важно, интересно объяснять учебный материал, должен быть объективным при оценке знаний и людей, целеустремленным, находчивым, творческим, небезразличным к происходящим событиям и студентам. Также было отмечено, что преподаватель должен обладать хорошей дикцией, грамотной устной и письменной речью. Оценивая внешний вид преподавателя, студентами были выделены следующие характеристики имиджа: аккуратность и опрятность в одежде и макияже, ухоженность волос и рук, приятный запах. Анализируя ответы обучающихся на второй вопрос, было выявлено, что преподаватель может оказывать существенное влияние на мотивацию к учению и эффективность усвоения учебного материала (68,77% обучающихся ответили утвердительно на вопрос: «способен ли имидж преподавателя оказывать влияние на мотивацию и успех в освоении учебных дисциплин и профессиональных модулей») при условии, если он: на высоком уровне обладает предметными знаниями, умениями и навыками, умеет обосновать значимость изучаемых тем и изучаемого предмета, эрудирован, использует разнообразные формы и методы для объяснения учебного материала, уважительно и доброжелательно относится к студентам, не безразличен к ним, имеет какие-либо реальные достижения и опыт работы по преподаваемым дисциплинам, является увлечённым своей работой, серьёзно относится к своему делу, справедливо и объективно производит оценку деятельности студентов и умеет её обосновать, лёгок в общении, жизнерадостен, последователен в своих действиях, изобретателен и т. п. Как было отмечено самими обучающимися, перечисленные качества преподавателя побуждают их к активной познавательной деятельности, мотивируют на достижение поставленных перед ними образовательных целей и задач. Необходимо также отметить, что выделенные в результате опроса имиджевые характеристики идеального, по мнению студентов, преподавателя, формируют у них представления о нём как об успешной и целеустремлённой личности, высококвалифицированном специалисте, духовно богатом человеке с большим, не смотря на возраст, жизненным опытом, создавая тем самым стремление подражать ему и потребность в общении с ним.

Из выше сказанного можно отметить, что личность преподавателя играет одну из ключевых ролей в формировании личности обучающихся и в их профессиональном становлении. Транслируемая преподавателем система ценностей, его компетентность, эрудированность, отно-

шение к выполняемой работе, проявляемое им творчество и т. п. являются мощнейшим инструментом и главным источником мотивации обучающихся к учению и профессиональному росту. Высокий уровень мотивации и желание профессиональной реализации у обучающихся в совокупности создают благоприятные условия для достижения ими высоких результатов обучения, что в свою очередь влияет на результат профессиональной деятельности преподава-

теля. Таким образом, профессиональный имидж преподавателя, представляющий собой набор вышеперечисленных положительных качеств и характеристик, являющийся средством педагогического влияния и формирования представлений, установок и ценностей обучающихся, создаёт условия для успешной профессиональной деятельности преподавателя, является основой его профессионального успеха.

Литература:

1. Зайчикова М. В. Имидж современного учителя — <http://www.openclass.ru/node/236559> Дата обращения: 25.03.2019 г.
2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 320 с.
3. Яковлева Е. Л. Имидж и социальные роли // Политический маркетинг. — 2004. № 7 (76).

Развитие навыков анализа, синтеза и оценивания у учащихся при помощи принципа дифференциации «Углубление»

Качнов Владимир Александрович, учитель математики;

Асанов Асхат Жаксығалиевич, учитель математики;

Даулетов Кадырбек Сансызбаевич, учитель математики

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Актау (Казахстан)

Цель исследования: повышение уровня выполнения заданий, ориентированных на навыки анализа и синтеза у учащихся путем изучения предмета не только со стороны математики, но и с других областей наук.

Задачи:

- Изучить принцип дифференциации «углубление»;
- Провести сравнительный анализ результатов;
- Выявить преимущества и недостатки использования принципа; дифференциации «углубление» на уроках математики.

Актуальность: Использование принципа «углубление» реализуется в процессе преподавания и обучения, как один из инструментов поддержки и развития одаренности у учащихся.

Постановка проблемы исследования: На уроках математики наиболее распространен принцип дифференциации «усложнение», который подразумевает разработку комплексных заданий на основе разноуровневых ресурсов в процессе обучения. Однако, процесс выполнения заданий уровня А, В, С не позволяет учащимся развивать исследовательские навыки и навыки высокого мышления.

Объект исследования — учащиеся 7–8 классов Назарбаев Интеллектуальной школы химико-биологического направления города Актау.

Предмет исследования — урок математики

В целях поддержки одаренности и повышения интереса учащихся к предмету мы решили применить в дальнейшем

исследовать передовые методы обучения. Наблюдая за мотивацией учащихся в классе и академической успеваемостью, мы обнаружили, что ученики 7–8 классов были мало заинтересованы на уроках и не проводили анализ собственных действий. Чтобы преодолеть эти проблемы, мы решили использовать несколько методов для определения эффективности дифференцированного подхода с учетом возрастных характеристик, а также развития навыков анализа, синтеза и оценивания.

Мы использовали методы исследования:

1. Опрос
2. Наблюдение
3. Изучение литератур как, руководство учителя Программа «Развитие одаренности детей», статей интернета.

Углубление учебной программы существенно влияет на развитие способностей одаренных учащихся. Этот принцип предполагает более глубокое изучение одаренными учащимися тем, дисциплин или областей знания, что ведет к ряду положительных результатов: высокий уровень компетентности в соответствующей предметной области знания, благоприятные условия для интеллектуального развития учащихся [1, с. 109]. Для обеспечения преемственности данного принципа дифференциации был разработан пошаговый алгоритм:

1. Изучение среднесрочного плана;
2. Выбор подходящего концепта;
3. Определение ожидаемого результата;

4. Формирование исследовательского вопроса;
5. Планирование условий проведения исследований на уроке.

Ожидаемый результат исследования — повышение уровня мотивации и интереса к изучению предмета, а также улучшение качества выполнения заданий, ориентированных на навыки высокого порядка учащихся.

Применяя принцип «углубление» на первоначальных уроках, с целью выполнения работы над одаренностью учащихся, мы акцентировали внимание на группе учеников, отличающихся высоким уровнем усвоения материала. Для того, чтобы рассмотреть теорию предмета математики

с разных сторон было решено внедрить в урок элементы интеграции, тем самым мы начинали постепенно внедрять элементы концептуального обучения. На одном из уроков им необходимо было провести анализ исторических фактов, постараться разглядеть неравенства треугольника со стороны исторических событий во время рабовладельческого строя и получится ли у них создать собственную модель обучения, построенную на материалах двух предметов. Суть их работы заключалась в проведении мини-исследований на уроке. Этим заданием учащиеся должны были выйти на задуманный нами концепт: Неравенство (Неравенство треугольника и Неравенство рабовладельческого строя).



Рис. 1. Фрагмент урока

Можно отметить тот факт, что учащиеся отнеслись к таким заданиям очень ответственно и при презентации своей работы смогли удивить остальную группу учеников своими интересными докладами. Такой вид работы не заставил себя долго ждать и уже на последующих уроках было заметно, что у учащихся был явно выражен интерес к обучению предмета. Заметно стала проявляться мотивация к обучению и у учащихся с менее выраженными способностями. Таким образом, планируя и проводя дальнейшие занятия, задания такого рода стали выполнять все учащиеся.

При изучении темы «Уравнение окружности», мы решили провести небольшой эксперимент. Учащимся нужно было воссоздать разбитое блюдо из обломков, применяя уравнение окружности.

Так как задание носило прикладной характер, то учащиеся, синтезируя свои знания об окружности, смогли оценить результаты эксперимента благодаря критериям оценивания, составленным совместно с учениками на уроке.

Еще одно задание, которое связано с закреплением изученного раздела «Комбинаторика», учащиеся восприняли с высоким интересом и увлеченностью. Применяя принцип «углубление», главной особенностью урока являлось развитие более способных учащихся посредством предоставления им усложненных заданий, при этом не выделяя из общей группы. На этапе вызова первые задания вызвали интерес к обучению, способствовали самостоятельному обобщению знаний по теме. Следующий этап урока был направлен на развитие навыков высокого порядка и критического мышления. Задания были ориентированы на анализ учащимися изученной темы, проблемной ситуацией для них было синтезировать знания, с помощью демонстрации применения комбинаторики в повседневной жизни. Деление на группы производилось по способностям и восприятию учащимися. Так, учащиеся третьей группы выполняли задания общего характера, а первая группа, в составе которой были более способные учащиеся, работали более узко, поскольку их ограничили в конкретной теме, и направлении мини-исследования.

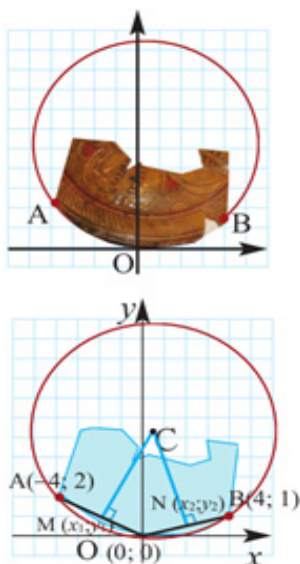


Рис. 2. Фрагмент задания

Учащиеся готовили доклад на темы:

1 группа — взаимосвязь **комбинаторики** и вероятности в науке.

2 группа — применение геометрической вероятности в повседневности.

3 группа — классическая вероятность и я.

Анализируя серию исследуемых уроков, можно выявить как преимущества, так и недостатки принципа «углубление»:

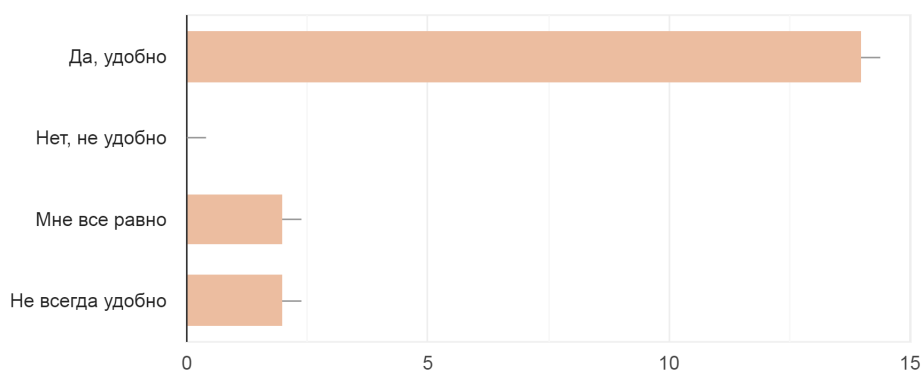
Преимущества	Недостатки
данный принцип позволяет подойти к изучению предмета с различных сторон и способствует более глубокому пониманию в применении на практике;	занимает большое количество времени как при планировании задания, так и при выполнении его учащимися
способствует развитию навыков критического мышления у учащихся	мало источников о методе и примерах практики
повышает мотивацию к обучению	внедрение в предмет, составление прикладных заданий
расширяет кругозор учащихся	непопулярность данного метода
позволяет составлять урок основываясь на концепт	
поддержка одаренности учащихся развиваются навыки анализа и синтеза	

Для оценивания проделанной работы, был проведен опрос среди учащихся в устной и электронной форме. Результаты опроса показывают, что большинству понравилась

такая форма урока, есть также пару ребят, кто считает данный способ проведения урока бесполезным.

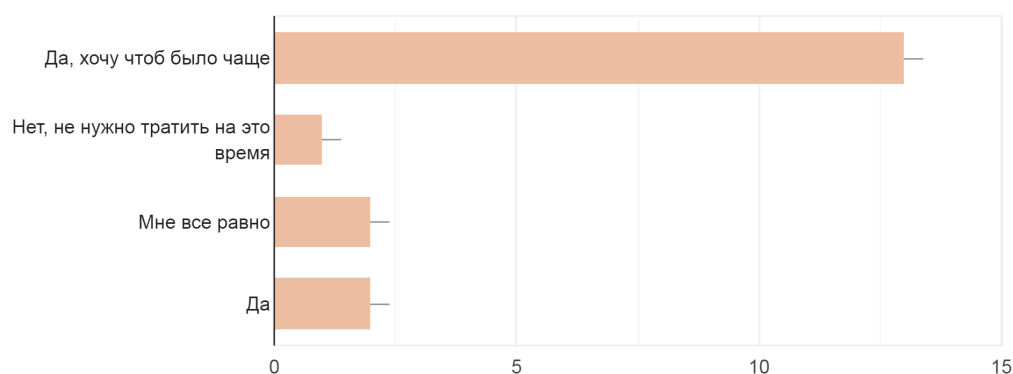
Удобно ли изучать тему, дополнительно углубляясь в нее с разных сторон?(связывать тему урока с Ис...ографией и с другими предметами)

18 ответов



Хочешь ли ты чтобы уроки проходили именно в такой форме?

18 ответов



Комфортно ли было тебе чувствовать себя в присутствии двух и более преподавателей на уроке?

16 ответов

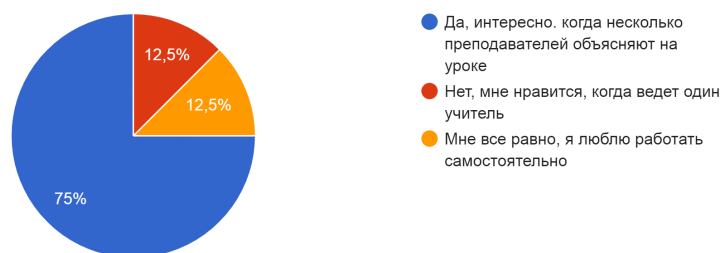


Рис. 3. Результаты опроса

Делая вывод о нашем исследовании, можно сказать, что применение принципа дифференциация, «углубление» в преподавании способствует развитию у учащихся навыков высокого порядка через внедрение концептуального обучения. На данном этапе мы планируем не останавливаться на полученных результатах, а наоборот в дальнейшем будем развиваться в этом направлении поскольку данная методика, еще не развита в наших школах. Метод концептов позволяет создать условия для того, чтобы учащиеся могли проводить связь между предметами и создавать более глу-

бокое понимание и оценивание окружающего мира. Одним из «плодов» данного исследования стало вовлечение учащихся в олимпиадное движение, учащиеся 7–8 классов стали призерами олимпиад на республиканском и международном уровне. Другие учащиеся нашли и реализовали себя в турнире связанным с креативным мышлением, выступали на уровне АО НИШ, заняли второе место на международном турнире «Креатив-бой» (г. Санкт-Петербург, Россия). Учащиеся изменили стиль обучения, что говорит о результативности данного метода на уроках.



Рис. 4.

Литература:

1. Программа «Развитие одаренности детей», АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2013.
2. «Психология одаренности: от теории к практике», Москва, Институт психологии РАН, 1999, Авторы: А. Н. Адашкина, Д. В. Ушаков и др.
3. Учебно-методическое пособие «Детская одаренность: теория и практика», Блинова В. Л., Блинова Л. Ф., Казань, ТГГПУ, 2010.

Teaching Speaking in English

Kenjaeva Zemfira Alimjanovna, teacher

Uzbekistan State World Languages University (Tashkent)

In methodology of teaching foreign languages, considerable attention is paid to the formation and improvement of speaking skills. Perfect language proficiency, level of progress and efficiency in its study is mainly determined by this particular aspect of the language. Knowledge of a language does not always imply the ability to express well and clearly in one or another language.

Speaking is a productive type of speech activity through which together with listening is carried out verbal-speech communication. The followings are the functions of speaking:

- Informational-communicative: transmission-reception of information
- Regulatory and communicative: regulation behavior
- Affectively communicative: determination emotional sphere

Speaking as a complex integrative skill has productive pronunciation, rhythmic-intonation and lexical-grammar skills. Its specifications are motivation, activity, and speaker autonomy, and focus, connection with thinking, situational conditionality, and heuristic.

Possible problems while teaching speaking are:

- Pupils are embarrassed to speak on the foreign language, afraid to do mistakes.
- Students have nothing to say on the problem under discussion. They have enough information on this issue.
- Students do not understand the speech problem.
- When one student speaks, the rest are silent, and it means there is a danger of their exclusion from school communication, time use inefficiency lesson.
- With paired and group forms of work students often switch to the use of the native language and make many mistakes.

The main purpose of learning a foreign language is the ability to use it in a real situation, i. e., to respond adequately in various communicative situations. Speaking is one of the interactive ways of communication in a real environment and at a certain point in time, that is, without planning; a speaker in a foreign language must quickly and clearly express himself.

The question arises: how should foreign language teachers in higher education institutions teach students how to speak and how to develop this skill in a short time for a certain level of language proficiency?

In this article, we will consider the issue of teaching students of philological universities to speak the language as the main component in learning English.

Speaking as a productive process requires a lot of time and effort from the student, since it also requires the inclusion of language, speech and communication competences. Speaking as a type of communicative activity should be an integral part of each lesson [2].

In our opinion, speech activity is determined by conscious knowledge of the language, i. e., possession of the rules of grammar, generalization of these phenomena and perception of them in the system. To do this, teachers of foreign languages should pay special attention to motivation when learning. The use of motivating tasks to communication will significantly improve the learning process and will enable students to quickly develop the skills of speaking in English.

The question of finding a unified method, an approach to learning to speak English, remains debatable. There are dozens of methods and new pedagogical and information technologies in teaching speaking, ranging from the communicatively directed approach (the communicative method) to the tandem method (real communication via the Internet).

The analysis of psychological and pedagogical literature and the generalization of personal pedagogical experience suggest that the development of speaking skills requires the use of a communicatively-directed method in teaching students of the philological direction. These are active teaching methods, by which we understand the forms and methods that activate the mental and independent work of students, support attention and develop speech first and foremost.

In publications of recent years, there are works devoted to the communicative-directed method of teaching speaking but, in our opinion, this aspect of learning is not yet sufficiently disclosed. The communicative technique appeared in the late 1960 in Britain. The fundamental principles of the communicative technique are the maximum increase in the time of students' speech activity and the focus on speaking. The purpose of this approach is to teach students to freely navigate in a foreign language environment, as well as to be able to respond adequately in various language situations. Communicative-oriented education prepares students for the use of language in real life, and therefore the consideration of individual features of students in the educational process becomes relevant.

The communicative approach involves the development of oral speech, communication skills in English, which allows you to remove the so-called "language barrier" and overcome the fear of communication.

Expedient use of such forms of communicative methods as situational tasks, various methods of communicative-oriented learning (exchange of opinions, discussions, role-playing games, and improvisation) in English lessons contributes to the formation of speaking skills, which is an integral component of speech activity. To accomplish this task, the teacher thinks through various tasks, creates a favorable psychological climate. Teaching a foreign language in the communicative aspect is also considered in the pragmatic aspect, that is, in close connection with a person, his mind, thinking, and his spiritual and practical activity [4].

Learning a foreign language occurs around “man” and “for him”. In our opinion, in this regard, a communicatively-directed technique can be really useful in teaching students to speak English for students of the philological direction.

As the observations showed, despite the diversity, the availability of training resources and the existing various methods of teaching speaking in English, teachers do not have a large arsenal of techniques for a quick and effective way of teaching speaking, and this does not contribute to the development of skills for unprepared speech in students of philological direction. In this regard, in our opinion, it would be advisable to use a communicatively directed methodology in integration with all language skills. The use of new teaching and information technologies will also increase the motivation of students in the philological direction, which will markedly improve speech activity. In conclusion, I would like to list a number of recommendations for teaching the skills of speaking in English:

- First of all, a foreign language teacher should have not only linguistic, but also extra-linguistic knowledge.

Teaching a foreign language (phonetics, grammar, vocabulary, etc.), it is necessary to simultaneously teach students to speak on various topics and teach them the culture and manners of the language being studied, in our case, English;

- clearly formulate a lesson plan in accordance with the training and methodology complex and select language and speech materials taking into account communicative functionality;
- the teacher should teach students, giving the necessary knowledge, develop skills and abilities, carry out various activities, use new information technologies, teach them to work in a team, find common solutions, avoid and overcome conflicts and achieve goals in learning English;
- conduct a lesson in an integrated form, using all language skills in a communicatively directed manner;
- conduct a lesson in English as much as possible, giving every student the opportunity to participate in the process of speaking.

References:

1. G. V. Kolshansky. *Linguo-communicative aspects of verbal communication // Foreign languages at school.* — 1985. — № 1. — p. 10–14.
2. O. G. Starodubtseva. *Types of exercises for the formation of lexical skills of oral speech in a non-linguistic university // Scientific-pedagogical review.* — 2013. — Vol. 2 (2). — p. 45–48.
3. R. G. Khasanshina, *On some aspects of teaching students to speak in non-linguistic universities // - Kazan, 2005.* — № 2. — P. 142–154.
4. T. I. Vendina, *Linguistic Consciousness and Methods of Its Research. MSU* — 19. *Linguistics and intercultural communication.* — 1999. — № 4. — p. 15–33.

