

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



52
2020
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 52 (342) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
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
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
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
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
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
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
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 Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
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 изображен *Цветан Тодоров* (1939–2017), французский философ, семиотик болгарского происхождения, теоретик структурализма в литературоведении.

Цветан Тодоров родился в Софии (Болгария). Степень магистра филологии он получил в Софийском университете, а докторскую — в Парижском.

Тодоров был назначен директором по исследованиям Французского национального центра научных исследований, а также одним из основателей журнала *Poétique*, в числе главных редакторов которого он оставался долгое время. Он был приглашенным профессором в нескольких университетах США, включая Гарвард, Йель, Колумбийский и Калифорнийский университет в Беркли.

Самым большим вкладом Тодорова в теорию литературы стало его определение в «Введении в фантастическую литературу» фантастического, фантастического сверхъестественного и фантастического чудесного. Тодоров определял фантастическое как любое событие, происходящее в нашем мире, которое кажется сверхъестественным. При наступлении события мы должны решить, было событие иллюзией или оно реально и действительно имело место. Выбирая, было событие реальным или воображаемым, Тодоров говорил, что мы входим в жанры сверхъестественного и чудесного. В фантастическом сверхъесте-

ственном происходящее событие на самом деле является своего рода иллюзией. «Законы реальности» остаются нетронутыми и также дают рациональное объяснение фантастическому событию. Тодоров приводил примеры снов, наркотиков, иллюзий чувств, безумия и т. д. как вещей, которые могут объяснить фантастическое/сверхъестественное событие. В фантастическом чудесном сверхъестественное событие, которое происходит, действительно имело место, и поэтому «законы реальности» должны быть изменены, чтобы объяснить это событие. Только если предполагаемый читатель не может выбрать ту или иную возможность, текст будет чисто фантастическим.

Тодоров известен также как популяризатор русского формализма («Теория литературы. Тексты русских формалистов») и творчества Михаила Бахтина на Западе («Михаил Бахтин: диалогический принцип»).

Награды Тодорова включают бронзовую медаль CNRS, премию Шарля Левека Академии моральных и политических наук, первую премию Могена Французской академии и премию принца Астурийского в области социальных наук; он также был офицером Ордена искусств и литературы.

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Григорьева М. Н.

Отсутствие мотивации учащихся в среднем звене общеобразовательной школы..... 383

Карпова Н. П., Верещагина А. Н.

Исследование коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития 385

Митякина Н. А., Веретельникова Е. А.

Адаптация лиц преклонного возраста в современном обществе..... 388

Рыжова Е. С.

Исследование уровня и видов тревожности у студентов вуза 389

Шермаганбетова С. З.

Психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития 391

ПЕДАГОГИКА

Алимов Т. Э., Шарипова Ю. Х.

Использование учебных текстов в процессе обучения русскому языку в дидактических и коммуникативных целях 393

Астапова В. А., Коршикова С. Г., Мясищева И. В.,

Пронина О. В.

Интеграция музыки и математики в формировании интеллектуально-творческой личности дошкольника 395

Баранова А. П., Гинжол И. Ю.

Дистанционное взаимодействие субъектов психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве 397

Бахтина И. В.

Разработка урока физики в 7-м классе по теме «Мощность»..... 399

Гуйджиева Г. Э.

Направленность профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья 401

Ермакова Е. А.

Подготовка к практическим занятиям инклюзивных групп по профессиональным моделям в технологии лоскутного шитья 403

Иминахунова И. Х.

Стратегии студента в овладении иностранным языком 405

Кедровская В. А.

Проблемы реализации обучения детей с расстройствами аутистического спектра в современной общеобразовательной школе.. 407

Keldiyorova M. U.

Usage of multimedia materials in teaching foreign languages..... 409

Коба Л. В.

Роль лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку 411

Кожина А. Д.

Критерии отбора песенного материала для урока иностранного языка..... 413

Коноваленко Е. А., Христенко В. В.,

Скрыпцова С. А.

Логическое мышление младших школьников и его характеристика 415

Коротова И. А.

Особенности многоязычного урока (немецкий язык как второй иностранный)..... 418

Кушов З. Э.

Этническая музыка как средство формирования гуманистических ценностей на уроках музыки 420

Макарова В. Н.

Формирование у детей дошкольного возраста представлений о здоровом образе жизни посредством валеологического обучения 423

Макушева И. А., Герасименко Т. Ф.,

Жарикбасова И. С.

Дистанционные технологии обучения как ресурс повышения качества образования 426

Насанова Д. Б.

Использование кейс-технологии при формировании коммуникативных универсальных учебных действий на уроках немецкого языка 429

Роголя Л. И. Особенности организации практических работ по географии в 6-м классе431	Сухоцкая И. Е. Социально-педагогическая работа по формированию ценностных ориентаций у младших подростков 449
Романенко Е. В. Особенность востребованных профессиональных компетенций тренеров-преподавателей 433	Шкурят Я. И., Шевырёва Т. В. Использование наглядных средств в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья451
Романенко К. Н. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности..... 435	
Санникова А. Н. Анализ конкурентоспособности учреждения дополнительного образования 438	
Селехова О. О. Содержание и структура метапредметных компетенций441	
Соколова Е. А. Использование эвритмической гимнастики в музыкально-коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 444	
Сокольникова Н. Е. Подготовка учебных материалов к практическим занятиям в инклюзивных группах 446	
Стародумова Е. А. Развитие учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста.....447	
	МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН
	Исенбаев Ә. Н. Жарнама — қазіргі заманғы мифтік құрылым ретінде 454
	Исенбаев Ә. Н. Қазіргі жарнаманың постмодерндік және психологиялық концепциялары 456
	МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ O'ZBEKISTON
	Махмудов Б. А. Жисмоний тарбия ўқитувчиларини касбий фаолиятга тайёрлашнинг методологик асослари 459

ПСИХОЛОГИЯ

Отсутствие мотивации учащихся в среднем звене общеобразовательной школы

Григорьева Марина Николаевна, студент

Научный руководитель: Фоменко Татьяна Андреевна, кандидат филологических наук, доцент

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

Статья рассматривает вопрос об отсутствии мотивации школьников к обучению в среднем звене школы, предпринимаются попытки изучения данного феномена, а также анализируются точки зрения исследователей, описываются пути разрешения проблемы.

Ключевые слова: отсутствие мотивации, индивидуальный подход, подростковый возраст, внешние составляющие мотивации, внутренние составляющие мотивации.

От уровня мотивации к обучению зависит весь процесс учения. Не каждый ребенок с легкостью переходит на эту качественно новую ступень обучения. Одним из важных критериев готовности к обучению в средней школе является достаточная сформированность основных компонентов учебной деятельности, позволяющая ребенку успешно усваивать программный материал.

Если младший школьный возраст — период начального знакомства с учебной деятельностью, овладения ее основными компонентами, то средний школьный возраст — это период овладения самостоятельными формами работы, время развития интеллектуальной, познавательной активности учеников, стимулируемой соответствующей учебно-познавательной мотивацией. Эта мотивация направлена не только на получение новых знаний, но и на поиск общих закономерностей и освоение самостоятельных способов добывания новых знаний.