Помощь родителей ребенку в изучении английского языка

Колесниченко Екатерина Сергеевна, учитель английского языка

МБОУ лицей № 4 им. профессора Е. А. Котенко г. Ейска Краснодарского края

Значение английского языка в современном мире настолько велико, что его знание не является привилегией и роскошью. Когда-то и компьютеры, так же как мобильные телефоны, могли себе позволить лишь люди определенного социального слоя. Сейчас такие вещи являются предметами первой необходимости. То же можно сказать и об английском. Его учат все и повсеместно: в школах, университетах, на курсах. Подразумевается, что любой образованный человек просто обязан владеть английским языком, так как именно он является его ключом к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию. Все родители хотят видеть своих детей успешными, но не все могут помочь ребенку в изучении английского языка.

Большая роль принадлежит семье в борьбе за прочные и глубокие знания. Если родители интересуются занятиями своего ребенка, то их ребенок организован и проявляет интерес к учебе. Учитель и родители призваны взаимодей-

ствовать вместе во благо ребенка. Помогая друг другу, они смогут выполнить ту задачу, которую ставит перед ними общество, — воспитать всесторонне развитого человека.

Чтобы правильно воспитывать ребенка, нужно хорошо его знать, а для этого нужны личные контакты учителя не только с учеником, но и с родителями. Это поможет учителю раскрыть интеллектуальные возможности ребенка, его склонности, интересы, особенности характера. Если учитель знает учащегося и его родителей, он может предугадать трудности в учении и даже сложности в общении с ним и вместе с родителями предупредить их. Сегодня каждый учитель должен научить школьников рациональным способам самостоятельного усвоения и применения знаний. Для того, чтобы родители смогли оказать своему ребенку посильную помощь в самостоятельной учебной работе, при выполнении домашнего задания, они должны быть педагогически грамотными. В нашем лицее прово-

дятся родительские собрания, индивидуальные беседы, учителя предлагают родителям ознакомиться с педагогической литературой, дают рекомендации.

Многие родители наших учащихся хотят научить своих детей рациональным приемам работы, сформировать у детей привычку сознательно относиться к своему труду. А учеба, без сомнения, это и есть труд ребенка. В соответствии с ФГОС учитель стремится научить ребенка самостоятельно добывать знания, подводит его к осознанию необходимости и желания получения знаний.

Учитель английского языка имеет свои специфические трудности в отношениях с родителями своих учеников. Очень часто родители жалуются на то, что незнание языка мешает им проконтролировать работу ребенка. Вот поэтому в самом начале знакомства с родителями я рассказываю им о задачах предмета, предлагаю памятки с рекомендациями, как помочь детям готовить уроки. Кроме общих требований («Организуйте рабочее место учащегося», «Поощряйте чтение ребенка», «Не мешайте ребенку самостоятельно готовиться к урокам», «Чаще хвалите ребенка за успехи в учебе» и другие) есть более конкретные рекомендации: Если на дом задано чтение текста с целью получения информации, вы можете проверить детей, попросив их передать общее содержание текста. Если дано задание совершенствовать технику чтения, вы можете проконтролировать ежедневное чтение и скорость чтения (проследить по часам). Родители также могут оказать помощь детям в выполнении письменных заданий на начальном этапе обучения английскому языку. Очень легко проверить правильность, аккуратность их выполнения в соответствии с образцами в учебнике [2, с. 18].

С переходом ученика из класса в класс постепенно меняются способы руководства домашними заданиями. Родителям рекомендуется расспрашивать детей, о чем они прочитали, проверять записи в дневнике и в тетрадях. Прошу родителей следить за пополнением домашней библиотеки литературой на иностранном языке, чтением её, контролировать, чтобы дети работали дома над английским языком ежедневно, а не накануне урока. Все эти виды контроля не требуют какой-то профессиональной подготовки родителей. Выполняя советы учителя, родители поддерживают стремление детей усваивать новые знания, вырабатывать умения самостоятельно работать, развивать мышление.

На родительских собраниях можно провести беседы на темы «Как помогать детям в выполнении домашних заданий» и «Роль взаимопомощи детей в подготовке домашних заданий». Иногда приходится объяснять родителям важность взаимопомощи, необходимость совместных занятий хорошо подготовленного ребенка с менее подготовленным. Такие уроки и беседы после них являются очень хорошим средством воздействия на родителей, помогают им более эффективно организовать самостоятельную работу детей дома.

Мы приглашаем родителей наших учеников в школу не только для беседы. Стало традицией ежегодно пригла-

шать их на отчетные спектакли, в которых принимают участие их дети. В нашем лицее в рамках внеурочной деятельности дети готовят спектакли на английском языке. Это развивает речь, коммуникативные навыки, творческие способности ребенка. Родители бывают не только гостями, но и помощниками: помогают готовить оформление, костюмы, цветы и т.д. Такие отчетные спектакли проводятся обычно в конце учебного года и дают возможность родителям увидеть плоды труда своих детей за год. Эти мероприятия служат действенным стимулом для учащихся к изучению английского языка.

Школа ставит перед собой задачу вовлечь всех родителей в воспитательную работу. Многие родители помогают в этой работе.

Не нужно рассчитывать только на изучение языка в классе. Наша школа предлагает огромное количество возможностей изучения языка, помимо урочных — подготовка к участию в олимпиадах, проектах, круглых столах, программа интеграции, спектакли и праздники на иностранных языках, обменные поездки. Родителям необходимо поощрять ребенка к участию в этих событиях, и они увидят, насколько ускорится его прогресс.

Нужно постараться заметить, что именно в языке больше интересуется именно Вашего ребенка — нравится ли ему петь песни на иностранном языке, или, возможно, ему хочется смотреть фильмы, или он склонен к общению на иностранном языке в онлайн. Возможно, родителям удастся это сделать быстрее, чем учителю — ведь в любом случае именно родители проводят с ребенком больше времени и лучше его знают.

Важно создавать у ребенка мотивацию. Если он будет четко представлять, для чего ему нужен язык в будущем, его успешность значительно повысится.

Иногда у ребенка не все получается сразу, и родитель делает вывод — ребенок не способен к языкам. Не нужно торопиться приходить к такому решению — ребенок может «разговориться» через несколько месяцев и даже лет. У всех свои темпы развития.

Важно, чтобы ребенок сделал занятия языком своей привычкой — такой же, как чистить зубы или умываться по утрам — и тогда станет намного легче заниматься. Для этого надо найти то время, когда заниматься удобнее, и заниматься именно тогда. Если ученик будет заниматься понемножку, но каждый день, это будет намного легче и полезнее, чем, если раз в неделю по два часа.

Самое важное, что родители могут сделать для своих детей — это регулярно следить за выполнением домашнего задания и взаимодействовать с учителем английского языка.

Вся многообразная работа учителя с родителями оказывает положительное воздействие на занятия детей, способствует установлению доверительных отношений с ними. Как бы серьезно не обдумывались формы работы с учащимися в школе, мы не сможем достигнуть поставленной цели, если будем действовать без постоянной поддержки родителей.

Литература:

1. Настольная книга преподавателя английского языка: Справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. — 9-е изд., стер. — Мн.: Выш. Шк., 2004. — 522 с.
2. Учитель иностранного языка и родители З. И. Ушанова. // Иностранные языки в школе. — 1984. — № 3. — С. 19.
3. Смирнова Е. О. Психология ребенка. / Е. О. Смирнова. — М., 1997. — 248 с.

Aufklärung und Bildung als wirksames Mittel gegen Terrorismus

Kuvanova Shaxnoza Omonovna;

Ramazonova Go`zal Ismoil qizi

Karshi State University, Uzbekistan

Es geht den Artikel um Aufklärung und Bildung als wirksames Mittel gegen Terrorismus. In diesem Artikel wurde ein globales Problem geforscht. In diesem Artikel wurde historische Rede von dem usbekischen Staatspräsidenten Shavkat Mirziyoyev benutzt.

Stichwörter: die Ignoranz, Extremismus, Terrorismus, Terroranschläge, heiliges Buch Koran, intolerante Beziehungen, die Zivilisation, Bildung, religiöse Toleranz, die Tradition, die internationale Gemeinschaft, unterstützen.

Mit Erziehung gegen Unwissenheit zu bekämpfen, ist die Tradition unserer weisen Großväter. Dies spiegelt sich auch in unseren alltäglichen Sprichwörtern wider. Zum Beispiel: „Ein freundliches Wort findet guten Ort“, „Mit Zank und Streit kommt man nicht weit“, „Tue recht und scheue niemand“.

Der Kampf gegen die Ignoranz ist heute säkular. Dies ist ein globales Problem. Auf der 72. Tagung der Generalversammlung der Vereinten Nationen im September 2017 wurde die Initiative des Präsidenten der Republik Usbekistan, Shavkat Mirziyoyev, einstimmig von der internationalen Gemeinschaft unterstützt, und am 12. Dezember 2018 fand auf der Plenarsitzung der UN-Generalversammlung eine Sondersitzung mit dem Titel „Bildung und religiöse Toleranz“ statt. Der Beschluss wurde angenommen. Das von Usbekistan entwickelte Dokument wurde von allen UN-Mitgliedstaaten einstimmig unterstützt.

Der usbekische Staatspräsident Shavkat Mirziyoyev betonte, dass das Hauptziel der von Usbekistan vorgeschlagenen Resolution darin bestehe, „das Recht aller auf Bildung zu gewährleisten und dazu beizutragen, Analphabetismus und Ignoranz zu beseitigen“. Das Dokument zielt darauf ab, „Toleranz und gegenseitigen Respekt zu fördern, die Religionsfreiheit zu fördern, die Rechte der Gläubigen zu schützen und zur Verhinderung von Diskriminierung beizutragen“. Die Erklärung zu Bildung und religiöser Toleranz soll die Bildungs- und Bildungsergebnisse als wirksames Mittel zur Bekämpfung globaler Bedrohungen verbessern und gleichzeitig die Verbreitung von Extremismus, Terrorismus und intoleranten Beziehungen zu Vertretern verschiedener Glaubensrichtungen und Religionen verstärken, darüber besteht kein Zweifel!

Dieses international anerkannte Dokument fördert die Einführung geeigneter Kommunikationsstrategien, wie etwa die Verbreitung von Informationen in nationalen und internationalen Medien, einschließlich des Internets, die Beseitigung

von Gewalt, und die Verbreitung von Informationen über Religion und Glauben. Es sei darauf hingewiesen, dass dieses Dokument die internationalen Bemühungen um die Förderung des globalen Dialogs zur Förderung von Toleranz und Frieden in allen Aspekten der Menschenrechte, der Achtung der Religionsvielfalt und der Überzeugungen fördert. Darüber hinaus erkennt die Entschließung die wichtige Rolle der UNESCO bei der Schaffung von Frieden und Sicherheit in der Welt an, indem die interethnische Zusammenarbeit durch Bildung, Wissenschaft und Kultur gefördert wird.

Nachfolgend einige Fakten und Zahlen, in denen die Unkenntnis des Terrorismus der Menschheit und unseren Zeitgenossen großes Leid zufügen kann. Einige Quellen weisen darauf hin, dass im letzten Jahrzehnt 583 Billionen US-Dollar durch den weltweiten Terrorismus beschädigt wurden. In den vergangenen 15 Jahren wurden 91.000 unschuldige Menschen infolge von Terroranschlägen getötet. Wie verheerend ist die Tatsache, dass die meisten von ihnen Kinder, Frauen und ältere Menschen sind. Würden die Terroristen ihre Eltern, Kinder und andere Angehörige anstelle der Verstorbenen setzen... wie würden die Täter sich dann entscheiden? Die Weltgemeinschaft sollte als Einheitsfront gegen den Terrorismus kämpfen.

Die Angreifer werden schlau sein. Sie versuchen dem Leben der Menschen zu stören. Nehmen wir an, sie versuchen, den Terrorismus in einer Welt des Friedens und der Menschheit darzustellen und eine negative Stimmung für Muslime in der ganzen Welt zu schaffen, indem sie die Gewalt nur mit dem Islam verbinden und Islamophobie verbreiten. Dies führt dazu, dass in verschiedenen Teilen der Welt ethno-konfessionelle Konflikte und neue Konflikte entstehen. Es ist niemals möglich, den Terrorismus nicht nur mit dem Islam, sondern auch mit dem Christentum oder anderen Religionen zu binden. Es sei gesagt, dass unser heiliges Buch Koran die Menschen lobpreist.

Der Präsident der Republik Usbekistan betonte in seiner historischen Rede: “Wir schätzen unsere heilige Religion als Ausdruck unserer ewigen Werte. Wir verurteilen diejenigen, die heilige religiöse Akte mit Gewalt und Blutvergießen zusammenbringen und niemals mit ihnen Kompromisse eingehen. Der Islam ermutigt uns, Güte und Frieden zu kultivieren und echte menschliche Qualitäten zu bewahren. “Es kann mit tieferem Blick von unseren heiligen Büchern gelesen werden. In der Resolution 2396 des UN-Sicherheitsrats vom 21. Dezember 2017 heißt es: “Terrorismus und gewalttätiger Extremismus hängen nicht mit einer Religion, einer Nationalität oder einer Zivilisation zusammen und werden nicht als abhängig interpretiert”, ebenso die glorreichen Begriffe.

Religiöse Toleranz wurde in der langen Geschichte Usbekistans bewiesen, dass das friedliche Leben verschiedener Glaubensrichtungen einer der Hauptfaktoren für die Entwicklung des Staates und der Gesellschaft ist. Die Bemühungen unserer multinationalen Bevölkerung um den Frieden des Landes und die Entwicklung des Mutterlandes gewährleisten die umfassenden und intensiven Reformen des Landes.

Der Präsident Usbekistans schlug vor, das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte der Jungen Generation zu entwickeln und betonte, dass es notwendig ist, junge Menschen vor den wachsenden Bedrohungen durch religiösen Extremismus und Terrorismus in den letzten Jahren

zu schützen. Das Staatsoberhaupt ist dafür verantwortlich, das Wesen und die Bedeutung der aufgeworfenen Fragen an unser Volk, insbesondere an junge Menschen, zu vermitteln. Die bösen Ziele und die zerstörerischen Ideen religiöser Extremisten rufen uns dazu auf, vorsichtig zu sein. Eines der dringlichsten Probleme ist der Kampf gegen die bösen Bewegungen verschiedener brutaler Mächte, die versuchen, die heilige Religion in einigen Teilen der Welt zu fälschen und die Jugend vor der Gefahr des Extremismus zu schützen.

Das Zentrum für islamische Zivilisation in Usbekistan, Imam Bukhari, die internationalen Forschungszentren von Imam Termizi und die Internationale Islamische Akademie Usbekistans sind allesamt wichtige internationale Projekte.

Die Aufgabe dieser Initiativen ist, dass die Verbreitung islamischer Bildungsideen aus Usbekistan, die die Grundlage für Wissenschaft und Bildung darstellt. Die Fortsetzung der Traditionen der historischen Schulen wird die effektivste Lösung sein, um gegen “Ignoranz” zu kämpfen. Mit anderen Worten, die Entschließung “Bildung und religiöse Toleranz” fördert Wissen, Bildung, Gerechtigkeit und Toleranz sowie eine friedliebende Politik, um die akuten Probleme der heutigen Welt wie Terrorismus, Extremismus, Gewalt und Intoleranz anzugehen. Wenn heute die Methode zur Lösung von Sicherheitsbedrohungen durch Anwendung von Gewalt nicht das erwartete Ergebnis liefert, ist die einzige verlässliche Methode die Aufklärung und Erziehung.

Literaturquellen:

1. Die Zeitung «Xalq suzi».
2. Die Zeitung «Turkiston».
3. <http://uza.uz/oz/politics/zbekiston-prezidenti-shavkat-mirziyeev-bmt-bosh-assambleyasi-20-09-2017>.
4. <http://www.ferlibrary.uz/prezidenti-sh-mirziyeevning-asarlari>.
5. <http://www.gazeta.uz/zu/2016/12/07/speech/>.

Гендерная компетентность педагога как одно из основных условий воспитательно-образовательного процесса в ДОУ

Люлина Ольга Валентиновна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 103 «Теремок» г. Нижний Новгород

В статье представлен анализ гендерной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций. Гендерная теория открывает новые возможности для познания и необходима для более глубокого и многогранного понимания процесса формирования гендерной компетентности современного педагога организации дошкольного образования. Дифференцированы различия полоролевого и гендерного подходов в дошкольном образовании. Конкретизированы негативные последствия полоролевого подхода к моделированию образовательной среды. Опираясь на методологическое обоснование гуманистической парадигмы образования конкретизировано понятие гендерной компетентности педагога как профессионально значимой позиции воспитателя, ориентированной на эгалитарные ценности, моделирование образовательной среды, формирующей социальные аспекты пола.

Эта статья будет полезна для воспитателей с старших воспитателей и родителей.

Ключевые слова: гендерная компетентность, гендерная социализация, гендерное воспитание, гендерный подход в образовании, гендер.

Ребенок — зеркало семьи; как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца.

В. А. Сухомлинский

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в п. 3.4.2.; профессиональный стандарт педагога, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н указано, что «педагогические работники, реализуемые Программу, должны обладать основными компетенциями, необходимым для создания условий развития детей и строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.

Главными критериями стандарта дошкольного образования названы социализация и индивидуальное развитие ребенка. Современные требования к формированию личности, заложенные в основе ФГОС ДО, не могут быть реализованы без учета гендерного подхода.

На успешное формирование социализации дошкольника в целом влияет также то, как ребенок усвоит гендерную культуру общества, или, другими словами, как пройдет его гендерная социализация. Если в дошкольные годы не заложить у девочек такие черты характера, как мягкость, нежность, аккуратность, стремление к красоте, а у мальчиков — смелость, твердость, выносливость, решительность, рыцарское отношение к представительницам противоположного пола, не развить предпосылки женственности и мужественности, то все это может привести к тому, что, став взрослыми мужчинами и женщинами, они будут плохо справляться со своими семейными, общественными и социальными ролями.

Гендерная социализация — процесс усвоения норм, правил поведения, социальных установок в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе.

Гендер — социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом, но возникают во взаимодействии людей.

Под «гендером» понимается социальный пол человека, формируемый в процессе воспитания личности и включающий в себя психологические, социальные, и культурные различия между мужчинами (мальчиками) и женщинами (девочками), а существующие свойства и отношения называются гендерными.

«Гендер» и «пол» — понятия не тождественные. Термин «пол» делает акцент на биологических особенностях, «гендер» — на социокультурных, которых общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. То есть, в конечном счёте, не биологический пол, а социокультурные нормы определяют различия в психологических качествах, моделях поведения, видах деятельности, профессиях женщин и мужчин.

Обращение к гендерному аспекту в образовании связано с притуплением или потерей чувства гендерной принадлеж-

ности, повышением неадекватности форм поведения среди молодежи. Так же актуальность заключается в том, что содержание работы с дошкольниками с учетом их гендерных особенностей разработано недостаточно, что, по мнению исследователей (Т. В. Бендас, С. А. Марутян, Т. А. Репина) приводит к отсутствию у детей специфических черт, характерных для пола. Мальчики лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, а девочки — терпимости, скромности, стремления к мирному разрешению конфликтов.

Гендерное воспитание — это организация педагогического процесса с учётом половой идентичности, особенностей развития детей в ходе полоролевой социализации.

Суть гендерного воспитания заключается в формировании адекватной полу модели поведения, в правильном понимании роли мужчины и роли женщины в обществе.

В этой связи задача педагога заключается в том, чтобы, определив личный полоролевой опыт каждого ребенка, обратиться к волнующим его жизненным проблемам и создать такие условия, которые способствовали бы личностно значимому познанию окружающего мира. К сожалению, сегодня наряду с взрослыми — родителями и педагогами — на ребенка оказывают влияние и средства массовой информации, показывая героев, чье поведение несовместимо с традициями и ценностями по-настоящему культурного общества.

Пол человека является естественной основой его индивидуальности. И. С. Кон подчеркивает, что активным участником процесса гендерной социализации является сам субъект, который принимает или отвергает предлагаемые ему гендерной культурой социальные роли и модели поведения.

Проблемами гендерной социализации, как инновационного направления работы в условиях ДОО, занимаются большое количество исследователей и педагогов. Например, к современным отечественным исследователям относятся — Т. Н. Доронова, В. Д. Еремеева, И. С. Клещина, Е. А. Конищева, Т. А. Репина, Л. В. Штылева, что говорит об актуальности направления на научно-теоретическом уровне.

Гендерный подход в образовании — это индивидуальный подход к проявлению ребёнком своей идентичности, что даёт в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Ученые Градусова Л. В., Кудрявцева Е. А., Татаринцева Н. Е., считают, что женщину в девочке, так же, как и мужчину в мальчике, следует формировать с дошкольного возраста, не отделяя полового воспитания от общего нравственного.

Известно: дошкольный возраст — период, когда закладываются и формируются наиболее глубокие слои психики личности, в том числе — осознание своей полоролевой

принадлежности. Ребенок конкретная личность — мальчик или девочка. Именно в период от 3 до 7 лет у детей формируется гендерная идентичность. Детям становится понятно, что мальчики становятся мужчинами, а девочки — женщинами. В. Сухомлинский писал, что в школе трудно научить какой-то профессии, потому что их много, но все мальчики и девочки станут женами и мужьями, отцами и матерями, именно поэтому необходимо обучать воспитанников культуре межполового воспитания. И начинать этот процесс с начальной ступени образования — с дошкольного детства.

Ключевой фигурой реализации гендерного подхода в образовании является педагог. Педагоги как носители гендерной культуры общества и собственных гендерных представлений влияют на гендерную социализацию воспитанников. Сейчас образование нуждается в специалистах, обладающих гендерными знаниями, способными эффективно решать задачи формирования личности с учетом гендерных особенностей. Гендерная компетентность является одной из составляющих профессиональной компетентности педагога.

Гендерная компетентность педагога — это способность понимать предназначение мужчины и женщины в обществе, их статус, функции и особенности взаимоотношений. Очень важно, чтобы педагог обладал способностью критически оценивать собственную профессиональную деятельность с позиции собственного гендера. Как подчеркивает Г. А. Ольховик, гендерно-ориентированный педагог должен осознавать собственную гендерную идентичность, влияние своих гендерных установок на формирование гендерных представлений и ценностей у воспитанников, видеть возможности гендерной педагогики для улучшения качества образовательного процесса.

Однако в программах, по которым мы работаем, гендерное воспитание как отдельные направления деятельности не выделяются, а у педагогов недостаточно теоретических знаний о психосоциальных различиях мальчиков и девочек.

Гендерная компетентность позволит педагогу нейтрализовать негативные последствия процесса феминизации дошкольного образования, осуществлять индивидуализацию образовательного процесса к организации основных видов детской деятельности, формировать полоролевою социализацию, со знанием дела рассказывать родителям об особенностях воспитания детей разного пола.

О. П. Нагель разработала модель компетентности воспитателя по реализации гендерного подхода в воспитании дошкольников. Компонентами данной модели являются следующие.

— Теоретическая компетентность: знание педагогом различий в психологическом статусе мальчиков и девочек, динамики полоролевого развития ребенка в дошкольном детстве; знание форм и методов формирования начал мужественности и женственности у дошкольников.

— Диагностическая компетентность: готовность применять диагностические методы исследования процесса полоролевой социализации.

— Личностная компетентность: понимание собственных личностных качеств, гендерных стереотипов, идентичности, реализуемых гендерных ролей; самопознание личностных особенностей.

— Технологическая компетентность: готовность педагога применить гендерный подход при организации основных видов деятельности дошкольников.

Реализовать гендерный подход в воспитании и обучении дошкольников позволяют умения:

- диагностировать уровень полоролевого развития дошкольников;
- осуществлять моделирование предметно-развивающей среды с учетом гендерных особенностей детей;
- анализировать существующие образовательные программы и технологии с точки зрения гендерного подхода;
- разрабатывать методическое и дидактическое обеспечение процесса полоролевого воспитания (конспекты занятий, сценарии развлечений, дидактические игры);
- разрабатывать рекомендации для родителей.

Гендерный подход обязательно должен применяться педагогом при организации основных видов деятельности дошкольников — познавательной, игровой, трудовой, коммуникативной.

Таким образом, к числу актуальных проблем гендерной педагогики на современном этапе развития можно отнести разработку целостной концепции гендерного образования, определение его конкретных целей, задач, содержания, поиск эффективных форм реализации гендерного подхода в воспитании, формирование гендерной компетентности субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Барабанова З. П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися // Современные наукоемкие технологии. — 2008. — № 1. — С. 40–42.
2. Гендерная психология: практикум / под ред. И. С. Клециной. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 496 с.
3. Загайнов И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Йошкар-Ола, 2007.
4. Кошелев С. С. Технология развития субъективности педагога в профессиональном обучении // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 4. — С. 21–26.
5. Костикова И. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. — 2001. — № 2. — С. 68–75.

6. Улисных А. А. Учет гендерных особенностей дошкольников в воспитательно-образовательном процессе [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 97–102. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7224/>
7. Источник: <http://refleader.ru/jgebewujgugrma.html>

Особенности связной речи детей младшего школьного возраста с нарушением слуха

Мальцева Ирина Анатольевна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Кемеровский государственный университет

В статье рассматривается понятие и виды связной речи, ее роль в социальном и личностном развитии человека. Описано состояние связной речи слабослышащих младших школьников.

Ключевые слова: *речь, связная речь, нарушение слуха, ребенок, младший школьный возраст.*

Речь — исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил.

Овладение речью — это непростой, многосторонний процесс, который свято связан с ведущим видом деятельности ребёнка: предметной, игровой, учебно-игровой, учебно-познавательной (Л. С. Выготский). Этот процесс подразумевает последовательное овладение всем многообразием функции речи. Для нормального процесса овладения речью, важным фактором является сформированность различных предпосылок психологического, анатомо-физиологического, социального характера. К ним относятся достаточная сформированность высших психических функций, сохранность анатомо-физиологического строения функций центральных и периферических отделов слухового и речевого аппарата, а также благоприятные условия развития и воспитания ребенка в семье и социуме. Эти факторы необходимы для нормального развития речи ребёнка [5].

С. Л. Рубинштейн считал, что речь говорящего, его мысли или желания, являются связной речью, таким образом, связная речь — является самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, так как выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями. Основной характеристикой связности речи, по его мнению, является адекватность речевого оформления мысли, которая понятна для слушателя или читателя [4].

Существует два главных вида связной речи:

- монологическая.
- диалогическая.

В зависимости от того, как и насколько верно выражена мысль, зависит, как окружающие люди ее поймут. Поэтому первый вид речи требует немалых навыков общения. У рассказчика должна быть хорошая память, хорошо развитое логическое мышление, верное применение оборотов речи.

Для того чтобы повествование звучало четко и последовательно у рассказчика должна быть хорошая память, правильное применение речевых оборотов, развитое логическое мышление, чтобы повествование звучало последовательно и четко.

Беседа может менять направление произвольно, а речь не обладает четкой логической последовательностью, это характерно диалогу, ведь при его ведении не применяются сложные обороты слов, и такая речь считается более простой [3].

Слух играет огромную роль в жизни человека. С помощью слуха человек воспринимает звуки опасности, ориентируется в пространстве, и что особенно важно, с помощью слуха он воспринимает речь других людей. Это позволяет человеку общаться с близкими и другими людьми, обучаться, выполнять профессиональные обязанности

Уже небольшое снижение слуха затрудняет восприятие речи, особенно в шуме или при общении с несколькими говорящими, по телефону. Снижение слуха у детей вызывает нарушение развития речи, глухой ребенок без слухопротезирования и специальных сурдопедагогических занятий становится немым.

Своеобразие речевого развития глухого ребенка наиболее тесно зависит от первичного дефекта состояние речевой системы глухого ребенка. Для спонтанного появления словесной речи нужны два основных условия: физический слух и социальные контакты с говорящими. Отсутствие первого условия — слуха лишает ребенка возможности самостоятельно сформировать словесную речь. Заметим сразу, что у глухого ребенка в процессе социально-семейных контактов возникает спонтанно другая форма речи — невербальная, жестовая [1].

В исследовательских работах речевой системы слабослышащих Р. М. Боскис, М. И. Глебовой, А. М. Гольдберг, О. А. Красильниковой, М. А. Томиловой, Ж. И. Шиф выявлены следующие особенности речевого развития слабослышащих детей.

Условия речевого развития слабослышащих принципиально отличаются от условий овладения речью глухим ребенком. Поскольку у слабослышащего ребенка есть частично сохранный слух, устная речь, хоть и в минимальном объеме возникает спонтанно, на основе слухового восприятия речи окружающих.

Из-за недостатка слуховой функции у слабослышащего формируются искаженные, приближенные образы слов. По этой же причине дети допускают замены близких по звучанию фонем. Опускаются недослышанные безударные слоги и части слова. В связи с малым языковым опытом у детей с нарушением слуха ограничен словарный запас, наблюдаются предметно-ситуативные замены слов. В связи с трудностями в грамматических обобщениях у слабослышащих встречаются и аграмматизмы.

Таким образом, бытовое представление о том, что речь у слабослышащего ребенка развита лучше, чем у глухого, поскольку у него имеется остаточный слух, в корне неверно. Речевое своеобразие слабослышащего по лексическим и грамматическим показателям практически совпадает

с речевым своеобразием глухого, вдобавок оно отягощено разнообразными формами искажений образов слов и слуховых замен [2].

Основной задачей развития связной речи в школе для детей с нарушением слуха — научить детей излагать свои мысли, чувства и желания в нескольких предложениях, а так же строить развёрнутый монолог обо всём, что происходит в их жизни, т. е. научить создавать текст, высказывание.

Своевременное развитие речи совершенствует не только речь, но и мышление, а это оказывает сильнейшее влияние на общее развитие и усиливает интерес к знаниям.

Обучение глухих школьников связной речи должно быть подчинено главной цели: развитию у них самостоятельного, творческого, логически стройного мышления и на этой основе — точной и выразительной связной речи (устной и письменной).

Знание и учёт всех принципов работы с неслышающим ребенком помогут учителям правильно и более целенаправленно построить систему работы по развитию связной речи школьников с нарушением слуха.

Литература:

1. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Ю. Борякова — М.: Астрель, 2013. 328 с.
2. Карпова Г. А. Основы сурдопедагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. А. Карпова. — Екатеринбург., 2008. — 354 с.
3. Курицина А. М. Формирование связной речи у детей 6–7 лет [Текст].
4. А. М. Курицина. Дефектология. 2016. — № 2. С 42–49.
5. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников. [Текст]: учеб. пособие. / О. С. Ушакова. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. — 256 с.
6. Филичева, Т. Б. и др. Основы логопедии. [Текст] / учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М.: Просвещение, 1989.

The Role of the Game in English Language Lessons

Maxmudova Xilola Ilxomjanovna, an English teacher

School № 9 Namangan district, Namangan region, Uzbekistan

This article is about using role-plays in English lessons. In this article it is spoken about the technique with very good learning opportunities, so it is often used not only for children but also for adults and using of role-playing games in the classroom allows increasing the effectiveness of classes.

Keywords: preparatory, final, role-playing game, learning activities, necessary, a technique.

Роль игры на уроках английского языка

Махмудова Хилола Ильхомжановна,

Средняя школа № 9 Наманганского района Наманганской обл. (Узбекистан)

Эта статья об использовании ролевых игр на уроках английского языка. В этой статье говорится о технике с очень хорошими возможностями обучения, поэтому ее часто используют не только для детей, но и для взрослых, а использование ролевых игр в классе позволяет повысить эффективность занятий.

Ключевые слова: *подготовительная, финальная, ролевая игра, учебная деятельность, необходимый, техника.*

Role-playing games are actively used in teaching English. This is a technique with very good learning opportunities, so it is often used not only for children, but also for adults. The use of role-playing games in the classroom allows you to increase the effectiveness of classes. Learning activities become more interesting and diverse, the participants actively interact with each other, which allows them to accelerate the development of speech skills.

What is the use of role-playing games? Help in the formation of speech skills. Involvement in the game and personal involvement in what is happening allow you to actively join in the conversation, even those students who are usually laconic. Gradually, speech becomes more confident, fluent and diverse.

Allow replenishing vocabulary. It is the regular use of words that leads to their good mastery. The game situation helps to activate the memory, so the vocabulary is remembered even better.

Train the perception of speech by ear. Interacting with other participants in the game, you can learn to understand English speech with different accents and pronunciation features.

Contribute to the overall development of the student. Role-playing games in English not only make it possible to improve language skills, but also activate creative abilities, dialogue skills, etc.

They make learning more interesting, and therefore more effective.

Give an impetus to learning. Games show how the material being studied can be used in real situations. This allows you to increase the motivation of both children and adult students.

In the role-playing game there are three stages:

- preparatory,
- the game itself,
- final.

The preparatory stage in the class provides the introductory conversation of the teacher, who introduces students to the role-playing situation and the vocabulary of the role-playing game. Preparation at home includes reading texts, articles on the problem.

After the role-playing game, the necessary element is the final stage, which involves the implementation of certain tasks for example, writing an article in the newspaper on the problem, writing to a friend, etc. Depending on the purpose

of the lesson and the level of preparedness of the students, role-playing games can be held in pairs, in subgroups and in the whole group.

Role-playing in pairs is the easiest kind of role-playing game. Here you can use questionnaires that students must complete by asking each other questions. Role playing in subgroups can be done in different ways. Some authors believe that all subgroups should play at the same time, and the teacher should control their work, moving from one group to another. But there is such an option: when the subgroups play in turn: one subgroup plays, and the rest are listened to and evaluated in order to take part in the further discussion.

To use the role-playing game, the topic “Shopping” is very favorable: as a separate topic for studying in the first year, as well as a sub-topic when passing the topic “Travel”. Introduced the necessary vocabulary on the topics “Shops”, “Products”, “Clothing”, repeated formulas of courtesy: Can I help you? What would you like? What can I do for you? Introduces interactive replicas on the topic: How much does it cost? What is the price of...? Have you a... of my size? etc. A role-play is played most often in pairs according to the situation, for example, “Preparing for the New Year. You are preparing to celebrate the New Year. You have made the menu of the holiday table. What do you buy at the store? Act out the dialogue between the seller and the buyer. “Taking the form of this program as a basis for a role-playing game, I use it as a final lesson on various topics: “American holidays”, “Famous Americans”, “Sport and health”, “New Year and Christmas”, etc.

So, a role-playing game is learning in action, improving the quality of learning;

- this is a highly motivating factor, since the game arouses the interest of students, especially in terms of the unpredictability of the outcome;

- gives students a foothold: suggests what kind of speech patterns can express one or another thought in this particular situation;

- accompanied, as a rule, by an emotional uplift, which has a positive effect on the quality of training, increases its effectiveness.

Role play is a technique that helps students improve their speech skills in the dialogical speech, as well as try their hand at acting.

References:

1. Constantinescu, R. S. (2012). Learning by playing: Using computer games in teaching English grammar to high school students. *Education Source*. 110–115.
2. Crookal, D. (1990). *Simulation, gaming, and language learning*. Newbury House.
3. *Language games and activities*. Hulton Educational Publications Ltd.
4. Lee, W. R. (2000). *Language teaching games and contests*. Oxford University Press.

Конструирование в системе комплексного сопровождения детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Мессер Виолетта Михайловна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Васильева Виктория Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Дошкольный возраст является уникальным периодом в развитии человека. В этот период закладываются основы общего развития ребенка. В дошкольном детстве происходит интенсивное развитие мышления. Ребенок усваивает ряд новых знаний об окружающей действительности и вместе с тем овладевает простейшими способами мышления, научается анализировать, сравнивать, обобщать свои наблюдения. Дошкольник способен увидеть главное, заметить скрытые связи и закономерности.

В это время формируются такие личностные качества, как самостоятельность, инициативность, творчество, компетентность, коммуникативность, произвольность, столь необходимые в школе. Развиваясь, как личность ребенок формируется и раскрывается в отношениях с окружающими ее людьми.

Обучение детей дошкольного возраста имеет свои особенности, потому что ребенок обучается, а не учится, у него нет деятельности «учебы». Обучение не может осуществляться без реальной деятельности самого ребенка. Результатом обучения является побочный продукт предметной, изобразительной и игровой деятельности. В современной психологии считается, что основные личные достижения ребенка в первые шесть-семь лет жизни относятся к двум видам деятельности: моделированию (игровая, изобразительная, конструктивная) и «настоящая», типа самообслуживания.

Особое место в развитии детей дошкольного возраста занимает конструирование — продуктивная деятельность, направленная на создание конструкций, моделей из различных материалов, которые и определяют вид конструирования. [3, с. 33].

Термин «конструирование» произошел от латинского слова «*construere*», что означает создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов [6, с. 138].

В. Б. Косминская под детским конструированием понимает деятельность, в которой дети создают из различных материалов (бумаги, картона, дерева, специальных строительных наборов и конструкторов) разнообразные игровые поделки (игрушки, постройки). [5, с. 65].

В психологии и педагогике накоплен богатый опыт по обучению конструированию из строительного материала (А. Р. Лурия, Н. Н. Поддьяков, З. В. Лиштван, А. Н. Давидчук, В. В. Холмовская и др.). Были предложены разные формы организации обучения: по образцу, модели, условиям, теме, замыслу. Сегодня в педагогической практике широко используются и другие виды кон-

струирования — из деталей конструкторов, из бумаги, крупногабаритных модулей, природных и бросовых материалов и др.

Детское конструирование обладает высоким потенциалом для развития дошкольника. В процессе конструирования из разных материалов у детей формируются обобщенные средства построения деятельности (Н. Н. Поддьяков, Л. А. Парамонова). Все это позволяет нам рассматривать конструирование не только как средство создания конкретных изделий, но и как деятельность, внутри которой формируется общая способность по выстраиванию целостностей различного типа.

Обучение детей с задержкой психического развития протекает, как и у их нормально развивающихся сверстников. Однако имеет некоторые особенности. В связи с этим в настоящее время специалисты коррекционных дошкольных учреждений уделяют особое внимание именно конструктивной деятельности. Эта деятельность является эффективным средством преодоления имеющихся недостатков в психическом развитии у детей с задержкой психического развития, а также играет важную роль в формировании творчества. Проблема развития конструктивной деятельности у дошкольников с ЗПР в настоящее время является актуальной в связи с тем, что в специальной психологии особое значение отводится поиску резервов формирования детского конструирования. В современных программах по дошкольному воспитанию эта деятельность рассматривается как одна из ведущих.

Известно, что задержка психического развития ограничивает, затрудняет, либо исключает возможность своевременного развития у ребёнка конструктивной деятельности, что непременно сказывается на ограничении развития двигательного праксиса и пространственной ориентации [4, с. 56].

Характеризуя конструктивные действия дошкольников с ЗПР, нельзя не обратить внимание на наличие действий, которые не только не направлены на получение продуктивно — предметного результата, но которые по своей сущности противоречат конструктивным свойствам строительных материалов. К их числу относятся облизывание, покусывание, постукивание об стол и так далее. Чаще всего стремление ребёнка с ЗПР схватить, завладеть строительными деталями, обусловлено яркой окраской, необычностью материалов или тем, что эти предметы находятся в руках другого ребёнка [3, с. 47].

Конструктивная деятельность, как особый вид психической деятельности, вносит значительный вклад в развитие детей дошкольного возраста, о чем свидетель-

ствуют исследования А. Н. Леонтьева, Л. А. Парамоновой, Н. Н. Подъякова, Э. А. Фарапоновой и др. В то же время, известно, что у детей с интеллектуальной недостаточностью страдает конструктивный праксис. Следовательно, формирование конструктивной деятельности является актуальной, требующей углубленного исследования ее особенностей у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии.

Данной проблеме посвящали свои научные труды Д. Абдурасулов, Набиль Али С., Б. И. Пинский, Е. А. Стребева, В. Т. Хохрина, В. А. Шинкаренко. Следует отметить, что конструктивная деятельности хоть и слабо изучена в отечественной психологии, обладает огромным диагностическим и коррекционным потенциалом, который будет предметом еще многих исследований.

Проблема исследования конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития актуальна по причине постоянного увеличения количества детей имеющих указанные нарушения.

Для полноценного и углубленного развития конструктивной деятельности детей с задержкой психического развития, необходимо оказание комплексного сопровождения сразу всеми специалистами.

В дошкольных образовательных учреждениях осуществляются два взаимосвязанных и дополняющих друг друга вида деятельности: воспитательно-образовательная и коррекционно — оздоровительная. В комплексе решаются как коррекционно-развивающие, так и воспитательно-образовательные задачи. Они определяются с учетом специфики различных видов деятельности, воз-

растных и индивидуально-типологических особенностей детей. [2, с. 80].

В ДООУ выстроена система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей ЗПР.

В группах компенсирующей направленности для детей с ЗПР совместная деятельность всех специалистов ДООУ строится на основе дополнения и углубления влияния каждого из них.