У многих детей в этот период повышается тревожность, снижается уверенность. Обучение перестает быть ведущей деятельностью, и активность ребенка в большей мере направлена на общение со сверстниками, а также внеурочные виды деятельности. В связи с этими особенностями учебной мотивации подростков является: с одной стороны, низкая значимость учения в познавательной деятельности, преобладание внешней мотивации, но, с другой стороны, укрепление широких познавательных интересов и развитие мотивов самообразования.

Уже с началом процесса обучения в средней школе становится шире само определение «учения». Оно уже не находится в рамках только учебной программы, а зачастую выдается за ее пределы, может в большей степени реализовываться самостоятельно. Но это становится реальным лишь тогда, когда интерес к учению является главным мотивом. Если же учение не имеет для ребенка большой ценности и у него слабо развита познавательная активность,

то учебная деятельность становится сугубо формальной, не выполняющей своих функций в развитии подрастающего поколения. На этом этапе у школьников появляется разочарование в учебе, пропадает желание учиться, возникает отрицательное отношение к школе в целом.

Проблема мотивации учебной деятельности традиционна для педагогической психологии. Изучением ее роли, содержания, видов мотивов, их развития и целенаправленного формирования занимались в разные годы Эльконин Д. Б., Давыдов В. В., Божович Л. И., Маркова А. К., Абрамова Г. С., Матюхина М. В., Щукина Г. И., Якобсон П. М. и другие ученые. Им удалось доказать, что мотивация является одним из ведущих факторов успешного обучения. Процесс же перехода детей в среднюю школу рассматривается в педагогической психологии как сложный этап обучения и развития детей. В разное время разрабатывались всевозможные аспекты данной проблемы, такими авторами, как: Т. В. Драгуновой, А. М. Прихожан, Д. Б. Элькониним, Л. А. Ясюковой и другими.

В публикациях касательно особенностей данного периода жизни в школе детей, авторы перечисляют симптомы неблагополучия, которые дети начинают проявлять при переходе в среднюю школу, такие как: нарушения поведения, снижение дисциплины и успеваемости, рост заболеваемости и появление невротических проявлений. Причины таких нарушений могут скрываться в особенностях младшего подросткового возраста, поэтому анализ проблемы важно проводить с данной перспективы. Причиной тому может быть утверждение Л. С. Выготского, что: «Возраст — это культурно-историческая категория, поэтому границы его подвергаются сильным изменениям в ходе развития социума».

Также, неопределенность младшего подросткового периода, как возраста, может осуществляться под влиянием биологических факторов современности, таких как наблю-

даемый феномен акселерации, ранее половое созревание, которые вносят лепту в проблемы младшего подросткового возраста и, соответственно, снижают уровень мотивации к обучению.

Поэтому, в ходе обсуждения проблем перехода детей из начального в среднее звено, важно рассматривать с точки зрения современной ситуации развития.

Исследования последних 10 лет показывают, что сегодня непосредственно пятиклассники показывают качественное своеобразие психических способностей, которые можно считать приобретением и достоянием подростков. Похожая тенденция наблюдается в развитии личностной рефлексии. Так, в ранних исследованиях Н. И. Гуткиной было доказано, что скачок данного качества осуществляется на рубеже 12–13 лет, однако более поздние исследования К. Н. Поливановой показывают, что сейчас, данный скачок осуществляется уже у 10-тих летних детей. Также, согласно мнению автора, именно на пятиклассников приходится теперь кризис непротиворечивого и устойчивого, а также самодостаточного «Я», что развивает потерю целостности представлений о себе, однако формирует фокус «Я» и готовности к изменениям.

Ориентируясь на данные последних исследований, можно сделать вывод, что у современных младших подростков наблюдается кризис подросткового возраста, которое может быть причиной негативных проявлений и снижения мотивации при обучении в среднем звене школы.

Согласно нашему мнению, становление мотивации зависит от усложнения и развертывания связей индивида с окружающим миром, а также разными людьми. Важно так же сочетание внешних и внутренних составляющих мотивации обучения. Внешние — это характеристики деятельности педагога, сути обучения, методов воспитания

и обучения, уровней педагогического мастерства преподавателя, материально-технического оснащения аудиторий, применения технических средств обучения, психологического климата и требований преподавателей. Внешние условия способны определять виды деятельности, куда включаются подростки, либо ту систему непосредственных и опосредованных взаимодействий с окружающими людьми, в которые вступают подростки. Внутренние условия становления мотивации — это качественные изменения в психическом развитии, а также структурные психологические новообразования, появляющиеся у подростков при включении их в организуемые педагогом виды общения и деятельности. Учебная деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усваивать определенные навыки, знания, умения. Обучение, либо учение — это особенная деятельность человека, которая возможна только на той стадии развития психики человека, когда он может регулировать собственные действия сознательной целью.

При формировании учебной мотивации стоит использовать индивидуальный подход в обучении, заключающийся в обеспечении самораскрытия ребенка, помощи ему в использовании своих возможностей, талантов, способностей, интересов, избегать пробелов в знаниях, развивать познавательный интерес, индивидуальность ребенка, смягчать недостатки семейного воспитания. Учителю на уроках нужно перманентно поддерживать положительную эмоциональную атмосферу, для этого надо способствовать укреплению уверенности ученика в своих силах, снижению отрицательного влияния стресса во время контрольных работ и зачетов, всевозможных помех и усталости, формированию ситуации успеха, что возможно при отношениях сотрудничества учителя и ученика и взаимном уважении.

Литература:

1. Веракса, Н. Е. Социальная психология: Учебник / Н. Е. Веракса. — М.: Академия, 2018. — 176 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; [под ред. В. В. Давыдова]. — М.: АСТ: Астрель, 2010. — 671 с. — 3-е изд., стер. — М.: Смысл, 2014. — 119 с.
3. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс. — СПб.: Питер, 2016. — 800 с.
4. Мешков, Н. И., Мешков, Д. Н. Мотивация личности как ключевая проблема психологии // ИТС. 2015. № 1 (78). — С. 90–99.
5. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. — М.: Издат. центр, 2000. — 184 с.
6. Тимашева, Л. В. Становление самосознания ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.07. — Волгоград, 2005. — 186 с.

Исследование коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития

Карпова Наталья Петровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Верещагина Анна Николаевна, студент магистратуры

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

Целью данной работы является рассмотрение теоретических аспектов проблемы общения и коммуникативных навыков у дошкольников. А также представление методов исследования коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР в общении со взрослыми и сверстниками.

Ключевые слова: *общение, коммуникативные навыки, дошкольники, задержка психического развития, взрослые.*

По мнению М. И. Лисиной, А. В. Запорожца, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина и др., общение играет немаловажную роль в детстве, в этот период наиболее интенсивно зарождаются и развиваются межличностные отношения. Для маленького ребенка общение является источником различных переживаний, влияет на формирование и развитие его личности в целом.

Л. С. Выготский присваивал общению ведущую роль в психическом развитии ребенка и нередко подчеркивал, что психическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры.

Ребенок в дошкольном возрасте получает основные навыки взаимодействия с окружающими его людьми, в результате чего у него формируются представления о себе и мире, в котором он живет. Научить ребенка вступать в речевой контакт, слышать собеседника, сообщать и передавать ему информацию в процессе межличностного взаимодействия и общения — непростая задача, особенно если она решается непосредственно ребенком, имеющего задержку в речевом и психическом развитии.

По мнению М. И. Лисиной, общение — это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Предложив определение общения, как психологической категории, М. И. Лисина интерпретировала его как деятельность. Поэтому синонимом общения следует считать термин — коммуникативная деятельность [4, с. 11].

Определив понятие «общение», следует перейти к определению понятия «навык», которому отводится важная роль в психологии, педагогике, психолингвистике, логопедии и многих других науках. В толковом словаре Т. Ф. Ефремовой, навык — это действие, доведенное до автоматизма, характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного сознания и контроля, автоматизированное умение, приобретенное упражнениями или опытом [2].

Научная литература в области психологии и педагогики содержит следующие определения коммуникативных навыков. Л. Р. Мунирова изучала коммуникативные навыки в рамках теории навыков и умений и теории общения. По мнению автора, коммуникативные навыки — структурные элементы общеобразовательных навыков и коммуникативной деятельности [6]. По мнению А. А. Максимовой,

коммуникативные навыки — осознанное коммуникативное действие субъекта педагогического процесса, которое осуществляется им за счет умственных и волевых ресурсов, основывается на знании коммуникативной деятельности, позволяет формировать линию поведения и управлять им в соответствии задачам общения [5]. Н. М. Косова под коммуникативными навыками понимает способность человека управлять коммуникативной деятельностью для достижения коммуникативных результатов.

Стоит отметить, что авторы, определяя сущность понятия «коммуникативные навыки», уделяют внимание коммуникативной деятельности, а, следовательно, и общению, что говорит о неразрывности и тесной взаимосвязи этих категорий.

Л. А. Дубина выделяет следующие коммуникативные навыки ребенка: умение сотрудничать, слушать и слышать, способность воспринимать и понимать (обрабатывать) информацию, говорить самому [1, с. 3].

Взяв за основу классификацию Л. А. Дубиной, было организовано и проведено исследование на базе МКДОУ компенсирующего вида г. Кирова с целью изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР. В исследовании принимали участие тридцать дошкольников с ЗПР старшего дошкольного возраста, их родители и педагоги.

Исследование состояло из двух серий. Первая серия включала в себя обследование уровня сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР со взрослыми и сверстниками. Вторая серия была направлена на выявление условий и изучение роли взрослых в формировании коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР.

Для реализации первой серии эксперимента были использованы методика определения ведущей формы общения ребенка со взрослыми М. И. Лисиной (в модификации Е. О. Смирновой), а также метод наблюдения за детским общением по схеме Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой. Методика М. И. Лисиной позволила определить доминирующую форму общения ребенка со взрослыми благодаря моделированию трех ситуаций общения, каждая из которых соответствовала определенной ее форме: ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной или внеситуативно-личностной.

Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком. Взрослый приглашал ребенка в отдельный каби-

нет, в котором были приготовлены игрушки и книжки. Далее ребенку предлагалось поиграть с игрушками, почитать книгу или поговорить на личные темы [3, с. 58]. Во время обследования фиксировались шесть параметров: порядок выбора ситуации общения; основной объект внимания в первые минуты эксперимента; активность ребенка в разных ситуациях: его разговорчивость, способность проявить инициативу и развивать тему общения; чувствительность к словам и действиям партнера, способность слышать высказывания другого и адекватно отвечать на них; общий интерес и настроение ребенка: его сосредоточенность на теме общения, раскованность, эмоциональный комфорт; время, в течение которого ребенок может общаться [7, с. 24].

Каждый параметр оценивался по трехбалльной шкале. В результате суммирования баллов вычислялось общее количество, которое соответствовало определенной форме общения ребенка со взрослыми в каждой ситуации. Ведущей формой являлась та, которая оценивалась наибольшей суммой баллов: ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная или внеситуативно-личностная.

Целью метода наблюдения за общением дошкольников со сверстниками по схеме Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой было описание конкретной картины взаимодействия детей в общении и определение уровня сформированности коммуникативных навыков.

В основе наблюдения лежали следующие параметры: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий эмоциональный фон. В процессе наблюдения каждый параметр оценивался в баллах. Далее баллы суммировались и определялись уровни сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР в общении со сверстниками: низкий, средний, высокий [8, с. 15].

Во второй серии эксперимента было проведено анкетирование среди родителей детей с ЗПР. Первая часть вопросов была направлена на изучение особенностей и трудностей в общении, вторая часть — на изучение содержания общения. Для изучения содержания общения в системе детско-родительских отношений использовались элементы взрослого варианта методики Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашловой «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми». Содержание коммуникативных ситуаций для родителей было разделено на четыре сферы: быта, познания, социального и внутреннего мира ребенка.

Также во второй серии эксперимента изучался стиль общения педагогов с детьми на занятиях, отмечались особенности речевого взаимодействия и отношения педагога к проявлению детской активности. Для этого использовался Фландерсовский анализ категорий взаимодействия педагога с детьми на занятиях, модифицированный Т. И. Чирковой. Методом сбора информации послужило стандартизированное наблюдение занятий, в котором принимали участие воспитатели, учитель-дефектолог и педагог-психолог.

Разговор, происходящий на занятии, делился на десять категорий, которые содержали в себе реакцию педа-

гога на действия детей, собственную инициативу педагога и разговор детей.

Для определения педагогического стиля общения было использовано несколько способов: определялись категории, сменяющиеся во временной последовательности на занятии, выявлялся уровень речевой активности детей на занятии, оценивалась речевая деятельность педагога с точки зрения создания мотивационной основы учебных занятий детей. На основе полученных результатов анализа категорий были сделаны выводы о стиле, который характерен для педагогического общения с детьми на занятиях: демократический, либерально-попустительский или авторитарный.

Обратимся к результатам, полученным в ходе экспериментального исследования. Результаты диагностики ведущей формы общения М. И. Лисиной (в модификации Е. О. Смирновой) представлены на рисунке 1.

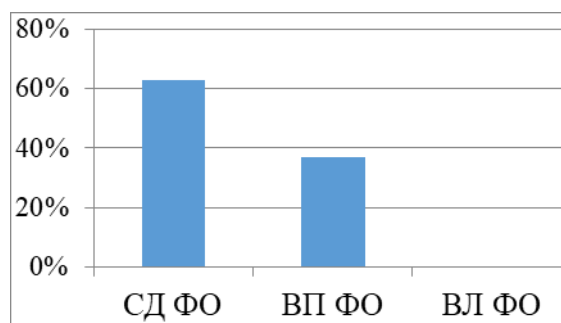


Рис. 1. Ведущая форма общения у дошкольников с ЗПР со взрослыми

Из диаграммы видно, что уровень сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР в общении со взрослыми является низким, что показали 63% экспериментальной группы участников. У таких детей преобладает ситуативно-деловое общение. Для 37% детей характерна внеситуативно-познавательная форма общения со взрослыми. Внеситуативно-личностная форма общения у детей отсутствует.