Педагогический эффект в решении коррекционных задач в значительной мере зависит от взаимодействия специалистов во всех направлениях коррекционно-развивающей деятельности.

При отборе методик для диагностического обследования детей дошкольного возраста необходимо учитывать психологические новообразования (развитие перцептивных действий, уровень развития наглядно-образного мышления), уровень развития ведущей деятельности — игровой, а также типичных видов деятельности — конструирования и рисования. [1. с. 106].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы, показал, что задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного, комплексного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые как для формирования познавательной деятельности в целом, так и конструированию в частности.

Литература:

1. Васильева В. С. Теоретико-методологические основы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций: монография [Текст] / В. С. Васильева, Е. Ю. Никитина. — М.: Изд-во «Перо», 2017. — 275 с.
2. Васильева В. С. Современные подходы к оптимизации системы методической работы дошкольного образовательного учреждения [Текст] / В. С. Васильева, О. Н. Дягилева. Сборник: Фундаментальная и прикладная наука. Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2014 учебный год. Редакторы: М. В. Потапова, Д. И. Трушков, Л. Ю. Нестерова. Челябинск, 2015. С. 79–81.
3. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества [Текст] / А. Н. Давидчук. — Изд. 2-е, доп. М., «Просвещение», 1976.
4. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество [Текст] / Т. С. Комарова. — М., 2014.
5. Косминская, В. Б. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / В. Б. Косминская, Е. И. Васильева, Р. Г. Казакова и др. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 255 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 2007. — 939 с.

Образовательные технологии работы с детьми с интеллектуальными нарушениями (из опыта работы)

Ожегова Татьяна Васильевна, воспитатель

ГКУ Центр содействия семейному воспитанию «Юнона» г. Москвы

Понятие «технология» происходит от греческих *techné* — это значит искусство, мастерство и *logos* — наука, закон. Дословно «технология» — наука о мастерстве.

Термин «педагогическая технология» впервые упомянут в трудах И. П. Павлова, В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомского в 20-е годы 19 века и прошел длительный путь развития, изучения, осмысления.

Первоначально под педагогической технологией понималась попытка технизации учебного процесса, в дальнейшем — реализация идеи полной управляемости образовательным процессом.

В настоящее время, если смотреть различные источники и литературу, можно насчитать несколько десятков определений педагогической технологии. Приведу некоторые из них:

Педагогическая технология — совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса. (Б. Т. Лихачев)

Педагогическая технология — системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. (М. В. Кларин)

Педагогическая технология — система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам. (Г. К. Селевко)

Анализ определений показывает отсутствие на сегодняшний день единого понимания педагогической технологии. Нам ближе такое определение «педагогическая технология» — это система, включающая взаимосвязанную деятельность педагога и воспитанника при обеспечении образовательных потребностей каждого воспитанника в соответствии с его индивидуальными особенностями; диагностические процедуры, содержащие критерии, показатель, инструментарий измерения результатов деятельности.

Попытаемся выделить характерные признаки технологии:

- технология — категория процессуальная;
- технология выстраивается в соответствии с конкретной целью имеющей форму конкретного ожидаемого результата;
- технология содержит критерии, показатель, инструментарий измерения результатов деятельности;
- технология может быть представлена, как некий алгоритм действий, операций, коммуникаций;

- технология направлена на проектирование, опираясь на заданный результат.

Определение сущности педагогической технологии позволяет выделить основные методологические требования к ее разработке:

- системность предполагает, что все элементы технологии находятся во взаимосвязи друг с другом, при этом каждый выполняет свою функцию, направлен на решение определенной задачи;
- научность требует, чтобы технологический процесс опирался на научные концепции;
- структурированность предполагает наличие четкого алгоритма, логической последовательности шагов по пути к цели;
- управляемость означает диагностическое целеполагание, планирование и проектирование, варьирование средств;
- воспроизводимость означает возможность воспроизведения технологии другими педагогами.

Изучение литературы помогло в создании авторской технологии «Осьминог», которая является основной технологией, использованной в проекте «От сказки к реальности». В основе проекта — работа с придуманной педагогами сказкой. Опыт работы показал, что сложный процесс восприятия обычной социальной сказки детям с тяжелыми множественными нарушениями развития не доступен. Наиболее эффективна с данной категорией детей работа с придуманной педагогами сказкой.

Целью данной технологии является реализация компетентного подхода в деятельности педагога. Компетентный подход означает, что ребенок не получает готовые знания, а находит в деятельности, а потом применяет в повседневной жизни. Такой подход в работе со сказкой делает процесс восприятия более простым и понятным для нашей категории детей, расширяет возможности ребенка к восприятию и пониманию окружающей действительности.

Приоритетной задачей данного проекта является социальная адаптация детей путем развития их познавательной деятельности и ознакомления с окружающей действительностью посредством придуманной педагогами сказки.

Суть технологии заключается в следующем: в центре технологии — сказка, придуманная педагогами о предмете или явлении окружающего мира («История одной елочки», «Сказка про Мыло Умыло и Мочалку Отмывалку» и др.).

Далее планируется комплексная работа по ознакомлению детей с сказкой по основным направлениям развития личности ребенка: познавательному, социально-эмоциональному, спортивно-оздоровительному, творческому, общекультурному.

На заключительном занятии по досуговой деятельности практикуется демонстрация презентации сказки или выступление кукольного театра.

При выборе темы для сказки учитываем зону актуального и ближайшего развития ребенка, что, несомненно, повышает результативность работы по достижению поставленных задач и целей, которые преследует работа по данной сказке.

Используя технологию «Осьминог» в своей работе, мы отметили следующие положительные результаты в развитии и деятельности детей:

- проявление доброжелательности дружелюбия по отношению к сверстникам и взрослым;
- умение детей сдерживать отрицательные эмоции;

- проявление познавательного интереса, желание участвовать в обследовательской и исследовательской деятельности;
- накопление сенсорного опыта;
- проявление интереса к творческой деятельности и ее результатам;
- умение взаимодействовать друг с другом в процессе всех видов деятельности;
- проявление желания участвовать в познавательных и музыкально-двигательных играх.

Исходя из наших наблюдений, можно сказать, что технология «Осьминог» позволяет педагогу творчески донести до воспитанника жизненно необходимые сведения об окружающем его мире и расширить социальное пространство ребенка.

Непосредственно образовательная деятельность в подготовительной логопедической группе «В поисках радуги»

Платонова Надежда Александровна, учитель-логопед;

Быканова Юлия Владимировна, воспитатель высшей квалификационной категории

МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 40 «Ритм» г. Химки (Московская обл.)

Цель: обеспечение развития ребенка через интегративный подход согласно требованиям ФГОС ДО посредством проведения квест-игры, развитие социально-коммуникативных качеств путём коллективного решения общих задач.

Форма работы: подгрупповое занятие.

Количество участников: 8–10 человек.

Возраст детей: 6 лет, подготовительная группа, дети с ТНР.

Коррекционно-образовательные:

- развить связную речь;
- развить грамматический строй речи;
- расширить словарный запас;
- развить слуховой контроль за собственной речью;
- продолжать учить ориентироваться в пространстве;
- закрепить поиск соседей числа;
- закрепить ранее изученный материал;
- развить навыки анализа и синтеза слов;

Коррекционно-развивающие:

- развить память, внимание, логическое мышление, зрительное восприятие;
- развить общую и мелкую моторику;
- умение высказывать и обосновывать свои суждения.

Коррекционно-воспитательные:

- развить познавательный интерес, направленный на достижение поставленной цели;
- воспитать навыки коллективного сотрудничества, взаимопонимания и чувства товарищества.

Здоровьесберегающие задачи:

- предупреждать утомляемость детей (проведение динамической паузы);
- продолжить работу по сохранению и укреплению психологического здоровья детей, создав благоприятную атмосферу в детском коллективе.

Оборудование: демонстрационный и раздаточный материал, схемы слов, конверты, мультимедийный экран, презентация.

Ход деятельности:

Организационный момент.

Для начала встанем в круг,

Сколько радости вокруг!

Мы все за руки возьмемся

И друг другу улыбнемся

Мы готовы поиграть!

Можно встречу начинать!

Логопед: Ребята, к нам сегодня на занятие пришли гости давайте поздороваемся.

Воспитатель и логопед предлагают детям отправиться в радужную страну. Дети стоят в кругу (смотрят на экран).

Воспитатель (шепотом, интригуяюще). Ребята, тише! Не спугните сказочные чудеса. Мы попали в радужную страну, где живут веселые, трудолюбивые, справедливые и сердцем добрые ребята. И были в этой сказочной стране чудеса... Но случилась беда! Погасла чудо-радуга и ребятам стало очень грустно. Им нужна наша помощь, нам надо вернуть чудо-радугу! Вы хотите помочь вернуть радугу? (Ответ

детей). Но на пути нас ждут сложные задания. Мы должны их выполнить, и радуга снова появится в радужной стране. Вы готовы? (Ответ детей). А найти радугу помогут волшебные слова: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

Логопед: Кто знает, что это за слова? (Дети отвечают.) Первая буква каждого волшебного слова определяет первую букву цвета чудо-радуги.

Воспитатель: Давайте все вместе произнесём эти волшебные слова.

Затем дети хором произносят волшебные слова.

Логопед: Ребята, а какой верхний цвет радуги? (красный). Найдите красный конверт, и мы узнаем, что нам необходимо сделать, чтобы появился красный цвет нашей чудо-радуги.

1. Красная полоса. «Окружающий мир»

(В конверте картинки: птицы).

Воспитатель: Ребята, а какое сейчас время года? Какие птицы к нам скоро вернуться, скажите одним словом. (Ответ детей). Какие птицы прилетают первыми? (Ответ детей: — Грачи)

Воспитатель: Какие птицы прилетают весной позже всех? Почему?

(Ответ детей: ласточки и стрижи. Высоко в небе, где они обитают и питаются. Насекомые появляются позднее.)

Воспитатель: Назовите, каких перелетных птиц вы знаете? (Воспитатель постепенно достает карточки птиц)

(Ответы детей: ласточка, грач, скворец, жаворонок, цапля, дрозд, трясогузка, иволга, соловей, утка, лебедь, аист, кукушка, журавль, чайка.)

Воспитатель: Какие вы молодцы!

Логопед: А теперь сыграем в игру «Скажи, какая птица».

У птицы белая грудь — то какая она? (Белогрудая)

У птицы длинные крылья — какая она? (Длиннокрылая)

У птицы короткий хвост — какая она? (Короткохвостая)

У птицы черные глаза — какая она? (Черноглазая)

У птицы серые глаза — какая она? (Сероглазая)

У птицы громкий голос — как она? (Громкоголосая)

У птицы длинный хвост — какая она? (Длиннохвостая)

У птицы длинный клюв какая она? (Длинноклювая)

Воспитатель: Ребята, но это еще не все, вам необходимо отгадать загадки:

1. Само с кулачок,

Красный бочок,

Потрогаешь — гладко,

Откусишь — сладко. (Яблоко)

2. Эта ягода кисла,

Но мороз перенесла.

Дважды «К» в названии буква.

Очень любит влагу... (Клюква)

3. Ярко-красных, черных, белых

Ягодок попробуй спелых.

Сельский сад — их родина.

Что это?.. (Смородина)

3. Этот овощ быстро очень

Разгадаем между прочим.

Он щекастый, красный, гладкий,

Он растет у всех на грядке.

Положи его на солнце.

Он дозреет у оконца,

Этот толстенький сеньор

Всем известный.... (Помидор)

Воспитатель: Что общего у всех этих загадок? Какой одинаковый признак у этих загадок? (Ответ детей: Красный цвет)

Логопед: Молодцы! Вот вы и нашли красный цвет радуги! Ребята, а какой второй цвет радуги? (Оранжевый) Давайте найдём оранжевый конверт.

2. Оранжевая полоса. «Скажи наоборот»

Логопед: предлагаю сыграть в игру «Скажи наоборот». Я буду называть слово и бросать мяч, а вы должны назвать слово, противоположное по значению. (стоя в кругу, вспоминаем антонимы)

Я говорю вам высоко, а вы скажите ... (низко)

Я говорю далеко, а вы... (близко)

Длинный — короткий

Широкий — узкий

Толстый — тонкий

Горячий — холодный

Тяжелый — легкий

Сладкий — кислый

Добро — зло

День — ночь

Назад — вперед

Верх — низ

Тихо — громко

Ложь- правда

Свет — темнота (тьма)

Воспитатель: Теперь у нашей радуги есть оранжевый цвет. Какой третий цвет радуги? (Желтый) Какой конверт нам надо найти?

3. Жёлтая полоса. Математика

В конверте карточки с заданием:

Игра «Запиши номер квартиры» (числовой домик).

Воспитатель: Перед вами домик №9. Но номера некоторых квартир пропали. Ребята, запишите недостающий номер квартиры на каждом этаже. (На каждого ребёнка раздаётся числовой домик)

Фронтальная проверка задания.

Воспитатель: — А теперь необычные задачки — на внимание. Проверим, кто из вас самый внимательный. С одного берега на другой собираются переплыть утята и цыплята. Кто первым доплывет до берега? (Ответы детей)

Воспитатель: Стоит в поле дуб. На дубе три ветки. На каждой ветке по три яблока. Сколько всего яблок? (Ответы детей)

Воспитатель: Мальчика зовут Юра. У его сестры только один брат. Как зовут брата его сестры? (Юра)

Логопед: Теперь у нашей чудо-радуги есть желтый цвет. Какой четвертый цвет радуги? (зеленый). Найдём зеленый конверт.

4. Зелёная полоса. Физкультминутка.

Логопед: Ребята, а конверт то пустой. Значит пришло время немного отдохнуть. Давайте представим, что мы превратились в перелетных птиц-грачей. Повторяйте все за мной.

Вот на ветках, грачи! Не кричи! (указательный палец на губы)

Чёрные сидят грачи (присели)

Разместились в гнёздышке, (показать руками гнездо перед собой)

Распушили пёрышки, (встать, руки в стороны)

Греются на солнышке, (погладить себя по рукам)

Головой вертят, (повороты головой вправо, влево)

Полететь хотят. (руки в стороны — взмах)

Кыш! Кыш! Улетели! (хлопки, руки в стороны, бег на носочках)

Полетели, прилетели (летают)

И опять все в гнёзда сели. (присели)

Воспитатель: Молодцы! Вот и появился зелёный цвет радуги! Давайте снова вспомним волшебные слова. Ребята, а какой пятый цвет радуги? (Голубой). Какой конверт мы будем искать?

5. Голубая полоса. «Четвёртый — лишний»

(В конверте карточки на каждого ребенка. Дети выполняют индивидуально)

Воспитатель: Чтобы появилась голубая полоса вам надо правильно выполнить задания. Рассмотрите карточки, и скажите, что лишнее. Объясните, почему вы так думаете.

Логопед: Теперь у нашей радуги есть голубой цвет? Назовите шестой цвет радуги? (Синий). Давайте найдем, где спрятан синий конверт с заданием.

6. Синяя полоса. «Что бывает».

В конверте карточки семи цветов радуги. Воспитатель раздаёт каждому ребёнку по одной карточке, а дети называют слова, соответствующие цвету.

Воспитатель: Игра «Что бывает». К слову — признаку подберите как можно больше слов — предметов. (Каждый ребёнок подбирает слова — предметы к своему цвету)

Зелёный — крокодил, огурец, цвет, фрукт...

Красное — платье, яблоко, знамя... и т. д.

Логопед: Молодцы! Вот вы хорошо справились со всеми препятствиями и нашли синий цвет радуги! Ребята, а какого цвета седьмая полоса радуги? (Фиолетового) Нам осталось найти фиолетовый конверт.

7. Фиолетовая полоса. «Грамота»

В конверте слово РАДУГА.

Логопед: Ребята, мы уже почти нашли нашу чудо-радугу. Давайте посмотрим, что лежит в конверте. Кто сможет прочитать это слово. Все вместе дружно посчитаем сколько слогов в слове РАДУГА? Назовите первый слог. Второй. Третий. С какого звука начинается слово РАДУГА?

А теперь вы придумайте и назовите слова со звуком [Р]. (Дети придумывают и говорят слова).

Логопед: Отлично, молодцы! А теперь наша задача сделать схему слова и выполнить звуковой анализ на доске. С чего мы начинаем схему слова? (ответы детей). Прикрепим к доске длинную полоску. Сколько слогов в слове радуга? (ответы детей). Прикрепим к доске короткие полоски. Разбор каждого звука в слове, характеристика звука. Выкладывание на доске.

Логопед: Вот, ребята, какая красивая и большая радуга у нас получилась!

Рефлексия.

Логопед: А теперь сядем на коврик, закроем глазки, вспомним наше путешествие с самого начала, какие задания встретились на нашем пути. Открываем глазки и теперь ответьте на наши вопросы? Какое задание вам понравилось? А были ли трудные задания? (Ответы детей)

Воспитатель: Вы молодцы! Вы были дружны и старательны! На этом наше радужное путешествие закончено. Мы смогли помочь ребятам из сказочной страны. Правильно выполнив все задания, вы вернули чудо-радугу!

Повышение речевой культуры учащихся на уроках русского языка и литературы в 5–9 классах

Пряхина Светлана Дмитриевна, учитель русского языка и литературы;

Малышева Ольга Григорьевна, учитель русского языка и литературы;

Жукова Ирина Витальевна, учитель русского языка и литературы;

Борисова Любовь Владимировна, учитель русского языка и литературы;

Петрова Ирина Ивановна, учитель русского языка и литературы

ГБОУ г. Москвы «Шуваловская школа № 1448»

Одной из самых главных задач обучения русской литературе и русскому языку, несомненно, является развитие и постоянное совершенствование речевой культуры учащихся. На современном этапе развития педагогической науки перед учителем-словесником встают ряд про-

блем, связанных с выстраиванием работы по развитию навыков связной речи.

Коммуникативно-речевые умения формируются на всём протяжении изучения таких учебных дисциплин как «Русский язык» и «Русская литература». Однако требуется

постоянное внимание к повышению речевой культуры учащихся не только на специализированных уроках, предусмотренных Программой (урок обучения сочинению, урок обучения изложению, подготовка к сочинению на уроке русской литературы), но и во внеурочное время (различного рода кружки, факультативные занятия). Отметим, что работа над повышением речевой культуры должна происходить в комплексе и идти на протяжении всего периода обучения в средней школе.

В. В. Лолуа справедливо замечает, что сегодняшнее «содержание образования ориентировано на создание условий для реализации всех творческих возможностей личности, на обретение каждым членом общества многообразной эстетической, в том числе речевой культуры» [1, с. 4]. И, действительно, высокий уровень речевой культуры человека в настоящее время считается одной из важнейших условий для формирования высокого уровня общей культуры человека. Несомненно, роль школы в этом велика. Перед учителем-словесником встают следующие задачи:

1. усовершенствование знаний учащихся о реальной системе языка;
2. овладение нормами литературного языка, а также коррекции таких умений, как:
3. правильно выражать свои мысли,
4. целенаправленно употреблять слова и выражения,
5. умение выбирать слова в соответствии с темой высказывания и ситуацией общения [2, с. 81].

Безусловно, уроки русского языка и литературы имеют огромный потенциал для решения указанного круга задач.

Речь признаётся базисом для всех видов мыслительной деятельности, поэтому её качество есть показатель умственного развития ребёнка. Преподаватель русского языка и русской литературы должен понимать, насколько важны данные дисциплины для повышения речевой культуры учащихся. На аудиторных занятиях школьники часто работают с различными видами текстов. Именно текст является источником формирования правильного речевого поведения, оказывается отправной точкой для бесед, дискуссий, представляет собой позитивный образец для будущего речевого произведения учащихся. Именно этап послетекстовой работы (написание собственного текста или устное выступление) оказывается важнейшим этапом в работе над повышением речевой культуры обучающихся.

Работа над повышением речевой культуры учащихся на уроках русского языка и литературы должна проходить в русле личностно-ориентированного, а также дифференцированного обучения с включением игровых и информационных технологий, что является необходимым требованием современной педагогической науки.

Огромным потенциалом для развития речевой культуры обучающихся в среднем звене обладают различного рода творческие работы (сочинения, сочинения-миниатюры, развёрнутый ответ на вопрос и т. п.). Для развития устной речи возможно предложить учащимся (5–6 класса) составление рассказов по картинкам, описание фотографий,

рассказ о личных впечатлениях об увиденном, услышанном или прочитанном. Тогда как в более старшем возрасте (7–9 класс) уже возможно проведение диспутов, дебатов, дискуссий.