Результаты наблюдения за общением дошкольников со сверстниками по схеме Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой отражены на рисунке 2.

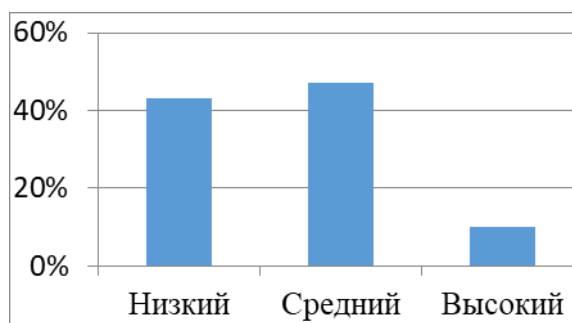


Рис. 2. Уровни сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР в общении со сверстниками

Исходя из представленных результатов можно сделать вывод, что у детей с ЗПР доминирует средний уровень сформированности коммуникативных навыков, что показали 47% обследуемых, близкий показатель у дошкольников с низким уровнем — 43%. Также стоит отметить, что у 10% детей высокий уровень сформированности коммуникативных навыков в общении со сверстниками.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы. У детей возникают трудности вступать в сотрудничество, то есть отсутствует потребность в привлечении сверстников и взрослых к своим действиям, дети малоактивны, неразговорчивы, редко проявляют инициативу в общении. Также у дошкольников снижена чувствительность, которая проявляется в ответных реакциях на обращения других участников общения. Дети с ЗПР не всегда реагируют и откликаются на инициативу сверстников и взрослых, отвечают на их предложения. Нередко дети стараются избежать речевого контакта, молча действуют с предметами и игрушками.

В результате эксперимента было выявлено, что у дошкольников с ЗПР отмечается неумение слушать и слышать. Они быстро отвлекаются, переключают свое внимание, не концентрируются на том, что им говорят, не могут длительно сосредоточиться, продолжить тему общения и мысль собеседника, задавать вопросы и отвечать на них. Они не стараются услышать собеседника, а информация, которую они получают от сверстника или взрослого, их не заинтересовывает.

Также отмечаются сложности в восприятии и понимании новой информации. Детям трудно понимать другого человека, будь это сверстник или взрослый, вникать в суть полученной информации, устанавливать причинно-следственные связи и умозаключения, а также аргументировать свою точку зрения, свои высказывания.

У дошкольников с ЗПР наблюдается неумение говорить самим и пользоваться своей речью. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником

или ребенком и взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Им трудно грамотно выражать свои мысли, речь их отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности, бедностью словаря и грамматических конструкций.

В процессе эксперимента были выявлены условия для формирования коммуникативных навыков в образовательном учреждении и дома. Анализ результатов показал, что у педагогов отмечается в большинстве случаев авторитарный стиль педагогического общения. Чаще специалисты относятся к воспитаннику как объекту педагогического воздействия, а никак к субъекту взаимодействия. На занятиях главной целью педагога является сообщение воспитанникам знаний, развитие каких-либо умений, но не создание благоприятных условий для формирования коммуникативных навыков.

Большинство родителей считают формирование коммуникативных навыков важной частью в воспитании ребенка, но в то же время не уделяют этой проблеме должного внимания. Необходимо отметить тот факт, что часть родителей редко находит время для общения со своими детьми, они не прислушиваются к их мнению, слушают, но не слышат их, не поддерживают в семье единого стиля воспитания. Общение носит в большей степени ситуативный характер и изредка затрагивает различные сферы жизни ребенка, тем самым не давая ребенку развивать способности к плодотворному общению и формированию коммуникативных навыков.

Таким образом, исследование показало, что уровень сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР в общении со взрослыми и детьми находится на достаточно низком уровне и требует организацию благоприятных условий для их развития, включая внедрение новых образовательных технологий, изменение педагогического стиля общения с воспитанниками, а также тесной взаимосвязи всех участников коррекционного процесса.

Литература:

1. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: комплекс игр и упражнений / Л. А. Дубина. — М.: Книголюб, 2006. — 64 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. — М.: Русский язык, 2000. — 3312 с.
3. Лисина М. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе / М. И. Лисина, Г. И. Капчеля. — Кишинев: Штиинца, 1987. — 136 с.
4. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
5. Максимова А. А. Основы педагогической коммуникации: учебное пособие / А. А. Максимова. — М.: Флинта, 2015. — 169 с.
6. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореферат дис... к. пед. н: 13.00.01 / Моск. пед. ун-т. — Москва, 1992. — 17 с.
7. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Е. О. Смирнова. — М.: Академия, 2000. — 160 с.
8. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М.: Владос, 2005. — 158 с.

Адаптация лиц преклонного возраста в современном обществе

Митякина Наталья Анатольевна, кандидат технических наук, доцент;

Веретельникова Екатерина Александровна, студент магистратуры

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова

В статье рассмотрены проблемы нахождения людей преклонного возраста в современном обществе и предложены способы их решения.

Ключевые слова: современное общество, пожилые люди, выход на пенсию, престарелые.

В современном обществе пожилые люди все чаще становятся наиболее уязвимыми. Уровень доходов малообеспеченных граждан растет с каждым месяцем, а доходы пенсионеров практически не меняются.

В нашей стране наблюдается общий рост числа пожилых людей на фоне снижения ожидаемой продолжительности жизни. В Российской Федерации насчитывается более 35 миллионов человек трудоспособного возраста. Пожилые люди — это быстро растущая социально-демографическая группа, составляющая пятую часть населения страны. Доля людей пенсионного возраста растет с каждым годом.

Старение населения требует большего внимания к медицинским, коммунальным, бытовым, культурным и другим видам услуг, т. е. ко всей социальной инфраструктуре. Проблемы лиц преклонного возраста в современном обществе рассматриваются в основном как следствие урбанизации. Необходимо рассматривать те культурно-социальные факторы, которые определяют специфику процесса старения и положение пожилых в обществе: владение собственностью и доход, стратегические знания, работоспособность, взаимная зависимость, традиции и религия, потеря ролей и ролевая неопределённость, потеря будущего. [1]

Пожилым возрастом — такая стадия в жизни, где происходят частые социальные потери и отсутствуют приобретения. Когда главные задачи в жизни выполнены, ответственность уменьшается и увеличивается зависимость. Они ясно показывают пожилому человеку понижение участия в социальной жизни и увеличение его маргинальности. Современная цивилизация большее предпочтение отдает молодости, энергии, энтузиазму и новаторству, чем пассивной старомодной старости. С этой точки зрения старость представляется как утрата социальных ролей.