Трудно переоценить роль игровых технологий в образовательном процессе. Доказано, что языковая игра на уроке — это мощный стимул к обучению, а также наиболее эффективный приём работы, находящийся в арсенале преподавателя. Именно игра способна пробудить интерес школьников к изучаемому материалу, закрепить полученные знания в памяти, а тем самым повысить качество обучения. При работе над повышением речевой культуры учащихся на уроках русского языка и литературы уместно использование различных языковых игр, подобранных преподавателем в соответствии с возрастом учащихся, их интересами, изучаемым языковым явлением. В качестве игровых заданий возможно предложить школьникам соревнования на скорость. Например, в более раннем возрасте учащиеся могут на скорость находить ошибки в текстах и исправлять их. При работе с более старшими детьми возможно предложить ученикам исполнить роль преподавателя и оценить письменную творческую работу или устный ответ товарища.

В настоящее время особенно остро стоит проблема «засорения» речи заимствованными словами. Начиная уже с учащихся 5–6 класса, можно вести работу по замене заимствований русскоязычными синонимами. Умение подбирать и грамотно использовать в своей речи синонимы, безусловно, обогатит и разнообразит лексикон школьника. Задания, направленные на усвоение лексического значения отдельных слов, так же помогут расширить словарный запас ребёнка. Преподаватель может предложить работу по угадыванию слова по его значению, замене слова, различению паронимов и т. п.

На уроках литературы школьники чаще всего работают с художественным текстом. Нередко в качестве домашнего задания они получают пересказ прочитанного. Пересказы также оказывают благотворное влияние на повышение речевой культуры школьников, особенно те, которые подразумевают творческую активность ребёнка, трансформацию изученного текста. Например, пересказ с досочинением истории, описанной в тексте, пересказ от лица одного из героев (с изменением лица рассказчика) и т. п.

Эффективной формой работы по повышению речевой культуры школьников окажется инсценирование. Оно предполагает заучивание фрагментов текста, демонстрирующего положительный пример слово- и формоупотребления, высокий уровень образности или же богатый грамматический строй. Особенно актуальным данная форма работы окажется для более младших школьников на уроках русской литературы.

Зачастую временная ограниченность аудиторных занятий подталкивает учителей на создание факультативных и дополнительных занятий по развитию речи. На сегодняшний день существует немало авторских разработанных

учебных спецкурсов по культуре речи, которые успешно апробируются в российских школах. Данный факт говорит о том, что современное общество признаёт грамотную речь главной чертой развитой личности.

Таким образом, повышение речевой культуры учащихся на уроках русского языка и литературы является основной

задачей преподавателя-русиста. В зависимости от возраста школьников и изучаемого материала преподаватель-словесник должен строить систему работы по повышению речевой культуры школьников. Это могут быть занятия в рамках учебного часа, факультативные занятия или же их совокупность.

Литература:

1. Лолуа В.В. Формирование культуры речи школьников в процессе лингвоэстетического анализа художественного текста: дисс... док. пед. наук: 13.00.01. — М., 2002. — 345 с.
2. Милостивая О.И. Формирование речевой культуры учащихся 5 классов на уроках русского языка // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. — Черногорск: Объединенная редакция научных журналов «Наука. Мысль: электронный периодический журнал», 2016. — № 8. — С. 81–87.

Training Games in English Language Lessons

Raxmonova Iroda jon Djo'raboyevna, an English teacher

School № 29, Chust district, Namangan region, Uzbekistan

This article is about training games in English language lessons. In this article, it is spoken about the effectiveness of the use of educational games and their use, results, and types of games.

Keywords: *game, the educational process, classes, methods, simple, lively, contribute, material, knowledge, initiative.*

Использование обучающих игр на уроках английского языка

Рахмонова Иродажон Джурабоевна, преподаватель

Школа № 29 Чустского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

Эта статья об обучающих играх на уроках английского языка. В этой статье говорится об эффективности использования обучающих игр и их использовании, результатах и видах игр.

Ключевые слова: *игра, учебный процесс, занятия, методика, простой, живой, вклад, материал, знания, инициатива.*

A game helps to make the lesson more interesting and fun. The game is a traditional, recognized method of training and education. This is a unique means of non-violent learning for children. The game meets the natural needs and desires of the child, and therefore with its help he will learn with pleasure. I would like to note the great potential of the game as a means of teaching English. The game activity in the English class not only organizes the process of communication in a foreign language, but also brings it as close as possible to natural communication. The game develops mental and volitional activity.

Thanks to the games, all cognitive processes of students are activated: attention, memory, thinking, and creative abilities are developing. Learning games help relieve fatigue, overcome language and psychological barriers. A game introduced into the educational process in English classes, as one of the teaching methods, should be interesting, simple and lively, contribute

to the accumulation of new language material and consolidate previously acquired knowledge. It should be borne in mind that the game process makes the learning process much easier; Moreover, skillfully developed game is inseparable from the teachings. The use of games in English classes helps the teacher to more deeply reveal the personal potential of each student, his positive personal qualities (diligence, activity, independence, initiative, ability to work in cooperation, etc.), to preserve and strengthen learning motivation. Depending on the goals and objectives of the lesson, various games can be used, they can be offered in the process of consolidating educational material, at the stage of its activation in the speech of students. Games are used as separate elements of the lesson or the whole lesson can be held in the form of a game with elements of competition between groups.

Phonetic games: Objective: to train in the pronunciation of English sounds.

Among the phonetic games stand out games — puzzles, games — imitations, games — competitions, games with objects, games of attentiveness. The following games are helpful in making pronunciation:

What sound did I have in mind? (game — riddle)

The teacher names a string of words in which the same sound occurs. Guessing the first, gets the right to guess his riddle. For example: mother, father, daughter, teacher or fat, map, cap, sat, dad.

Spell the word (playing with the subject)

The leader throws the ball to the students in turn, calling the word in which the sound is heard. For example: fat, map, cap, sat, dad or mother, father, teacher.

True — false (game of attentiveness)

A) The teacher calls the sounds, pointing to the letters and letter combinations, and the students should find a mistake, if there is one.

B) The teacher shows the sound cards and calls them, and the students must raise their hand if they find a mistake, correct it, calling it correctly.

Lexical games: Objectives: — to train in the use of vocabulary;

- intensify verbal and cogitative activity;
- develop students' speech reaction.

When learning to read, it is advisable to use card games, riddles, crosswords, chinwords, games like "Find a word", "Find a proverb".

Secret Letters.

Words calling

Grammar Games: Objectives: — to learn to use the studied grammatical phenomena;

— develop students' speech creative activity.

Plural (parts of the body) Plurals.

The teacher throws the ball to the child, calling the noun (part of the body or something else) in the singular. The child calls this plural noun and throws the ball to the teacher.

Nonsense: The teacher names sentences that are not true, for example: "We wear school uniforms when we go to the theater." Pupils correct phrases that are "wrong from their point of view": "We do not wear school uniforms when we go to the theater." Physical activities at the English lessons: Preserving and strengthening the health of children in the classroom is not possible without the use of modern health-saving technologies. This contributes to a variety of physical exercises. For example:

Hands up! Hands down!

Hands on hips! Sit down!

Hands up! To the sides!

Bend left! Bend right!

In conclusion, I would like to note that educational games are based on the principles of collective work, practical utility, competitiveness, maximum employment of each student and unlimited prospects for creative activity. During the game, logical thinking, the ability to search for answers to questions posed, the ability to communicate with each other develops. A game occupies a special place in the process of active learning, being both a method and a form of organization of training. The use of the game in English lessons is of great importance for the formation of new skills.

References:

1. Creative games for the language class by Lee Sukim, (Forum) vol.33No 1, January-March 1995.
2. Games for language learning, (second edition), by: Andrew Wright, David Betteridge and Michael Buckby. Cambridge university press, 1984.
3. Using games in an EFL class for children. By: YinYong Mei and Jang YuJing, Daejin university EIT Research paper, Fall. 2000.

Элективный курс как неотъемлемый компонент профильного обучения в старшей школе

Садыкова Татьяна Романовна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

Данная статья посвящена рассмотрению сущностных особенностей элективного курса как необходимой составляющей профильного обучения в старшей школе: проанализированы принципы, цели, задачи и направления профильного обучения в средней (полной) общеобразовательной школе. Приведен пример аннотации и тематического планирования нескольких уроков авторского элективного курса: «Введение в историю Великобритании (эпоха Тюдоров)».

Ключевые слова: элективный курс, профиль, принципы профильного обучения, аннотация, тематическое планирование.

Elective course as an essential component of the core learning in high school

T. R. Sadykova

The article deals with the analysis of essential peculiarities of an elective course as a necessary component of the core learning in high school: the principles, aims, tasks and ways of core learning in high school are analyzed. The example of annotation and topic planning of an authorial elective course: «Introduction to the history of the United Kingdom (the Tudor's Dynasty) is shown.

Key words: *elective course, core component, the principles of an elective course, annotation, topic planning.*

Особенностью средней (полной) общеобразовательной школы является профильный характер обучения, который предусматривает профориентационную парадигму образования: учащиеся получают возможность более глубокого изучения отдельного предмета (предметов) или дисциплин, относящихся к ним, с целью подготовки к своей будущей специальности и поступлению в выбранное Высшее учебное заведение. Целесообразно подчеркнуть, что неотъемлемой составляющей профильного обучения в старшей школе является элективный курс (далее ЭК), который является обязательным предметом по выбору и позволяет учащимся овладеть определенным набором компетенций, необходимых для будущей профессиональной самореализации и становления. ЭК предполагает более глубокое изучение какого-либо компонента выбранного профиля (филологический, социально-гуманитарный, естественно-научный профиль), приобщение к новому знанию, расширение кругозора, становление профессионального мировоззрения.

Важно заметить, что ЭК позволяет познакомиться с будущей специальностью более близко, что дает преимущество при поступлении в высшее учебное заведение, а также способствует начальной профессиональной подготовке, вторичной социализации и личностному становлению ученика.

В связи с изменениями в жизни нашего общества сменились ценностные ориентации и в качестве самой большей ценности в соответствии с провозглашенными принципами гуманизации и демократизации общества признается свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира [И. Л. Бим 2007: 10]. Выпускник образовательного учреждения должен уметь мыслить критически, объективно оценивать современную картину мира, уметь аргументированно доказывать свою точку зрения, подвергать сомнению неизвестные факты действительности, уметь пользоваться новыми личностно-ориентированными технологиями обучения, быть готовым к межкультурному сотрудничеству, уметь избегать и преодолевать конфликты. Данные факторы обуславливают значимость иностранного языка как функционального средства коммуникации на международной арене.

Современное социально-политическое устройство мира, глобализация, расширение экономических связей с различными англоговорящими странами создали ситуацию,

в которой владение английским языком является не только желательным, но и обязательным условием при приеме на работу, что подтверждает то, что английский языком является не только целью обучения, но и средством предпрофессиональной подготовки в старшей школе.

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» профильное обучение старшеклассников рассматривается как система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда [Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: 2002].

В Концепции профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы отмечается: «Профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования 2002: 3].

Концепция профильного обучения «преследует следующие **основные цели:**

- создать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать становлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общими и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» [Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования 2002].

Что касается изучения иностранного языка в старшей школе, И. Л. Бим выделяет следующие цели профильного обучения ИЯ:

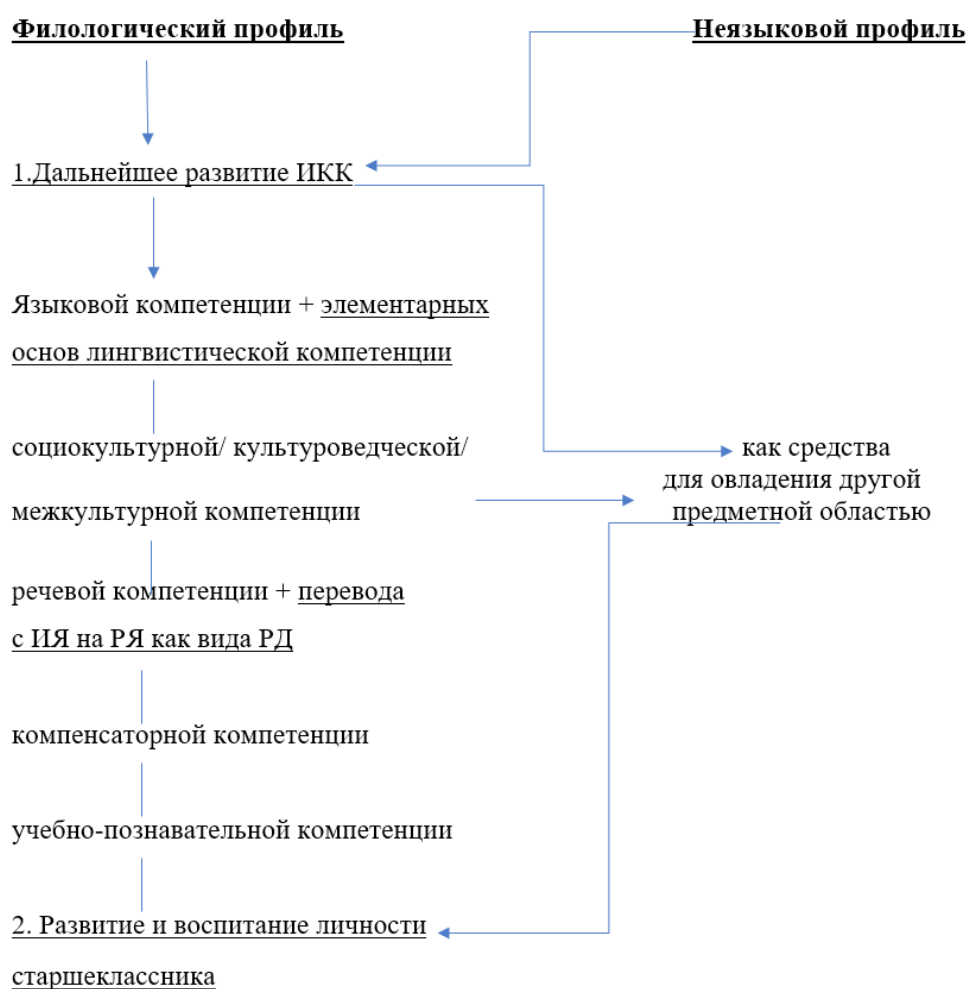


Рис. 1. Цели профильного обучения ИЯ [Бим 2007: 36]

И. Л. Бим выделяет следующие **принципы профильного обучения** [Бим 2007: 41–42]:

- Принцип дифференциации и индивидуализации обучения (учет возможностей и потребностей школьников);
- Принцип социокультурной направленности (формирование культурной осведомленности);
- Принцип учета и развития профессиональной ориентации (интеграция иностранного языка с другой предметной областью);
- Принцип возрастания удельного веса самостоятельности (развитие автономии, сознательного отношения к организации учебной деятельности);
- Принцип опоры на имеющийся опыт обучения (развитие самообразовательных потребностей);
- Принцип продуктивности (совершенствование материальных продуктов учебной деятельности).

Далее приведем **аннотацию** разработанного нами авторского ЭК:

Аннотация к элективному курсу «Введение в историю Великобритании (эпоха Тюдоров)»

Предлагаемый курс на основе УМК «Страноведение Великобритании» / Great Britain Ю. Б. Голицинского предназначен для учащихся 10–11 классов филологи-

ческого профиля, а также для учащихся 10–11 классов, желающих расширить свои познания в сфере истории Великобритании.

В последние годы все большее количество учащихся осознают роль английского языка как средства международного общения. В эпоху глобализации, расширения экономического и мирового пространства, все более актуальным становится вопрос осуществления успешной коммуникации с представителем иноязычной культуры.

Однако одного знания языка недостаточно для понимания национально-культурных особенностей, менталитета, религиозных представлений и традиций иной страны.

Для того, чтобы стать успешным участником иноязычного общения, становится необходимым иметь, как минимум, базовые знания и представления о культурно-исторической картине мира другого народа.

При обучении в классах филологического профиля учащимся необходимо понимать англоязычные историко-политические термины, знать ключевые исторические даты и политические фигуры, уметь охарактеризовать определенную эпоху, как в социальном, так и в политическом плане.

Перечисленные выше знания и умения важны не только для предпрофессиональной подготовки учащихся,

но и для подготовки школьников к дальнейшей успешной и самостоятельной жизни в социуме.

Целью элективного курса является формирование у учащихся элементарной социокультурной компетенции, что позволит им приобщиться к культуре другого народа, расширить знания в области истории Великобритании.

Для достижения поставленной цели в рамках курса решаются следующие **задачи**:

- обучить старшеклассников лексическим единицам в соответствии с отобранными темами, навыкам оперирования этими единицами в коммуникативных целях;
- расширить культурный кругозор учащихся за счет познания исторической эпохи другой страны;
- развить умение аудирования посредством просмотра и анализа видеофрагмента по исторической тематике;
- развить умение говорения на основе прочитанного текста по заявленной тематике.

Курс рассчитан на 35 учебных часов и состоит из 5 тематических разделов, по 7 уроков каждый. При одном часе занятий в неделю курс будет длиться 35 часов в 10 или 11 классе.

В основе курса лежат следующие методические **принципы**:

- продуктивности (в ходе индивидуальной\ групповой проектной деятельности)
- индивидуализации (свобода выбора тем для проектной деятельности);
- деятельностно направленного обучения (выполнение проектов, активное участие в дискуссиях, самостоятельная работа);
- возрастание самостоятельности и автономии (по мере прохождения материала, учащимся предоставляется все большая свобода для самостоятельной деятельности).

Контроль результатов обучения и оценка приобретенных школьниками умений и навыков производится при выполнении проектных заданий каждого тематического раздела, а также самими учащимися посредством самооценки и самоконтроля.

Далее продемонстрируем разработанное нами **тематическое планирование** нескольких уроков к данному ЭК:

Тематическое планирование ЭК: «Введение в историю Великобритании (эпоха Тюдоров)»

Номер урока: 10

Тема урока: «Генрих Восьмой как один из самых противоречивых королей Великобритании» (урок 1)

Фонетика: —

Лексика: Лексические единицы и выражения: ambiguous, assertive, controversial, obstinate, to lose temper, successor, predecessor, to keep emotions in check.

Грамматика: —

Говорение: Групповое обсуждение текста: «Генрих 8 как один из самых противоречивых королей Великобритании».

Чтение: Чтение текста: «Генрих 8 как один из самых противоречивых королей Великобритании».

Аудирование: —

Письмо: —

Языковой портфель: —

Номер урока: 25

Тема урока: «Правление Эдуарда Шестого» (урок 1)

Фонетика: —

Лексика: Лексические единицы и выражения: to lose ones parents, to be an orphan, to rule, to obtain power, to die young, a ruler, to get a crown, to be the most desirable child, the only begotten son, to be prone to illnesses, to be physically weak.

Грамматика: —

Говорение: Групповое обсуждение видеофрагмента: «Правление Эдуарда 6».

Чтение: —

Аудирование: Просмотр видеофрагмента: «Правление Эдуарда 6».

Письмо: —

Языковой портфель: —

Номер урока: 29

Тема урока: «Правление Марии 1» (урок 1)

Фонетика: —

Лексика: Лексические единицы и выражения: to be bloody, to be cruel, to execute people, to live in terror, to be devoted to Catholicism, to hate protestants, a relief, a disease, to keep someone in a tower, to imprison someone.

Грамматика: —

Говорение: Групповое обсуждение видеофрагмента: «Правление Марии 1».

Чтение: —

Аудирование: Просмотр видеофрагмента: «Правление Марии 1».

Письмо: —

Языковой портфель: —

Номер урока: 33

Тема урока: «Правление Елизаветы 1» (урок 1)

Фонетика: —

Лексика: Лексические единицы и выражения: a golden age, a wise ruler, to defeat Armada, to die a virgin, a virgin queen, a true benefactor, to benefit, to prosper, to achieve the main objective, the era of art and culture.

Грамматика: —

Говорение: Групповое обсуждение видеофрагмента: «Правление Елизаветы 1».

Чтение: —

Аудирование: Просмотр видеофрагмента: «Правление Елизаветы 1».

Письмо: —

Языковой портфель: —

Таким образом, можно подчеркнуть, что введение ЭК в контексте профильного обучения в старших классах позволяет повысить качество владения старшеклассниками иностранным языком, учесть профессиональные устремления, способствовать их развитию средствами иностранного языка и обеспечить большую преемствен-

ность между школьным языковым образованием и вузовским [Бим 2007: 18]. Введение профильного обучения дает возможность использовать иностранный язык не только как цель обучения, но и как средство, которое позволит углубить и расширить знание в любой другой предметной области.