После выхода на пенсию человек перестает быть неотъемлемой частью семьи, перестает быть работником. В современном обществе трудовая деятельность выполняет ряд функций. Она не только обеспечивает человека средствами к существованию, придает ему определенный статус, но и придает ему социальную активность. На уровне личности она рассматривается как способ осознанного выявления и утверждения своего места в системе общественных отношений и самореализации. Для любого человека трудовая деятельность является предпосылкой его полноценной, интересной жизни, творческой деятельности. Поэтому работа необходима и пожилым людям, чьи личные интересы со временем существенно ограничены и сужены. [2]

Период выхода на пенсию или, как часто говорят, кризисный период в жизни человека. Продолжающееся существенное изменение жизненной ситуации связано с внешними факторами (появление досуга, изменение социального статуса) и внутренними (осознание возрастного снижения физических и психических сил, зависимое положение общества и семьи). Эти изменения требуют от человека пересмотра ценностей, отношения к себе и окружающему миру, поиска новых способов реализации деятельности. Для некоторых этот процесс занимает очень много времени, он труден, он сопровождается переживаниями, пассивностью, а не способностью находить новое, по-новому смотреть на себя и окружающий мир. Другая категория пожилых людей, наоборот, быстро адаптируется, не склонна к драматизму и переходу к пенсионному образу жизни. Они в полной мере используют увеличившееся свободное время, находят новую социальную среду.

Переход человека в группу пожилых людей существенно меняет его отношения с обществом и такими ценностно-нормативными понятиями, как цель и смысл жизни, благо и счастье и др. Образ жизни людей существенно изменился. Раньше они были связаны с обществом, производством и общественной деятельностью — так как пенсионеры (по возрасту) склонны терять свою постоянную связь с производством. Однако как члены общества они продолжают заниматься определенной деятельностью в различных сферах общественной жизни.

Выход на пенсию особенно сложен для людей, чей труд высоко ценился в прошлом и сейчас считается бесполезным и бесполезным. Конечно, разрыв с работой негативно сказывается на здоровье, жизненных силах и психике.

Небольшое количество минует негативную фазу кризиса пожилого возраста, а большинству из них необходима внимательная и квалифицированная помощь специалистов, близких людей и общества в целом. В нашем обществе имеются устойчивые положительные стереотипы пожилых людей, в которых оцениваются их опыт, знания и умение выстоять в сложных жизненных ситуациях. Значит, вполне реально дать установку на их значимость для молодых, на помощь им, а у молодых на принятие помощи и не только в домашних условиях, но и в профессиональной, социальной деятельности. [3]

Престарелых следует рассматривать как неотъемлемую часть населения. Их следует также рассматривать в контексте групп населения, таких как женщины, моло-

дежь, инвалиды и т. д. Они являются важнейшим и необходимым элементом процесса развития на всех уровнях в обществе.

Повышение уровня и качества жизни пожилых людей как важное условие улучшения образа жизни в пожилом возрасте представляет собой сложный комплексный процесс, в ходе которого достигается состояние физического и духовного здоровья, удовлетворенность условиями жизни, высокая обеспеченность необходимыми материальными, духовными, культурными и социальными благами, гармоничные отношения пожилых людей с социальной средой.

Общественность в целом должна быть информирована по вопросам, касающимся обращения с пожилыми, которым необходимо общение, внимание и уход. Инструментом преодоления дефицита общения становится повсеместное, создание специальных центров-клубов пожилых людей на базе действующих учреждений культуры: филармоний, музеев, библиотек, культурно-информационных центров.

Вместе с ними следует поощрять вовлечение молодежи в оказание услуг и уход, а также в осуществление мероприятий для пожилых людей в целях укрепления связи между поколениями.

Следует по возможности развивать взаимопомощь между здоровыми и активными пожилыми людьми и их помощь менее обеспеченным сверстникам, а также вовлечение пожилых людей в неформальную деятельность. [4]

Потеря уважения к носителям прошлого, усиление социальной изоляции приводит к неблагоприятному социально-психологическому самочувствию пожилого человека, депрессии, неуверенности в завтрашнем дне, постоянному ожиданию нежелательных изменений делают эту социальную группу незащищенной, которая отличается от других категорий неопределенностью социального статуса и большей неудовлетворенностью своей жизнью.

В результате пожилые люди легко выходят на улицу и нуждаются в социальной и психологической поддержке близких и общества в целом.

Литература:

1. Черныш Н. Д., Коренькова Г. В., Митякина Н. А. Проблемы, методические основы и тенденции развития профессиональной культуры создания архитектурной среды // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова, 2015. № 6. С. 93–97.
2. Анурий В. Некоторые проблемы социологии старости // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2003. — С. 87–90.
3. Александрова М. Д. Отечественные исследования социальных аспектов старения // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2003. — С. 55–56.
4. Бахтияров Р. Ш., Гнездилов А. В., Дятченко О. Т. и др. Психологические и социальные аспекты реабилитации онкологических больных пожилого возраста // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. — М.: Академия, 2003. — С. 314–321.

Исследование уровня и видов тревожности у студентов вуза

Рыжова Екатерина Сергеевна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

Данная статья посвящена изучению уровней и видов тревожности студентов вуза. Выбор исследования составили студенты вуза, в количестве 60 человек, в возрасте 19–22 лет (50% девушек, 50% парней).

Ключевые слова: ситуативная тревожность, уровень тревожности, результат диагностики, студент.

На первом этапе исследования изучался уровень тревожности студентов с помощью методик, определенных диагностическим инструментарием по показателям тревожности: тесту МИУТ Дж. Тейлора [1] и методики на выявление личностной и ситуативной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, адаптация Ю. Л. Ханина) [2].

Сводные результаты изучения уровня тревожности по тесту МИУТ Дж. Тейлора. По результатам диагностики была составлена таблица уровневой распределения (табл. 1).

Таблица 1. Уровневое распределение тревожности в группе студентов

Уровень	Количество студентов
низкий уровень тревожности	9
средний (с тенденцией к низкому) уровень тревожности	21
средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности;	7
высокий уровень тревожности	16
очень высокого уровня тревожности	7

Для наглядного представления результаты диагностики представлены на рис. 1.

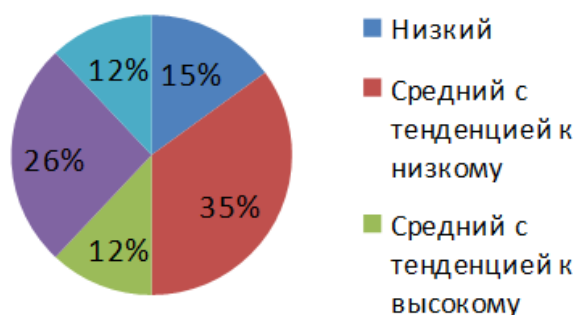


Рис. 1. Распределение уровней тревожности в группе студентов (по методике измерения уровня тревожности (МИУТ), %)

Как можно видеть из данных диагностики, в группе студентов выявлено с низким уровнем тревожности 15% человек, со средним (с тенденцией к низкому) уровнем тревожности — 35%, со средним (с тенденцией к высокому) уровнем тревожности — 12% человек, с высоким уровнем — 26% и с очень высоким уровнем тревожности — 12% человек.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, в исследуемой выборке есть студенты, как с высоким уровнем тревожности, так и с низким. По данному основанию можно разделить группу на две подгруппы:

В группе А определяются студенты с низкими показателями тревожности, со средними показателями (с тенденцией к низкому уровню тревожности) — 30 человек.

В группе Б определяются студенты с высокими показателями тревожности, с очень высокими и средними с тенденцией к высокому уровню тревожности — 30 человек.

На следующем этапе изучалась специфика тревожности в каждой группе студентов с помощью методики на выяв-

ление личностной и ситуативной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, адаптация Ю. Л. Ханина).

По результатам диагностики была составлена таблица уровневое распределения каждого вида тревожности в группе А и в (табл. 2) и в группе Б (табл. 3).

Таблица 2. Распределение личностной и ситуативной тревожности в группе А

Показатель	Количество студентов		
	Низкая	Умеренная	Высокая
Личностная тревожность	6	17	7
Ситуативная тревожность	5	12	13

Как можно видеть из данных табл. 2 в группе А (респонденты с низким уровнем общей тревожности) определяется превалирование умеренной личностной тревожности и высокой ситуативной тревожностью.

Таблица 3. Распределение личностной и ситуативной тревожности в группе Б

Показатель	Количество студентов		
	Низкая	Умеренная	Высокая
Личностная тревожность	4	9	17
Ситуативная тревожность	4	8	18

Как можно видеть из данных табл. 3 в группе Б (респонденты с высоким уровнем общей тревожности) определяется у большинства студентов высокий уровень как личностной, так и ситуативной тревожности.

На рис. 2 представлены сравнительные данные обеих групп.

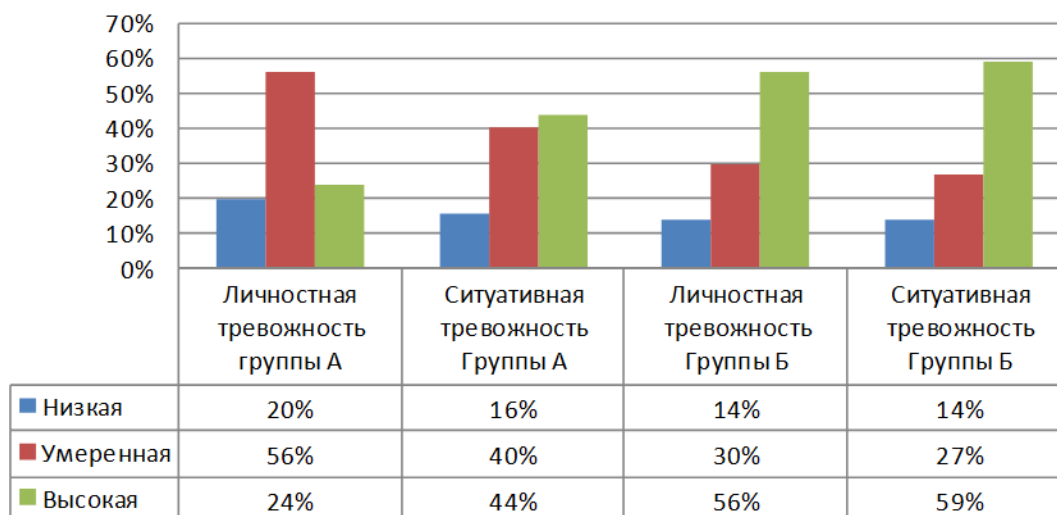


Рис. 2. Сравнительное распределение уровней показателей личностной и ситуативной тревожности в обеих группах студентов, %

Анализ данных обеих групп позволил выделить такую специфику тревожности студентов:

У студентов с низким уровнем тревожности определяется преимущественно умеренный уровень личностной тревожности и высокий уровень ситуативной. Такие студенты испытывают дискомфорт и тревогу в ситуациях стресса, экзамена, но тревожность не является их личностной чертой, что позволяет прогнозировать адекватные и продуктивные реакции на стресс и тревогу.

У студентов с высоким уровнем тревожности определяется высокий уровень как ситуативной, так и личностной тревожности. Такие студенты склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном

диапазоне ситуаций и реагировать выраженным состоянием тревожности. Это дает основание предполагать у студентов появления состояния тревожности в разнообразных ситуациях (особенно, когда они касаются оценки компетенции и престижа). Очень высокая личностная тревожность может свидетельствовать о наличии невротического конфликта, который при неблагоприятных условиях способен спровоцировать эмоциональные срывы и даже психосоматические заболевания, нарушения пищевого поведения.

Результаты изучения уровня тревожности и специфики проявления тревожности в группах студентов позволили выявить качественные различия в двух выборках по основанию тревожных и не тревожных студентов.

Литература

1. Методика измерения уровня тревожности Тейлора. — Текст: электронный // test-metod.ru: [сайт]. — URL: <http://test-metod.ru/index.php/metodiki-i-testy/1/22-metodika-izmereniya-urovnya-trevozhnosti-tejlora> (дата обращения: 22.12.2020).
2. Методика Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности. — Текст: электронный // nevrologia.info: [сайт]. — URL: <https://nevrologia.info/testing/anxiety/test.pdf> (дата обращения: 20.12.2020).

Психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития

Шермаганбетова Самал Зейнуллиновна, студент магистратуры

Омский государственный педагогический университет

В статье представлен обзор некоторых из существующих подходов отечественных и зарубежных ученых к психомоторному развитию детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, комплексность, коррекция, коррекционно-развивающая работа, психомоторика.

В настоящее время проблема психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития не теряет своей актуальности. Это обусловлено тем, что психомоторное развитие оказывает влияние на общее развитие ребенка, и является одной из основных причин задержки психического развития. Сказанным можно объяснить исследовательский интерес к изучению причин нарушений психомоторного развития детей дошкольного возраста и методов их коррекции.

Психомоторика относится к высшим психическим функциям. Развитие понятия «психомоторика» связано с именем великого русского физиолога И. М. Сеченова. Он впервые вскрыл важнейшую роль мышечного движения в познании окружающего мира. Идеи И. М. Сеченова сыграли решающую роль в понимании психомоторики как «объективации в мышечных движениях всех форм психического отражения и в понимании двигательного анализатора, выполняющего гносеологическую и праксеологическую функцию, как интегратора всех анализаторных систем человека» [2, с. 102]. Идеи И. М. Сеченова были развиты

в работах современных ученых. В исследованиях (А. Н. Нехорошкова, М. Г. Яковлева и др.), указано, что детям с задержкой психического развития конституционального генеза присущ инфантильный тип телосложения, который отмечается в мимике и моторике. При варианте соматогенного происхождения, в основе которого лежат длительные или хронические заболевания детей, в моторной сфере ведущая роль отводится физической астении [3, с. 12].