Литература:

1. Бим, И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. — М.: Просвещение, 2007. — 168 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. — М., 2002.
3. Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования (проект): ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов / при участии Ю. И. Дик, И. А. Сасова, С. Н. Чистякова. — М., 2002.

Гендерная социализация детей в условиях дошкольной образовательной организации

Сарина Марина Владимировна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 43 г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

В статье раскрыта актуальная для современного общества проблема, связанная с гендерной социализацией детей в условиях дошкольной образовательной организации. Были раскрыты основные условия, необходимые для успешной гендерной социализации ребенка в ДОО.

Ключевые слова: социализация, гендер, половая принадлежность, гендерная социализация, фемининность, маскулинность.

Нельзя считать один пол совершеннее другого, как и нельзя их уравнивать.
Ж. Ж. Руссо

На сегодняшний день проблемы, связанные с гендерной социализацией дошкольников, находятся в зоне профессионального интереса все большего количества педагогов. Это связано с тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт, введенный в систему дошкольного образования, большое внимание уделяет ориентированию педагога на личность каждого ребенка, и создание условий для социализации детей.

К сожалению, на сегодняшний день в педагогической практике социализация, обучение, развитие, воспитание ребенка, формирование личности зачастую, идет без понимания, а чаще всего, просто не знания общих законов развития ребенка. Особенно это пагубно для малыша в дошкольном детстве, если в семье и детском саду не понимают главного: как развивается мозг ребенка в соответствии с его половой принадлежностью.

Необходимо заметить, что позитивное вхождение ребенка в социум невозможно без учета его половых особенностей, в связи с тем, что это является биосоциокультурной характеристикой.

Приоритеты, принятые в современном обществе, должны заключаться не в твердом закреплении определенных стандартов маскулинности и фемининности, а в обобщении

и изучении знаний о взаимоотношениях между представителями двух полов.

Что же скрывается под понятием гендерная социализация? Это процесс, в результате которого ребенок усваивает правила поведения, социальные установки, нормы, в соответствии с имеющимися представлениями о роли женщины и мужчины в социуме.

Дошкольное детство является чувствительным периодом, в котором процессы гендерной социализации протекают наиболее интенсивно. Это период образования моделей и форм поведения. Почему же эта тема актуальна на сегодняшний день? Это обусловлено теми социальными изменениями, которые происходят в окружающем нас мире. Эти изменения приводят к тому, что происходит утрата традиционных моделей женского и мужского поведения. Демократизация отношения полов приводит к тому, что все чаще можно наблюдать ситуации омужествления женщин и феминизации мужчин.

Все это приводит к изменению в сознании и поведении детей, ведь ребенок, как губка, впитывает в себя все то, что окружает его в повседневной жизни. Все чаще в группе детского сада появляются грубые, агрессивные девочки, у которых отсутствует скромность, нежность, неумение спо-

койно, «по-женски» разрешать конфликты, а чаще прибегающие к силе и механическому воздействию. И наоборот, мальчики, с явно женским типом поведения: мягкие, тихие, слабые физически, не умеющие постоять за себя в конфликтной ситуации, брать на себя ответственность. Играя или выполняя трудовую деятельность, дети не хотят договариваться, не умеют распределять роли с учетом пола партнера.

Какие же условия необходимы для полноценной гендерной социализации ребенка в детском саду?

Во-первых, это создание соответствующей развивающей предметно-пространственной среды. Мною, в группе обустроено место для игр, как мальчиков, так и девочек, игрушки подобраны с учетом половых признаков детей. Для девочек предусмотрены такие зоны как «Студия красоты», «Магазин одежды», «Будущая мама», для мальчиков в свою очередь, «Автопарк», «Мы защитники страны». Данное разграничение игровых зон не означает навязывание воспитанникам игры только в зоне со своей гендерной направленностью. Педагог, должен создать игровую ситуацию таким образом, чтобы ребята сами распределяли роли в соответствии со своим полом и исполняли их.

Второе условие — это непосредственная работа педагога с детьми. В педагогической практике накоплена масса приемов и методов, с помощью которых осуществляется гендерная социализация дошкольников. Эксперименты с картинками, сказкотерапия, наблюдения за поведением детей во время свободной деятельности, беседы — это лишь малая часть методов, которые используются в работе над осознанием и принятием ребенком своей половой идентичности и стереотипов поведения. В качестве методов, направленных на формирование знаний о различии полов, я использую моделирование жизненных ситуаций, дидактические игры, игры — состязания, всевозможные проблемные ситуации. Чтобы воспитанники лучше овладели способами мужского и женского поведения используются игры-занятия, подвижные и сюжетно-ролевые игры. Следует отметить, что во время организации разнообразной деятельности с детьми, я учитываю особенности игровых стилей для детей разного пола. Так, например, по пре-

имуществу использую зрительные стимулы для мальчиков и слуховые — для девочек; при выполнении творческих заданий даю подробную инструкцию девочкам и лишь четкие рекомендации по выполнению мальчикам.

Третье условие — это, безусловно, взаимодействие с родителями. Проводить работу по формированию у детей гендерной идентичности только в условиях детского сада не даст должных результатов. Взаимоотношения с родителями нужно строить с позиции сотрудничества и взаимопонимания. Родительские собрания, индивидуальное и групповое информирование по теме, привлечение к организации среды группы, участие в педагогических проектах, конкурсах, выставках. Это лишь малая часть того, что мною используется для привлечения внимания родительской общности к проблеме гендерной социализации детей.

И, последнее, четвертое условие, это работа с педагогическими работниками дошкольного учреждения. Особое внимание нужно уделить музыкальному работнику и инструктору по физической культуре. Это связано с тем, что во время данных образовательных видов деятельности у детей в большей мере происходит осознание себя как носителя определенного пола и приходит понимание того, как нужно вести себя в соответствии с ним. Что же касается воспитателей, то в работе с ними можно использовать консультации, мультимедийные презентации по теме, с целью пополнения имеющихся знаний об особенностях воспитания детей в соответствии с гендерной идентичностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что гендерная социализация играет огромную роль в общем развитии личности ребенка. Поэтому воспитательно-образовательная деятельность должна строиться с учетом гендерных особенностей, так как это способствует формированию навыков общения детей в социуме, формирует первоначальное восприятие каждым ребенком ближайшей социокультурной среды, которой является он, противоположный пол, его семья, развивает осознанное понимание значимости себя по отношению к окружающей действительности. А с пониманием своей роли начинается понимание образа я — мальчика (девочки).

Литература:

1. Доронова Т. Н. Мальчики и девочки 3–4 лет в семье и детском саду. Доронова Т. Н. — М. Линка-Пресс, 2009.
2. Доронова Т. Н. Пол или гендер? / журнал Обруч. — 2015. — № 3. С. 3–6.
3. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологии — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. / Еремеева В. Д., Хризман Т. П. — М.: Линка-Пресс, 1998. — 184 с.
4. Нагель О. П., Румянцева О. В. Психолого-педагогические условия формирования основ мужественности у мальчиков дошкольного возраста. журнал Дошкольная педагогика. — 2017. — № 2. С. 11–16.
5. Федорова, Т. И. Примак, О. Г. Аспекты гендерного воспитания детей 5–7 лет в условиях детского сада. / журнал Дошкольная педагогика. — 2014. — № 2. С. 17–21.

Классификация проектно-развивающих технологий и методов формирования певческих навыков у дошкольников

Тарантина Ирина Николаевна, музыкальный руководитель

МБДОУ детский сад общеразвивающего вида «Родничок» с. Верхопенье (Белгородская обл.)

Существует много технологий формирования певческих навыков у дошкольников. Рассмотрим самые основные.

Здоровьесберегающие технологии. На занятии по вокалу большое внимание уделяется беззвучному тренингу голосового аппарата — дыхательной гимнастике. Это воспитывает у ребенка бережное отношение к своему голосу, а также приносит пользу для дыхательной и сердечно-сосудистой системы.

Игровые технологии. Вокально-хоровое обучение дошкольников предлагается в форме игры. Игровой подход увлекает малышей, в процессе игры трудности преодолеваются ребенком легче, а результат получается намного выше за более короткий срок. Необходимо подбирать игры-упражнения, которые поются детьми с большим удовольствием и при этом направлены на расширение певческого диапазона, приобретение певческой свободы, а также оберегают детский голос от форсирования и крика.

Технология исследовательской деятельности. Выполняя игровые вокальные упражнения, дети имитируют игру на дудочке, голоса птиц, езду на автомобиле и другие имитации-звукоподражания, развивая при этом звуковысотный слух, гибкость голоса, легкость и светлость звукообразования, воображение и представление об окружающей среде. Данная технология помогает ребенку в исследовании предметов и явлений окружающего мира во всем его многообразии. Исследуя свойства предметов и явлений в звуковом аспекте, дети формируют вокальные навыки, развивают чувство ритма, интонационный и тембровый слух одновременно развивая образное восприятие окружающего мира.

Технологии проектной деятельности. Весь образовательный процесс выстраивается по определенной проектной схеме достижения планируемого результата, а дети — непосредственные участники этого процесса.

Дети, обучаясь пению, непременно должны научиться определять жанр и характер вокальных и инструментальных произведений, знать, сколько частей в пьесе, слышать, как темп и динамика влияют на характер пьесы. Музыкальный руководитель помогает детям определить, в каком регистре звучит мелодия, то есть: низко или высоко, как звучат аккорды: немного странно, удивленно, волшебно. Таким образом, в совместной с педагогом исследовательской и экспериментальной деятельности, дети узнают, какие средства музыкальной выразительности (темп, динамика, регистр, фактура) влияют на характер музыки. Играя на музыкальных детских инструментах, они узнают новые тембры и понимают, что с помощью тембра также можно повлиять на характер музыкального произведения.

Информационно-коммуникативные технологии. Современный мир требует внедрять в систему образования передовые методы, использовать в образовательном процессе информационные технологии. (компьютер, интерактивная доска, планшет). Сегодня абсолютно все учебные заведения оснащены компьютерами и проекторами для мультимедийных презентаций, в которых можно красочно и ярко предоставить вниманию детей информацию о композиторах, жанрах музыки, танцах, оркестрах и т. д.

Личностно-ориентированные технологии. В центре данных технологий — личность ребенка, создание комфортных условий образовательно-воспитательного процесса с отсутствием конфликтных ситуаций, организация безопасных условий развития детей, реализация имеющегося у каждого ребенка природного потенциала.

В применении личностно-ориентированной технологии формируются основы гуманно-личностных отношений в детском образовательном учреждении, где оказывается помощь в адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения. С помощью музыкального руководителя осуществляется психолого-терапевтический эффект от звучания музыки в различных режимных моментах детского сада. Музыкотерапия является одним из существенных воздействий на психику ребенка, позволяющих ребенку чувствовать себя комфортно, непринужденно и радостно в стенах детского сада.

Технология «Портфолио дошкольника», «Портфолио педагога». Портфолио — это копилка успехов.

Главные функции портфолио:

1. Диагностическая (фиксирует динамику роста за конкретный временной отрезок).
2. Содержательная (отображает все направления деятельности).
3. Рейтинговая (раскрывает диапазон умений и навыков ребенка).

Музыкально-образовательная деятельности с дошкольниками включает в себя: пение, музыкальные игры, ритмические упражнения, слушание музыки.

Музыкально-образовательную работу в детском саду, формирующую певческие навыки у ребенка, необходимо грамотно планировать. Отметим основные элементы ее структуры:

1. Дыхательная гимнастика;
2. Ритмические подвижные игры;
3. Вокально-хоровые упражнения;
4. Артикуляционные упражнения;
5. Развитие речи;
6. Пение;
7. Упражнения на мелкую моторику;
8. Игры с пением.

Главная сложность — правильно распределить нагрузку на детский голосовой аппарат.

В музыкально-образовательной деятельности необходимо использовать общепринятые методы вокальной педагогики:

- *концентрический метод* (формирование вокальных навыков);
- *фонетический метод* (организация правильного звукообразования), используется как упражнение, направленное на выравнивание звучания голоса;
- *объяснительно-иллюстративный метод в сочетании с репродуктивны* (метод голосового подражания);
- *фонопедический метод В.В. Емельянова*. Данный метод применяется в работе с дошкольниками и основан на применении простейших упражнений, согласно возрастным особенностям восприятия, а также физиологическим особенностям голосового аппарата ребенка. Дети, благодаря данному методу, учатся управлять своим голосом, усваивают основные закономерности голосообразования. Метод может включать в себя комплекс упражнений, направленных на выполнение конкретных задач.

Существует множество приемов работы по формированию и развитию певческих навыков у дошкольников. Рассмотрим некоторые из них:

— *Показ с пояснениями*. Пояснения музыкального руководителя помогают ребенку понять смысл песни, ее содержание;

— *Приветствие*. Занятие начинается с приветствия «по трезвучию»;

— *Распевка*. Перед началом пения важно провести распевку (пару маленьких песенок, не имеющих большого диапазона). Данный прием позволяет разогреть голосовые связки, настроить слух;

— *Быстрый темп*. Максимальное использование методических приемов в быстром темпе активизирует детей, приносит разнообразие и живой отклик;

— *Постепенное усложнение заданий*. Следует постепенно усложнять задания, включая в процесс разнообразные атрибуты, иллюстрации, чтение стихов и т. д. Полезно исполнять песни со словами и без слов, вслух и про себя, это доставляет малышам огромное удовольствие;

— *Привнесение игровых моментов*. Игра в процессе пения способствует улучшению качества пения, создает у ребенка позитивный настрой, интерес, раскрепощает, снимает напряжение, стеснительность, «зажимы». Можно использовать игрушки, картинки, чтобы разнообразить занятие, сделать его более продуктивным, повысить активность детей;

— *Приобретение детьми теоретических знаний*. Очень важно на раннем этапе музыкально-образовательной деятельности познакомить малышей с основными понятиями хорового и вокального исполнения, дать главные

представления об устройстве голосового аппарата, объяснить детям как важно беречь свой голос. В этом помогут следующие методы: игровые беседы; разъяснение, как возникает звук и речь; определение возникновения высоких и низких звуков; посещение концертов в музыкальной школе и др.

— *Развитие дикции*. Правильная дикция имеет важное место в звукообразовании. Работать над дикцией помогают детские скороговорки. Скороговорки развивают не только скорость чередования гласных и согласных звуков, слов, но также регулируют скорость артикуляционного мышечного движения, подвижности голосового аппарата (губы, щеки, язык). — *Применение дирижерских жестов*. В групповой работе с детским хором полезно использовать дирижерские жесты: сильный взмах руки — громко, слабый — тихо, показывать жестом начало и конец фразы, задержку звука, паузы, изменение темпа, высоту мелодии, ритмический рисунок песни;

— *Исполнительская деятельность*. Чтобы расширить рамки исполнительской деятельности надо заниматься индивидуально, но не только с теми детьми, которые отстают, но и со всеми остальными. Это помогает восполнить потребность всех детей в публичных выступлениях.

— *Музыкально-ритмические игры*. Одним из важнейших средств развития самостоятельной музыкальной деятельности детей являются музыкально-ритмические игры, которые объединяют все виды музыкальной деятельности: пение, слушание, движение под музыку, игру на музыкальных инструментах. В доступной игровой форме дети разбираются в соотношении звуков по высоте, у них развивается чувство ритма, тембровый и динамический слух;

— *Вокально-двигательная гимнастика*. Попевки имеют определенный фонематический состав, способствующий эффективному развитию речи ребенка в процессе вокальной работы, дыхательных упражнений, развития дикции, артикуляции, фразировки. Дети любят рифмотворчество и подпевание, поэтому исполнение попевок улучшает работу речедвигательных и речеслуховых анализаторов. Благодаря попевкам произносительная сторона и основные качества голоса ребенка развиваются наиболее качественно и своевременно. Кроме того, данный прием работы активизирует слух, внимание, правильное певческое дыхание.

— *Дыхательные упражнения*. Дыхательная гимнастика — неотъемлемая часть музыкально-образовательной деятельности, направленной на формирование певческих навыков у дошкольников. Данный прием помогает ребенку научиться восстанавливать дыхание, расслаблять дыхательный аппарат.

Эти и многие другие проектно-развивающие методы и приемы способствуют эффективному формированию певческих навыков у детей дошкольного возраста в процессе музыкально-образовательной деятельности.

Литература:

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 144 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1977. 256 с.
3. Бергер Н. А. Современная концепция и методика обучения музыке. СПб.: КАРО, 2004. 368 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 447 с.
5. Тогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. М.: Академия, 2005. 318 с.

Методические рекомендации по обучению учащихся 7 классов решению задач по информатике на развитие алгоритмического мышления в рамках деятельностного подхода

Тасен Алима Какимбеккызы, студент;

Серебренникова Виктория Викторовна, студент магистратуры

Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева (г. Петропавловск, Казахстан)

Нынешняя степень становления науки и техники, всеобщая компьютеризация, инновационные технологии требуют от учащихся наличие умений и навыков. Для того, чтобы учащийся имел возможность самостоятельно находить нужные ему знания, решать задачи различного рода, действовать согласно своему разуму, сталкиваясь с возникающими ситуациями, ему необходимо научиться мыслить.

Одной из ключевых задач образовательного учреждения является способствовать формированию мышления школьника, развитию его интеллектуальных способностей. Значимой частью умственного развития человека считается алгоритмическое мышление. Большими возможностями с целью развития алгоритмического мышления имеет предмет информатика [3].

Эффективным способом формирования алгоритмического мышления школьников в курсе информатики является обучение построению алгоритмов и их использованию при решении большого класса задач из раздела «Программирование решений» [1].

Любую человеческую деятельность всегда можно представить в виде процесса решения человеком тех или иных задач (учебных, познавательных, трудовых и др.). При организации деятельности ведущую роль имеет мышление. Оно всегда является процессом, который направлен на достижение определенной цели, на познание и преобразование определенного объекта. И во многом процесс мышления определяется именно характером объектов и способами их преобразования.

Алгоритмическое мышление, рассматриваемое как представление последовательности действий, наряду с образным и логическим мышлением определяет интеллектуальную мощь человека, его творческий потенциал. Навыки планирования, привычка к точному и полному описанию своих действий помогают школьникам разрабатывать алгоритмы решения задач разного происхождения [2].

Для формирования алгоритмического мышления нужно научить детей: находить общий способ действия; выделять основные, элементарные действия, из которых состоит данное задание; планировать последовательность выделенных действий; правильно записывать алгоритм. Важным моментом является усвоение учащимся классификации типов данных. Данная тема входит в основу программирования.

Узловыми понятиями в программировании являются понятия переменной и присваивания. Процесс решения вычислительной задачи — это процесс последовательного изменения значений переменных. В итоге в определенных переменных получается искомый результат. Переменная получает определенное значение в результате присваивания. Ученикам необходимо дать понять, что на уровне машинных команд присваивание — это занесение в ячейку, отведенную под переменную, определенного значения в результате выполнения команды. Из числа команд, входящих в представленную выше систему команд, присваивание выполняют команда ввода и команда присваивания.

В большинстве случаев непонимание некоторыми учениками программирования происходит от непонимания смысла присваивания. Поэтому учителям рекомендуется обратить особое внимание на этот вопрос.

Объявление переменных. Если мы хотим хранить число, то нужно сообщить об этом компьютеру:

<имя переменной>: <тип данных>;

Пример: X1: integer;

Так записываются переменные в паскале, дельфи, лаза-руссе или им подобным языкам.

Для C++ и ему подобным языкам применяется другая форма записи:

<тип данных> <имя переменной>;

Пример: int a;

Обратите внимание учеников на то, что нельзя путать команду присваивания с математическим равенством. Осо-

бенно часто путаница возникает в тех случаях, когда в качестве знака присваивания используется знак «=» и учитель читает его как «равно». В некоторых языках программирования знак «=» используется как присваивание, например, в Бейсике и Си. В любом случае надо говорить «присвоить».

Ученикам, отождествляющим присваивание с равенством, совершенно непонятна такая команда: $N := N + 1$. Такого математического равенства не может быть. Смысл этой команды следует объяснять так: к значению переменной N прибавляется единица и результат присваивается этой же переменной N . Иначе говоря, данная команда увеличивает значение переменной N на единицу.

Примеры решения задач.

Задача 1. На языке программирования C++ объявить три переменные a , b и c типа `int` и присвоить первой числовое значение, второй — первую переменную, увеличенную на 3, третьей переменной — сумму первых двух.

Решение:

Вспоминаем форму записи объявления переменных на языке C++: сначала указывается тип данных для переменной, затем название этой переменной.

```
int a;
int b;
int c;
```

Далее присваиваем значения переменным. Знак присваивания на языке программирования C++ обозначается как «:=».