Особое внимание уделяется процессу коррекционного воздействия на психомоторное развитие старших дошкольников с задержкой психического развития. На данном этапе развития специальной психологии существует множество подходов к коррекционно-развивающей работе. Ряд авторов предлагает подходить к коррекционно-развивающей работе по психомоторному развитию старших дошкольников с задержкой психического развития комплексно — М. Г. Яковлева и др. В понятие «комплексности» включается то, что в процессе коррекционной работы будут охвачены все сферы психического развития ребенка — личностная, эмоциональная, мотивационная, социальная и т. д.

При этом социальной сфере уделяется основное внимание, так как, указывает М. Г. Яковлева, окружение ребенка, та среда, в которой проходит его познание окружающего мира и социализация, это основное условие для успешности как психического, так и психомоторного развития ребенка [3, с. 12]. Основными факторами, влияющими на психомоторное развитие дошкольников с задержкой психического развития, указывает М. Г. Яковлева, являются общение ребенка со взрослыми, а затем и со сверстниками, включенное в контекст разных видов совместной деятельности, а также специально организованное коррекционное обучение, которое обеспечивая усвоение все более сложного содержания общественного опыта, ускоряет процесс индивидуального психомоторного развития [3, с. 13].

Т. В. Наумова и др. придерживаются другой точки зрения, считая, что коррекция должна осуществляться целенаправленно, то есть необходимо прямое воздействие именно на нервные центры, отвечающие за психомоторное развитие, управляющие психомоторикой, посредством использования специальных инструментов таких, как развивающие тренинги, специальные упражнения и игры и т. д. [1, с. 12].

Интересный подход к коррекционной работе по психомоторному развитию детей был предложен в работе В. Шербон, автора методики «Шерборнское развивающее движение». Психологи-практики стали активно использовать методику в психомоторном развитии детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Шерборнское развивающее движение — это терапевтическая система, вытекающая из естественных потребностей ребенка, удовлетворяемых в контакте со взрослыми. Терапия основана на отдельных аспектах теории движения Лавана. В. Шерборн пришла к выводу, что у всех детей есть две основные потребности: «чувствовать себя как дома в собственном теле и уметь согласовывать свои движения со своими намерениями [4, с. 35].

Методика В. Шерборн построена на основе применения исследовательских методов, то есть в процессе проведения занятий со старшим дошкольником с задержкой пси-

хического развития проводится наблюдение с фиксацией в протокол исследования. В исследовании используются два диагностических инструмента, позволяющих оценить психомоторное развитие детей во время развивающей двигательной деятельности [4, с. 36]:

1. Шкала наблюдения за поведением, которая оценивает когнитивное, эмоциональное, социальное и моторное развитие детей в пяти выбранных аспектах. Результаты ребенка кодируются по пятибалльной шкале.

2. Процедура анализа результатов, которая используется для оценки двигательных функций ребенка во время терапии в пяти различных областях: подвижность и осознание тела, осознание пространства, контакт с партнером во время физических упражнений, двигательные особенности и творчество. Она описывает вмешательство чловека, активно участвующего в терапии ребенка.

Метод В. Шербон подразумевает в коррекционном процессе использование методов импровизационной ритмики. В основе импровизации звучащих жестов лежит свободная спонтанная моторика тела. Своей простотой он дарит ребенку потрясающую эмоционально-моторную разрядку, снимает напряжение и доставляет ребенку радость и удовольствие. Спонтанная пластическая импровизация пробуждает двигательное воображение детей, развивает их способность самостоятельно чувствовать и находить связь между звуком, жестом и движением, выражать индивидуальное отношение к звучащей музыке.

Таким образом, на современном этапе есть большое количество методов и приемов по психомоторному развитию старших дошкольников с диагнозом задержка психического развития. Предлагаемая технология В. Шербон позволяет не только воздействовать на уровень развития психомоторной сферы детей с задержкой психического развития, но и позволяет активизировать взаимодействие между различными уровнями и аспектами психической деятельности ребенка с задержкой психического развития, обеспечив тем самым развитие и коррекцию его базовых познавательных компетентностей.

Литература:

1. Наумова Т. В. Развитие психомоторных способностей детей дошкольного возраста в условиях информационно-образовательной среды: автореферат дис... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Т. В. Наумова. — Саратов, 2020. — 27 с.
2. Сеченов И. М. Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001. — 416 с.
3. Яковлева М. Г. Психолого-педагогические условия организации помощи детям с задержкой психомоторного развития в образовательном учреждении: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Яковлева Марина Григорьевна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. — Санкт-Петербург, 2009. — 21 с.
4. Zwolińska D., Podstawski R., Nowosielska-Swadźba D. The importance of persons accompanying children with moderate intellectual disability in the therapy of veronica sherborne developmental movement // *Advances in Rehabilitation*. — 2014. — Pp. 33–37.

ПЕДАГОГИКА

Использование учебных текстов в процессе обучения русскому языку в дидактических и коммуникативных целях

Алимов Тимур Эрмекович, студент магистратуры
Ферганский государственный университет (Узбекистан)

Шарипова Юлдуз Хайрулло кизи, учитель
Специализированная государственная общеобразовательная школа № 5 (г. Фергана, Узбекистан)

В статье рассматриваются вопросы практического изучения текста в дидактических и коммуникативных целях, которые включает в себя этапы восприятия и анализа текста.

Ключевые слова: урок, текст, речь, подход, дидактика, коммуникативная направленность.

Активное владение русским языком (наряду с другими иностранными языками) — одно из условий формирования всесторонне развитой личности, а также повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов, потребность в которых возрастает в связи с дальнейшей реализацией инновационных реформ во всех сферах жизни, проводимых в настоящее время в Узбекистане.

Президент нашей страны Мирзиёев Ш. М. так сказал об этом: «Воспитание молодого поколения в качестве личностей, истинно любящих Родину, с устоявшейся жизненной позицией, глубоко овладевших современными знаниями и профессией, умеющих самостоятельно мыслить, считается всегда актуальной проблемой». [1, с. 30]

Обновление общества, коренные перемены в политической, экономической и социальной жизни в Республике Узбекистан обуславливают необходимость переориентации на работу в новых условиях и пересмотра традиционных взглядов на приоритеты в области целей обучения и воспитания. В Республике Узбекистан наряду с другими зарубежными странами меняются социальные и психологические условия существования и преподавания языков, в частности, русского языка, меняются его цели обучения, усложняется мотивационная структура.

Одним из принципов функционирования непрерывного образования в Республике Узбекистан является приоритетность образования — первоочередной характер его развития, престижность знания, образованности и высокого интеллекта.