Первой переменной присваиваем числовое значение:

```
int a = 4;
```

Второй переменной присваиваем первую переменную, увеличенную на 3:

```
int b = a + 3;
```

Третье переменной присваиваем сумму двух первых переменных:

```
int c = a + b;
```

Решение задач осуществляется с использованием блок-схем без использования компьютера. Затем происходит обучение учащихся основам программирования на языке C++. Эти же задачи переводятся на язык программирования, производится отладка программы и ее тестирование.

Для закрепления алгоритмических конструкций учащиеся составляют программы по заданиям учителя.

Литература:

1. Газейкина А. И. Стили мышления и обучение программированию // Информационные технологии в общеобразовательной школе. — 2003. — № 6. — С. 12–19.
2. Коляда Е. П. Развитие логического и алгоритмического мышления учащихся 2 класса // Информатика и образование. — 1996. — № 1. — С. 86–88.
3. Копаев А. В. О практическом значении алгоритмического стиля мышления // Информационные технологии в общеобразовательной школе. — 2003. — № 6. — С. 6–11.

Кадетские полицейские классы — начало становления будущих сотрудников МВД

Тезиков Дмитрий Александрович, старший преподаватель
Волгоградская академия МВД России

В настоящей статье раскрываются психологические особенности учащихся кадетских полицейских классов, особенности организации учебного процесса. Проведен сравнительный анализ общеобразовательных и кадетских полицейских классов. Таким образом, актуальность проведенной работы находит отражение в системе образования будущих кадров.

Ключевые слова: психологические особенности, образование, организация учебного процесса, процесс воспитания.

Cadet police classes-formation of future employees

This article reveals the psychological characteristics of students of cadet police classes, especially the organization of the educational process. A comparative analysis of General education and cadet police classes. The relevance of the work is reflected in the education system of future personnel.

Keywords: psychological features, education, organization of educational process, process of education, education of future personnel.

В настоящий момент сотрудники правоохранительных органов возлагают на себя максимальное количество функций и задач, в решении и выполнении которых необходима квалифицированная подготовка и соответствующее обучение. В свою очередь профессия сотрудников является достаточно сложной в плане психологических особенностей.

Данный вид деятельности предъявляет к сотруднику высокие требования не только психологические, но и психофизические. В связи с этим можно говорить о сложности и многогранности личности сотрудника правоохранительных органов.

Каждая сфера государственной деятельности, сопряжена с решением задач, связанных с законодательным регулированием, которые включают в себя значительный штат профессиональных сотрудников.

Уровень развития профессиональной подготовки сотрудников отражается в дальнейшем развитии, их деятельности. Поэтому следует акцентировать внимание на раннюю стадию обучения и подготовку будущих сотрудников.

Полицейские кадетские классы осуществляют подготовку к военной службе, а также государственной службе российского казначейства, в качестве специалистов-профессионалов [1, с. 149].

Создание кадетских полицейских классов ориентировано на патриотическое, нравственное воспитание, а также повышение правосознания подрастающего поколения. Специфика воспитания основывается на традициях правоохранительных органов и других силовых структур, тем самым подготавливая кадры для поступления в учебные учреждения системы МВД и дальнейшего прохождения службы.

С раннего возраста кадетам прививают любовь и уважение к Родине, а также готовят к выполнению поручений государственной важности.

Кадетская форма оказывает огромное влияние на внутренние состояние воспитанников, что способствует достижению цели, выполнению ритуалов свойственных военным структурам, строевой подготовке, приветствию офицеров — воспитателей.

Помимо общеобразовательных функций, кадетские полицейские классы осуществляют функцию становления об-

щей культуры личности. Формируется модель будущей профессии, направленная на служение своей Родине.

Учебная программа в кадетских полицейских классах разнообразнее, чем программа общеобразовательных классов. Одновременно с учебным процессом дополнительно включены профильные занятия, а также воспитательные мероприятия спортивной, оборонной направленности. Внеурочное время отведено для посещений социальных партнеров, где предоставляется возможность знакомства с особенностями деятельности полицейских.

Преимущество учебного процесса в кадетских полицейских классах в целом определено взаимодействием педагогов, которые являются действующими сотрудниками или офицерами в отставке, и учеников. Во-первых, оно происходит гораздо чаще, нежели чем в общеобразовательных классах. Во-вторых, выражается в разнообразных формах, к ним можно отнести военно-патриотические мероприятия, а также полевые сборы.

Именно организация такого учебного процесса позволяет кадетам усвоить нормы поведения свойственные воинской дисциплине [3, с. 12]. В результате кадеты полицейских классов становятся более дисциплинированными и ответственными. Ярким отличием таких детей становится умение мыслить логично, конкретно, быстро и четко. Одновременно вырабатывается быстрота реагирования в решении жизненных ситуаций.

Особая программа образования ориентирована на углубленное изучение основ права, нормативно правовой базы, а также истории становления и развития МВД. Каждому кадету-выпускнику, принявшему решение поступать после окончания школы в ведомственные высшие учебные заведения Министерства внутренних дел Российской Федерации, оказывается необходимая помощь и поддержка.

В таких условиях качество образования будущих кадров намного выше, а вложенный в кадета базис правовых знаний, психологических и психофизиологических качеств, формирует окончательную ориентацию на военную карьеру и позитивный образ современной полиции [2, с.177].

Литература:

1. Бахтин Ю.К. Патриотическое воспитание как основа формирования нравственно здоровой личности // Молодой ученый. — 2014. — № 10. — С. 349. — URL <https://moluch.ru/archive/69/11944/> (дата обращения: 16.01.2019).
2. Болтов Д.А. Формирование личности подростка в кадетском корпусе // Молодой ученый. — 2009. — № 3. — С. 177. — URL <https://moluch.ru/archive/3/227/> (дата обращения: 20.01.2019).
3. Образовательный процесс в кадетских классах общеобразовательной школы: отличия от обычных классов школы и от кадетских корпусов. [Электронный ресурс] // <http://www.emissia.org/offline/2014/2147.htm> (дата обращения: 19.01.2019).

Повышение эффективности управления образовательной программой специальности «Электроэнергетика»

Тулентаева Галия Сейтхановна, преподаватель;

Шырынбекова Бейсенкуль Жумановна, старший преподаватель;

Шукенова Галия Абетовна, старший преподаватель

Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

Ключевые слова: оценка качества образования, образовательная программа, специальность электроэнергетики, управление, стратегический план

Образование является одним из важнейших приоритетов все активнее интегрирующегося в международные процессы суверенного Казахстана [1]. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы выдвигает принципиально новые требования к качеству подготовки обучающихся и введение новых институциональных механизмов в образовании на основе эффективного его взаимодействия с рынком труда [2].

Условия рыночной экономики требуют адаптации высшего образования по специальности и научных исследований к изменяющимся потребностям общества, региональным потребностям и достижениям научной мысли. Поэтому необходима работа по координации образовательных программ с требованиями Европейской рамки квалификаций и определение целей образовательной программы, компетенций выпускников. Центральным компонентом образовательной программы является система целей, которая характеризует модель выпускника. В современном контексте — это компетентностная модель выпускника [3].

Цели образовательной программы специальности «Электроэнергетика» соответствуют миссии, стратегическому плану университета, кафедры.

Реализация образовательной программы определяется миссией Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави, которая заключается в формировании современной научно-образовательной среды, в которой реализуется подготовка высококвалифицированных кадров на принципах тесной интеграции науки, образования и инноваций.

В миссии университета заложена долговременная направленность, которая обновляется в постоянно меняющейся внешней среде в зависимости от потребностей общества. Миссия университета неразрывно связана с историей создания и развития университета. Стратегической целью его создания наряду с подготовкой высококвалифицированных специалистов для Республики Казахстан и тюркоязычных стран является возрождение исторического имиджа города Туркестан как научного, культурного и духовного центра тюркоязычных народов.

Цель образовательной программы, сформулированная в соответствии с ГОСО РК, квалификационными рамками выпускников Европы Tuning, квалификационными требованиями Дублинского дескриптора, которые создаются на основе анализа рынка труда, определяется ком-

петенцией выпускников, отраженные в образовательной программе специальности. Введение компетентного подхода предполагает перемещение акцентов с процесса обучения на его результат, изменение ролей преподавателя и студента, в центре данной системы оказывается понятие компетенции. Следовательно, задачами образовательной программы является качественная подготовка конкурентоспособных инновационно ориентированных выпускников, соответствующих современным требованиям и запросам рынка труда с учетом развития науки и условий, предлагаемых реальной действительностью [4,5].

Для достижения целей образовательной программы специальности «Электроэнергетика» определены 4 метакомпетенций, включающих в себя общенаучные, социальные, инструментальные компетенции, а также 12 профессиональных компетенций. Приобретая эти компетенции, выпускник образовательной программы будет свободно плавать и четко ориентироваться в мировом образовательном пространстве.

В университете установлены периодичность, формы и методы оценки качества образовательной программы. Они проходят процедуру ежегодного мониторинга качества реализации на заседании кафедры с участием обучающихся и работодателей.

Университет проводит мониторинг и систематизирует данные по следующим направлениям [6]:

- анализ результатов экзаменационных сессий в разрезе факультетов, специальностей, дисциплин с подготовкой годовых и полугодовых отчетов,
- анализ результатов итоговой аттестации студентов (контроль обновления тематики дипломных проектов, результаты сдачи государственных экзаменов и защиты дипломных проектов и др.),
- разработка методической документации кредитной технологии и анализ качества внутривузовской документации, силлабусов,
- анкетирование студентов, выпускников, работодателей по вопросам качества предоставляемых образовательных услуг и подготовка предложений,
- внедрение дистанционных образовательных технологий,
- оценка и анализ результатов научно-исследовательской работы ППС и обучающихся.

Все составляющие образовательной программы проходят стадии разработки, анализа и утверждения в соответ-

ствии с внутренними нормативными документами, утвержденными Сенатом университета.

Таким образом, содержание и структура образовательной программы специальности «Электроэнергетика» соответствует потребностям регионального рынка труда, результаты обучения отражены в компетенциях [7]. Модуляризация выполнена с учетом специфики включенных дисциплин, распределены количество зачетных единиц по модулям, что позволяет обеспечить внешнюю и внутреннюю мобильность студентов. Разработаны механизмы по выявлению современных потребностей общества и постоянного совершенствования образовательной программы. Обратная связь, направленная на совершенствование образовательных программ, включает мониторинг работодателей, выпускников и т. д. [8]. Например, при разработке учебного плана специальности 5В071800 — Электроэнергетика учтены рекомендации работодателей и внесены следующие дисциплины:

1. Металловедение

Литература:

1. Кусаинов А. К. Качество образования в мире и в Казахстане. Издательский центр ИЭТ. Москва. 2014.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011—2020 гг.
3. Султанова Т. А., Ткачева Е. В. Сущностные особенности управления современной образовательной организацией. // Молодой ученый. — 2014. — № 19. — С. 613—616.
4. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. / Под научным ред. д. п. н., профессора В. И. Байденко. 2010.
5. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения. / Под научным ред. д. п. н., профессора В. И. Байденко. 2010.
6. Мухаметкалиев Т. М. Болонский процесс в Казахстане: объективный взгляд. Современное образование. № 1 (81). 2011.
7. Кунакова К. У. Тенденции улучшения качества образовательных услуг в мировой практике. Вестник АПН Казахстана, № 6 (56). 2013.
8. Болотов В. А., Ефремова Н. Ф. Системы оценки качества образования. М: Логос. 2007.
9. Бочков Д. В., Горбачева Е. В. Управление образовательной организацией на основе комплексной оценки эффективности ее деятельности // Молодой ученый. — 2015. — № 22. — С. 355—358.

2. Прикладная механика
3. Численное программное управление (ЧПУ)
4. Инженерная графика (Компас 3d)
5. Система Кайдзен
6. Проектирование и сборка трансформаторов
7. Электрооборудование
8. Электронная преобразовательная техника
9. Электрические машины
10. Проектирование и технология освещения
11. Электронные установки и управление
12. Электропривод

Управление качеством образования определяется стратегическим и оперативным менеджментом вуза [9]. Управление университета основано на системном подходе, осуществляет свою образовательную деятельность на основе устава университета. С 2006 года в университете функционирует Система менеджмента качества. В 2018 году университет прошел институциональную аккредитацию НААР РК.

Состояние ФГОС в области развития навыка самоорганизации

Тураев Михаил Дмитриевич, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

«В поисках путей совершенствования жизни, повышения эффективности общественного производства и личного успеха представители бизнес-сообщества обращают своё внимание к самоорганизации, определяя её как одно из наиболее востребованных в ближайшем будущем качеств личности». [1, с. 88]

Согласно словарю-справочнику по возрастной и педагогической психологии, самоорганизация — деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленно-

сти, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга. [2] Самоорганизация показывает нам то, насколько человек является зрелым для того, чтобы активно создавать себя как личность.

Основной особенностью подросткового возраста является проявление мощного подъема жизнедеятельности и глубокой перестройки всего организма. В этот период протекает

не только физическое развитие человека, но также и интенсивное формирование личности, наблюдается энергичный рост моральных и интеллектуальных сил. Притом, говоря о возрастных особенностях психики, то они отличаются широкой вариативностью, основой которой являются разные индивидуальные варианты конкретных условий жизни и деятельности обучающегося, его воспитания и обучения.

Сущность самоорганизации заключается в умении создавать благоприятные условия вокруг себя для полноценной жизнедеятельности, умение расставлять приоритеты. Для того, чтобы стать самоорганизованным необходимо иметь высокий интеллект, силу воли, уметь контролировать свои эмоции и сиюминутные желания и так далее. Внутри любой социальной группы также происходит самоорганизация. Это становится возможным благодаря правильному распределению социальных ролей. В группах подростков самоорганизация зависит и от умения взаимодействовать между собой. И поскольку подростки только учатся это делать, они ищут и познают себя, возможны проблемы с самоорганизацией.

Образовательные учреждения играют большую роль в развитии навыка самоорганизации и воспитании взаимоотношений в группах подростков. В зависимости от типа учебного учреждения существуют различные методы развития данного навыка. Главным в формировании навыка самоорганизации является педагог. От его способности организовать учебный и внеклассный процесс зависит уровень сформированности самоорганизации у подростков. Кроме этого, педагог должен активно взаимодействовать с родителями. Сформировать навык самоорганизации у подростков можно путём организации внеклассных мероприятий, в том числе различных секций и кружков, организации дней самоуправления, поощрение вне учебных достижений, в том числе спортивных и так далее.

Следует обратить внимание на то, как обстоит ситуация в РФ с нормативно-правовой базой, регулирующей сферу деятельности учебных учреждений. Одним из важных нормативно-правовых актов являются Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Из 12 суще-

ствующих приказов Минобрнауки о ФГОС, регулирующих деятельность образовательных учреждений. Для полноценности затронем три приказа Минобрнауки ФГОС начального (1–4 класс), основного (5–9 класс) и среднего (10–11 класс) общего образования.

Так в пункте 19.63 главы ФГОС начального общего образования развитие навыка самоорганизации входит в перечень планируемых результатов реализации программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. [3, с. 18]

Пункт 102 главы ФГОС среднего общего образования говорит о том, что навык самоорганизации является следствием результата изучения дополнительных учебных предметов, курсов по выбору обучающихся. [4, с. 24]

При изучении ФГОС очень странным выглядит, что в стандартах среднего общего образования не заложено развития навыка самоорганизации. Это является крупным пробелом в развитии навыка самоорганизации у подростков 5–9 классов. Единственное, что можно было бы соотнести с развитием навыком самоорганизации, написано в 10 пункте 2 главы ФГОС основного общего образования.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач. [5, с. 6–7]

Таким образом, сегодня приоритетным для развития навыков самоорганизации в учебных учреждениях будет создание проработанной и обновлённой нормативно-правовой базы. И если судить по последним данным, то обновления уже начинают появляться. Так Минпросвещения в течении месяца проводило общественное обсуждение с привлечением 5000 экспертов по проекту новых ФГОС. [6]

Литература:

1. Шемереко, А. С. Формирование способности к самоорганизации у старшего дошкольника / А. С. Шемереко, В. Э. Черник // Учёные записки Забайкальского государственного университета. — 2019. — № 1. — С. 88–97
2. Гамезо М. В. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии [Текст] / ред. М. В. Гамезо. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — С. 127.
3. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. От 22.09.2011 № 3257) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» — URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=nach (дата обращения 10.05.2019).
4. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 413 (ред. от 29.12.2014 № 1645) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» — URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (дата обращения 10.05.2019).
5. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1984 (ред. от 29.12.2014 № 1644) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» — URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (дата обращения 10.05.2019).

6. Российская газета — URL: <https://rg.ru/2019/05/14/novye-proekty-shkolnyh-standartov-ocenili-bolee-piaty-tysiach-ekspertov.html> (дата обращения 15.05.2019).

Studying the language of second language learners contrastive analysis, error analysis, and interlanguage

Turayeva Dilbar Meyliyevna, teacher;

Jurayeva Mohira Yunus qizi, student

Karshi State University (Uzbekistan)

The article is devoted to studying the language of second language learners, the problems of comparison of the linguistic system of two or more languages, the main difficulties in learning a new language that caused by interference from the first language.

Key words: *contrastive analysis, chunk, interlanguage pragmatics, second language, contrastive rhetoric, expansion, translation.*

Статья посвящена изучению языка изучающих второй язык, проблемам сопоставления языковой системы двух и более языков, основным трудностям в изучении нового языка, вызванным помехой от первого языка.

Ключевые слова. *контрастивный анализ, чанк, межъязыковая прагматика, второй язык, контрастивная риторика, расширение, перевод.*

Knowing more about the development of learner language helps teachers to teach procedures in the light of what they can reasonably expect to accomplish in the classroom. As we will see, some characteristics of learner language can be quite perplexing if one does not have an overall picture of the steps learners go through in acquiring features of the second language. In presenting some of the findings of second language research, we have included a number of examples of learner language as well as some additional samples to give you an opportunity to practice analyzing learner language.

Of course, researchers analyze learner language all the time. They try to determine whether students have learned what has been taught and how dozily their language matches the target language. But progress cannot always be measured in these terms. Sometimes language acquisition is reflected in a decrease in the use of a correct form that was based on rote memorization or chunk learning. New errors may be based on an emerging ability to extend a particular grammatical form beyond the specific items with which it was first learned. [1] In this sense, an increase in error may be an indication of progress. For example, like first language learners, second language learners usually learn the irregular past tense forms of certain common verbs before they learn to apply the regular simple past -ed marker. That means that a learner who says "I bought a bus ticket" may know more about English grammar than one who says "I bought a bus ticket". The one who says "bought" knows a rule for forming the past tense and has applied it to an irregular verb. Without further information, we cannot conclude that the one who says "bought" would use the regular past -ed marker where it is appropriate, but the learner who says "bought" has provided evidence of developing knowledge of a systematic aspect of English. [1] Teachers and

researchers cannot read learners' minds, so they must infer what learners know by observing what they do. We observe their spontaneous language use, but we also design procedures that help to reveal more about the knowledge underlying their observable use of language. Without these procedures, it is often difficult to determine whether a particular behavior is representative of something systematic in a learner's current language knowledge or simply an isolated item, learned as a chunk.

Like first language learners, second language learners do not learn language simply through imitation and practice. They produce sentences that are not exactly like those they have heard. These new sentences appear to be based on internal cognitive processes and prior knowledge that interact with the language they hear around them. Both first and second language acquisition are best described as developing systems with their own evolving rules and patterns, not as imperfect versions of the target language. we saw that children's knowledge of the grammatical system is built up in predictable sequences. [1] For instance, grammatical morphemes such as the -ing of the present progressive or the -ed of the simple past are not acquired at the same time, but in sequence. Furthermore, the acquisition of certain grammatical features is similar for children in different environments. As children continue to hear and use their language, they are able to revise these systems so that they increasingly resemble the language spoken in their environment. Are there developmental sequences for second language acquisition? How does the prior knowledge of the first language affect the acquisition of the second {or third} language? How does instruction affect second language acquisition? Are there differences between learners whose

only contact with the new language is in a language course and those who use the language in daily life?

Until the late 1960s, people tended to see second language learners' speech simply as an incorrect version of the target language. According to the Contrastive Analysis Hypothesis (CAH), errors were often assumed to be the result of transfer from learners' first language. However, not all errors made by second language learners can be explained in terms of first language transfer. [2]

A number of researches show that many errors can be explained better in terms of learners' developing knowledge of the structure of the target language rather than an attempt to transfer patterns of their first language. Furthermore, some of the errors are remarkable similar to those made by young first language learners. For example, the use of a regular *-ed* past tense ending or the use of *-s* or *-es* present simple tense ending. [3]

A simplified version of the CAH would predict that, where differences exist, errors would be bi-directional, that is, for example, Uzbek speakers learning English and English speakers learning Uzbek would make errors on parallel linguistic features. Malla Ochilov observed that this is not always the case. For example, in English, direct objects, whether nouns or pronouns, come after the verb ("The dog eats the cookie. The dog eats it."). In Uzbek, direct objects that are nouns follow the verb. However, direct object pronouns precede the verb.

Eric Kellerman and others also observed that learners have intuitions about which language features they can transfer from their first language to the target language and which are less likely to be transferable. For example, most learners believe that idiomatic or metaphorical expressions cannot simply be translated word for word. As a result of the finding that many aspects of learners' language could not be explained by the CAH, a number of researchers began to take a different approach to analyzing learners' errors. This approach, which developed during the 1970s, became known as "error analysis" and involved detailed description and analysis of the kinds of errors second language learners make. [3] The goal of this research was to discover what learners really know about the language. As Pit Corder said in a famous article published in 1967, when learners produce "correct" sentences, they may simply be repeating something they have already heard; when they produce sentences that differ from the target language, we

may assume that these sentences reflect the learners' current understanding of the rules and patterns of that language. "Error analysis" differed from contrastive analysis in that it did not set out to predict errors. Rather, it sought to discover and describe different kinds of errors in an effort to understand how learners process second language data. Error analysis was based on the hypothesis that, like child language, second language learner language is a system in its own right — one that is rule-governed and predictable. [4]

Larry Selinker gave the name interlanguage to learners' developing second language knowledge. Analysis of a learner's interlanguage shows that it has some characteristics influenced by previously learned languages, some characteristics of the second language, and some characteristics, such as the omission of function words and grammatical morphemes, that seem to be general and to occur in all or most interlanguage systems. Interlanguages have been found to be systematic, but they are also dynamic, continually evolving as learners receive more input and revise their hypotheses about the second language. [5] The path through language acquisition is not necessarily smooth and even. Learners have bursts of progress, then seem to reach a plateau for a while before something stimulates further progress. Selinker also coined the term fossilization to refer to the fact that, some features in a learner's language may stop changing. This may be especially true for learners whose exposure to the second language does not include instruction or the kind of feedback that would help them to recognize differences between their interlanguage and the target language. The first language may influence learners' interlanguage in other ways as well. The phenomenon of "avoidance" that Jacquelyn Schachter described appeared to be caused at least in part by learners' perception that a feature in the target language was so distant and different from their first language that they preferred not to try it.

Contrastive analysis still remains a useful tool in the search for potential sources of trouble in foreign language learning. CA cannot be overlooked in syllabus design and it is a valuable source of information for the purposes of translation and interpretation. Today, the scope of contrastive analysis has gradually widened, along with the an overview of contrastive analysis hypothesis expansion of researchers' interests beyond the confines of the sentence for instance, to interlanguage pragmatics or contrastive rhetoric.

References:

1. Ellis, Rod. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. 2nd, improved edition. Oxford: Oxford Univ. Press.
2. Celce-Murcia, M & Hawkins, B (1985). Contrastive Analysis, error analysis, and interlanguage analysis in M. Celce-Murcia
3. James C. (1980) Contrastive Analysis, Singapore, LongmanKachru Y, in Cook G and Seidlhofer B (eds) (1995), Principle and Practice in Applied Linguistics
4. JW, Ziahosseiny SM. 1970. The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors. *Language Learning*
5. Connor, U (1996). Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing, CUP

Содержание и структура информационной компетентности руководителей образовательных организаций

Филина Антонина Геннадьевна, студент

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В условиях современной информационной среды эффективность профессиональной деятельности руководителя образовательной организации во многом определяется качеством информационной основы его деятельности. Последняя напрямую связана с уровнем сформированности его информационной компетентности, которую мы рассматриваем как составляющую общей компетентности руководителя образовательной организации. Под информационной компетентностью руководителя мы понимаем целостное образование личности, включающее совокупность знаний, умений, мотивационно-ценностных ориентации и профессионально-личностных качеств, обеспечивающих успешность его деятельности в условиях информатизации управления образовательной организацией.

Структура информационной компетентности руководителя включает четыре взаимосвязанных компонента:

- мотивационно-ценностный;
- гносеологический;
- операционально-исполнительский;
- профессионально-личностный.

Дадим содержательную характеристику указанных структурных компонентов.

Известно, что сформированность мотивационной сферы является необходимым условием успешности любой деятельности, в том числе и управленческой.

Мотивы подразделяются на внешние, определяемые требованиями социальной среды, и внутренние, определяемые потребностями самого субъекта, его интересами.

Важной характеристикой мотивов является их направленность. В этом контексте различают познавательные мотивы, проявляющиеся в стремлении человека к усвоению новых знаний, и социальные, связанные с общественной жизнью, с преобразованием своей профессиональной деятельности в соответствии с потребностями общества.

С учетом отмеченного выше можно утверждать, что мотивационно-ценностный компонент информационной компетентности будущего руководителя образовательных организаций предполагает наличие мотивационно-ценностных ориентаций на информатизацию управления и осознание того факта, что компетентность в области информационных технологий есть профессионально значимое качество.

Гносеологический компонент информационно-технологической компетентности включает профессионально-значимые знания и представления о сущности информатизации общества в целом и его различных сфер, в том числе управления образованием.

Опора на работы Г. В. Абрамяна, Н. В. Веревки, Г. А. Кручининой, Т. А. Лавиной, Н. В. Молотковой, В. Н. Соловьёва и других, а также выявленные нами осо-

бенности информационной деятельности руководителей образовательных организаций в условиях использования компьютера как управленческого ресурса, позволили выделить два вида знаний, составляющих структуру гносеологической компетентности руководителя: информационно-управленческие и программно-технические.

Информационно-управленческие знания отражают информацию, лежащую в основе деятельности руководителя, необходимую для решения профессиональных задач. К ним относятся:

- знание и понимание необходимости и сущности как информатизации общества в целом, так и информатизации каждой из его сфер;
- знание ключевых понятий, относящихся к использованию новых информационных технологий в управленческой деятельности: информация, управленческая информация, информационное обеспечение, информатизация, информатизация управления образованием, информационные технологии, информационная среда, информационная система, информационные ресурсы;
- представление об информационной деятельности как системообразующей основе управленческой деятельности руководителя;
- знание основных этапов, способов и средств осуществления информационно-управленческой деятельности;
- знание основных информационных технологий, применяемых в профессионально-управленческой деятельности.

В состав программно-технических знаний входят:

- знание основных принципов работы и функций технических средств новых информационных технологий (персональный компьютер, печатное оборудование, мультимедийное и коммуникационное оборудование);
- представление о программном обеспечении современных компьютеров и о возможностях его использования в информационной деятельности руководителя;
- знание особенностей обработки основных видов информации: текстовой, числовой, графической, звуковой;
- знание принципов организации автоматизированного рабочего места руководителя;
- представление о структуре и принципах функционирования информационных систем управления;
- знание сущности и механизмов функционирования автоматизированной информационной системы и автоматизированной системы управления.

Операционально-исполнительский компонент включает профессионально-значимые умения, которые выступают конкретной формой функционирования теоретических знаний. В этой связи в структуре информационно-технологических умений мы выделяем аналогичные знаниям виды умений: информационно-управленческие и программно-технические.

Первый из них включает умения компетентной работы с управленческой информацией, второй — умения грамотно работать с вычислительной техникой. Наличие этих умений способствует формированию уверенности в успешности работы с компьютером.

Нами определены такие информационно-управленческие умения, как:

- умение планировать информационно-управленческую деятельность и прогнозировать её результаты;
- умение выстраивать структуру и содержание информационного банка образовательной организации;
- умение осуществлять сбор и аналитико-синтетическую обработку управленческой информации, используя разнообразные методы и средства;
- умение принимать решения на основе анализа обработанной информации;
- умение разрабатывать и реализовывать схему информационных потоков.

К программно-техническим умениям мы относим:

- умение отбирать и использовать компьютерные средства для реализации технологии информационно-управленческой деятельности;
- умение использовать базовые программные средства и современные пакеты прикладных программ для организации информационной деятельности;
- умение адаптировать специализированные пакеты программ к специфике управляемого объекта и использовать их;
- умение применять средства коммуникаций для обмена информацией с учреждениями социально-педагогической среды и органами управления образованием;
- умение создавать и обеспечивать функционирование систем автоматизированной поддержки информационной деятельности руководителя (АРМ, АИС, АСУ).

Литература:

1. Петрова Е. В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. М., 2012. № 2. С. 37–43.
2. Панова И. В. Формирование информационно-технологической компетентности будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. — Нижегород. гос. университет, Нижний Новгород, 2007–2020с.
3. Царева М. И. Информационная компетентность: теория и технология развития // Молодой ученый. — 2015. — № 17. — С. 580–583. — URL <https://moluch.ru/archive/97/21838/>

Как показано в многочисленных исследованиях (Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова, В. А. Слостенин и др.) достижение вершин профессионализма человека связано не только с формированием знаний и умений, но и с развитием профессионально значимых личностных качеств.

Основываясь на работах различных исследователей, мы выделили ряд профессионально значимых личностных качеств и характеристик руководителя образовательной организации, определяющих успешность его информационно-управленческой деятельности:

- способность к аналитико-синтетической деятельности, проявляющаяся в умении производить разные виды анализа информации и принимать на этой основе рациональные управленческие решения;
- способность к управленческо-информационной рефлексии, позволяющей осмысливать свои действия, знания, решения;
- направленность на выбор и использование оптимальных способов информационной деятельности для решения управленческих задач;
- самостоятельность, проявляющаяся в решении информационно-управленческих задач без посторонней помощи;
- творческий, т. е. направленность на создание новых средств и способов информационно-управленческой деятельности для повышения её качества;
- ответственность за результаты информационно-управленческой деятельности;
- уверенность в успешности использования компьютера как управленческого ресурса;
- самооценка своих возможностей и потребность в постоянном самосовершенствовании в области информационно-управленческой деятельности.

Проведенный анализ структуры и содержания исследуемого понятия позволяет дать его развёрнутое определение. Информационная компетентность руководителя является личностным образованием, включающим мотивационно-ценностное отношение к информатизации управления, информационно-управленческие и программно-технические знания и умения, профессионально-значимые качества личности (самостоятельность, творческий, рефлексивность, отсутствие боязни использования компьютерных средств и др.) и проявляющимся в способности руководителя использовать компьютер как управленческий ресурс.

Адаптация участников образовательного процесса в условиях реализации инклюзии

Шафикова Альфира Адиповна, ассистент кафедры педагогики и психологии
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье рассматривается вопрос адаптации участников образовательного процесса в условиях реализации инклюзии.

Ключевые слова: адаптация, образовательный процесс, инклюзивное образование.

The article deals with the issue of adaptation of participants of the educational process in the conditions of implementation of inclusion.

Keywords: adaptation, educational process, inclusive education.

В современном мире в процессе внедрения как на теоретическом и практическом, так и на законодательном уровнях инклюзивное образование, перед обществом остро возникла проблема адаптации участников образовательного процесса к названной инновации. Само понятие инклюзии, которое достаточно недавно оказалось лишь объектом теоретических исследований и активно становится объектом практики. Результатом данного процесса выступает неподготовленность к данному феномену самого института образования.

Сам процесс адаптации детей с ограниченными возможностями в образовательной среде выступает очень многофакторным и сложным. Под понятием «адаптация» понимают процесс приспособления к внутренним и внешним условиям.

Рассматривая данное понятие в психологических и педагогических исследованиях можно выделить разные трактовки к понятию данного определения. Так, отечественными психологами Л. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, К. А. Абульханова-Славской и др. главным условием адаптации считают деятельность. При этом деятельность интерпретируется как динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого формируются свойства личности [4]. Ю. А. Урманцевым адаптация определена как самоизменение в связи с достижением определенной цели [5].

На данный момент недостаточно проработанным остаются вопросы, который связан как с сопровождением и психологической поддержкой участников инклюзивного образования, к которым относятся дети, в том числе с ограниченными возможностями, педагоги и родители, которые выступают активными субъектами образовательного процесса. Выделим основные принципы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в образовательном учреждении: непрерывность; системность; индивидуальный подход; обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса; междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения.

Инклюзия предполагает включение детей с ограниченными возможностями в социальную ткань общества по-

средством социального института, в нашем случае, общеобразовательного учреждения.

Как подчеркивает в своих исследованиях Ф. Коньков, в данном процессе важно участие психологов для оказания специализированной психологической помощи и поддержки. Важно отметить и роль самих педагогов в процессе совместного осуществления жизнедеятельности.

Обучающиеся с ограниченными возможностями особо нуждаются в помощи в процессе адаптации к жизни в новых условиях [3]. И, несмотря на некоторые ограничения, важно помочь таким детям, повышая при этом значимость в совместном стремлении к развитию, а так же преодолению собственных ограничений.

Так, по мнению Ю. Слюсарева, термин «сопровождение» определен как оказание помощи в процессе саморазвития и активизирующая при этом собственные ресурсы человека, и помогающая ему войти в зону развития, которая на данный момент ему недоступна. Отсюда понятие сопровождение включает в себя создание специальных условий для реализации потенциала развития и саморазвития самой личности.

Анализируя процесс адаптации участников образовательного процесса в инклюзии необходимо уделить особое внимание на характер взаимоотношений в названной системе, которые создают специальные условия (объективизации, переживания, рефлексии), позволяющие процессу самореализации самого человека. При этом главным принципом, которым должны руководствоваться педагоги будет выступать индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

При этом неотъемлемым и важным в процессе взаимодействия, по нашему мнению, выступает эмпатия. Применение названного качества, по нашему мнению, будет считаться позитивной лишь при условии, в которых, хотя бы одна сторона, по крайней мере, будет способствовать помощи другой стороне, как в личностном росте, так и в процессе развития, так и умении ладить с другими [1].

Главной и ведущей для педагогов и родителей выступает проблема толерантности. При рассмотрении данного аспекта важно проводить систематическую и целенаправленную работу с родителями обучающихся, разъясняя

паре этом всю важность воспитания у детей культуры общения. Необходимо правильно организовать обсуждение этих проблем совместно с детьми и их родителями, показывая, что именно личный пример взрослых воспитывает у ребят чувство уважения к другим людям, толерантность к другим взглядам.

Важным условием адаптации выступает и само конструктивное общение, которая выступает особым механизмом осуществления через принятие человека во всей полноте его бытия и задающего собой новую идентичность. Другой отличительной чертой адекватной адаптации считается увеличение продуктивности мышле-

ния — скорости поиска и оценки возможных выходов из ситуации [2].

Принятие человека без какой-либо критики, советов полностью исключает индифферентное отношение к проявлениям его личности и составляет суть инклюзии в образовании. При этом важно создать условия для получения образования обучающимися с учетом их психофизических особенностей.

Таким образом, важно выстроить такую систему психолого-педагогической поддержки обучающихся, которая способствовала бы адаптации всех участников образовательного процесса в условиях реализации инклюзии.

Литература:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья // Психологические возможности. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 368.
2. Александрова Е. В. Адаптивная физическая культура и спорт как фактор профессионально ориентированной социализации студентов-инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы: автореф... канд. соц. наук. М., 2014.
3. Антипьева Н. В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации // Правовое регулирование. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 224 с.
4. Жаворонков Р. Реализация права детей-инвалидов на образование // Человек и труд. — 2009. — № 9. — С. 22–28.
5. Кисенова Р. Х. К проблеме исследования факторов адаптации личности // Материалы межрегиональной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии личности». Новосибирск, 2009.

The Role of Songs in Learning English

Yunusov Umid Yunusovich, an English teacher
School № 2 Kasansay district, Namangan region, Uzbekistan

This article is about the role of songs in learning English. In this article it is spoken about the power of music that is used not only when teaching children, but also when teaching adults, especially when it comes to learning a language from scratch.

Keywords: *effectiveness, influence, feelings, the emotions, music, famous, power, special.*

Роль песен в обучении английскому языку

Юнусов Умид Юнусович, преподаватель
Школа № 2 Касансайского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

Эта статья посвящена роли песен в изучении английского языка. Уделяется внимание силе музыки, которая используется не только при обучении детей, но и при обучении взрослых, особенно когда речь идет об изучении языка с нуля.

Ключевые слова: *эффективность, влияние, чувства, эмоции, музыка, знаменитость, сила, особенность.*

Songs in English lessons introduce not only a moment of creativity into the learning process. This is a great way to relieve tension, to delimit educational blocks of classes and, importantly, allow you to learn the rules of pronunciation, grammar, memorize words and expressions on the topic being studied in an easy and accessible manner. Easy, easy motive and simple rhyme are quickly

remembered, not only for the period of study, but for the whole life.

Songs in English lessons are used not only when teaching children, but also when teaching adults, especially when it comes to learning a language from scratch. Of course, not playing songs are selected for adults in order to defuse the situation, but with maximum meaning.

One of the more effective ways to influence feelings and the emotions of children is music. Famous teacher Yan Amos Komenskiy wrote that one who does not know music is likened to one who does not know letters. Let's talk about the power of music. Each of us has a special a song that is associated with some event or which is just we like And maybe this is the song that your grandmother or mother sang to you before bed or the song that sounded at your wedding how only you hear this song, all the memories come alive and you are covered the feelings you experienced at that moment in your life. You start sing along, even if you have not heard this song for many years. This is the power of music.

Music is a powerful tool in teaching a foreign language. In simple children's songs there are great opportunities for teaching a child English. Watching how their kids just started learning English, happily sing songs, parents tend to be moved. They are pleased with their enthusiasm, and they are surprised at how great they sometimes grasp the pronunciation. A little thought, however, the most disturbing parents suddenly think about it and express doubts, for example: "but they don't understand what they are singing about" or "oh, well, here they are singing something quite different...". Indeed, this way of mastering the language most likely has nothing to do with how parents were taught in school — after all, the poor fellow does not know the alphabet, nor the grammar:) But... very much like the way children teach their native language. Probably everyone will remember something funny that they sang themselves as babies — not having heard or reduced some incomprehensible child line from the song.

So, the children's misunderstanding of the text or the fact that they are wrong reproduce, you should not be disturbed. After all, if you talk like that, then you shouldn't sing lullabies for newborns — they don't know a word in Russian, so they will increase vocabulary, grab a grammar. The use of songs in the target language is very important for a number of reasons. First, the students immediately become familiar with the culture of the country of the language being studied, since children of this age, according to the psychologist, especially sensitive and susceptible to a foreign culture. Secondly, when working with this kind of linguistic material, a good

prerequisite is created for the comprehensive development of the student's personality, because specially selected songs stimulate figurative thinking and form good taste. Song genre as one of the important genres due to the presence of a verbal text, musical creativity is able to accurately and figuratively reflect various aspects of the social life of the people of the country of the language being studied. The song, like another work of art, has a communicative function, i. e. the transfer of the content laid down by its author to the addressee. Methodical advantages of songs in teaching a foreign language:

— Songs as one of the types of verbal communication are a means of a more solid assimilation and expansion of vocabulary, as they include new words and phrases. It contributes to the development of children of feelings of language, knowledge of its stylistic features; — in the song's grammar is better absorbed and activated designs. In some countries, songs are published for learning the most common designs. They are written in a modern rhythm, accompanied by text with explanatory comments, as well as tasks (the purpose of which is to check the understanding and discussion of the content);

— songs contribute to the improvement of foreign language skills pronunciation, the development of musical ear. Determined that musical hearing, auditory attention and auditory control are in close relationship with the development of the articulately apparatus. Learning and the performance of short, simple melodic drawing songs with frequent repetitions help to fix the correct articulation and pronouncing sounds, phrasal stress rules, rhythm features, etc.;

— songs contribute to the aesthetic education of students, rallying collective, a more complete disclosure of the creative abilities of each.

— songs and other musical works stimulate monologues and dialogical utterances, serve as the basis for the development of speech-thinking activities of preschoolers, contribute to the development of how prepared, and unprepared speech.

Thanks to the music in class, a favorable psychological climate, psychological stress decreases, language activates activity, increases emotional tone, maintains interest in learning a foreign language.

References:

1. Abbott, M. (2002) "Using Music to Promote L2 Learning Among Adult Learners." *TESOL Journal* 11 (1): 10–17.
2. Failoni, J. W. (1993) *Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in The Foreign Language Classroom.* *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy* 7: 97–108. (accessed October 31, 2016).
3. Griffiee, D. (1988) "Songs and Music Techniques in Foreign and Second Language Classrooms." *Cross Currents* 15 (1): 23–35.

6

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 20 (258) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 29.05.2019. Дата выхода в свет: 05.06.2019.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.