Основной дидактической единицей в работе по развитию речи учащихся является текст, который используется в нескольких аспектах. Во-первых, как иллюстрация тех явлений, суть которых разъясняется учащимся в процессе изучения новых сведений о тексте как единице языка и речи. Во-вторых, текст может быть использован как объект для наблюдения за процессом реализации определен-

ных текстовых категорий на приёме отдельного текста с последующими выводами. Развитие связной русской речи у иностранцев предусматривает второй путь изучения природы текста, так как этот подход предполагает организацию поисковой деятельности. Помимо этого, в качестве объекта для анализа используется текст, в упражнениях на редактирование или восстановление деформированного текста, как пример, на который ориентируются учащиеся, создавая свои работы.

Ученые-методисты руководствуются двумя основными направлениями при отборе учебных текстов: грамматически-ориентированным и коммуникативно-ориентированным. При первом подходе обеспечивается отбор текстов, которые направлены в первую очередь на предъявление необходимых грамматических единиц для последующего изучения, при втором подходе предполагается отбор текстов, отражающих определенную коммуникативную ситуацию, которой соответствуют структурные компоненты данного текста, его тип и стиль.

Коммуникативная направленность обучения русскому языку предполагает комплексное представление элементов разных уровней языка в рамках изучаемых речевых тем. Важное значение имеют также лингводидактические принципы учета особенностей родного языка, ситуативности, единства обучения и воспитания [2, с. 54], а дидактический материал позволяет создать оптимальные условия не только для обучения учащихся, но и их воспитания. Для полноценной работы учителя с учащимися необходимо использование дидактического материала, и создания обстановки, побуждающей учащихся к деятельности. Таким образом, дидактический материал является реальной, материализованной основой учебного процесса. От того, насколько он будет адекватно соответствовать поставленным целям, зависит эффективность формирования у учащихся необходимых умений.

В целях обеспечения доступности, систематичности и последовательности традиционная дидактика предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, требует логического построения как содержания, так и процесса обучения. При изложении учебного материала и организации учебной деятельности рекомендуется идти от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному, от фактов к обобщениям и т. п. Это актуально для иностранной аудитории, изучающей русский язык. При работе с текстом, следует обращать внимание учащихся на жанр, тему, вид текста, учить его логической и жанровой структуре текста, так как в каждом языке существуют свои правила построения каждого жанра.

Любой язык раскрывается через речь. Следовательно, речь — это язык в действии. Язык становится речью при соблюдении следующих условий: а) наличие говорящего и слушающего; б) должна быть потребность сказать что-то другому; в) говорящий и слушающий должны пользоваться одним и тем же языком [3, с. 62].

Приоритетной задачей овладения русским языком учащимися национальной школы является направленность на все виды речевой деятельности, на формирование коммуникативных умений, которые предполагает анализ готовых текстов и умение создавать и редактировать собственные тексты.

Для примера можно использовать *текст-образец* (тему текста, основную мысль текста, средств связи предложений в тексте, ключевых слов, отражающих семантические блоки текста, и т. д.). Данный текст отражает необходимые ресурсы текстопостроения, где необходимы задания аналитического характера, которые активизируют самостоятельность учащихся, заставляют вникнуть в содержание текста, т. е. содержат в себе решение орфографических и пунктуационных задач с анализом текста. Для достижения этой цели можно использовать такие задания: *опре-*

лить тему и идею текста, озаглавить текст, определить роль тех или иных языковых средств в передаче содержания. Можно использовать упражнения на выявление и исправление орфографических и пунктуационных ошибок в текстах, которые приводят к искажению смысла высказывания, а также варианта выбора того или иного варианта, который обусловлен содержанием и смыслом текста. При выполнении данной работы познаётся система русской грамматики, запоминается образцовая речь, и развитие речевой деятельности учащихся национальной школы.

Конечная цель обучения русскому языку — это развитие у узбекских учащихся умений свободно общаться на изучаемом языке в устной и письменной форме, читать художественную, научно-популярную и общественно-политическую литературу на русском языке, осмысливать прочитанное, расширение у детей познавательных интересов, формирование высоко нравственной личности.

В изучении языка необходимо идти от наблюдений за живой речью к познанию законов языка. Следовательно, явления языка должны усваиваться через текст, на основе текста, с помощью текста. Только в этом случае изучаемые понятия предстанут перед учащимися в естественном окружении, в естественной речевой ситуации, что неизбежно приведет к положительной мотивации учения, к осознанию учащимися необходимости познания структуры, системы языка и т. д. [4, с. 45]

Подводя итог, хочется отметить, что использование текста на уроках русского языка способствует решению множества учебных и воспитательных задач, при котором дидактическое средство содержит в себе преимущество перед другими видами материала. Значение развития русской речи на уроках русского языка в процессе овладения им как средством межнационального общения очень огромно, так как способствует совершенствованию умственной деятельности учащихся, учит их творческой работе, самостоятельному поиску путей создания текстов на русском языке.

Литература:

1. Ш. М. Мирзиёев. Миллий тараққиёт йўлимизни қатъият билан давом эттириб, янги босқичга кўтарамиз. — Тошкент: Ўзбекистон, 2017.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М., 1985.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. П. Язык и культура. — М.: Русский язык, 1990.
4. Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка. — М.: Просвещение, 1993. Обучение русскому языку в школах Узбекистана на современном этапе. Под ред. В. И. Андрияновой. — Т.: Укитувчи, 1996.

Интеграция музыки и математики в формировании интеллектуально-творческой личности дошкольника

Астапова Вера Александровна, воспитатель;

Коршикова Светлана Григорьевна, педагог-психолог;

Мясищева Ирина Витальевна, музыкальный руководитель;

Пронина Ольга Вадимовна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 21 «Сказка» г. Старый Оскол

В данной статье рассматриваются особенности влияния музыки и математики на развитие интеллектуальных, познавательных и творческих способностей детей дошкольного возраста, занимающихся инструментально-исполнительской деятельностью с целью профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, дошкольное образование, игра на музыкальных инструментах, интеграция, музыка, математика, интеллектуально-творческий потенциал.

This article discusses the features of the influence of music and mathematics on the development of intellectual, cognitive, and creative abilities of preschool children engaged in instrumental and performing activities for the purpose of professional self-determination.

Key words: professional self-determination, preschool education, playing musical instruments, integration, music, mathematics, intellectual and creative potential.

Дошкольный возраст — время становления личности ребенка, его интеллектуального, творческого и нравственного развития, формирования главных навыков и умений для дальнейшей жизни, а также время раннего профессионального самоопределения. Поэтому к процессу воспитания и обучения малыша на музыкальных занятиях в детском саду следует относиться со всей серьезностью и ответственностью.

Если ребенок проявляет интерес к творческим профессиям в музыкальной сфере, долг педагога — развить в нем не только музыкальные, но и интеллектуально-творческие способности. В связи с этим для него все большую актуальность приобретают современные инновационные педагогические технологии, способствующие развитию определенных способностей воспитанника, которые в будущем станут важными профессиональными качествами его личности, указывающими на его готовность к профессиональной музыкальной деятельности.

Интеграция музыки и математики как эффективное инновационное средство формирования интеллектуально-творческой музыкально-одаренной личности дошкольника сегодня явление весьма распространенное. Данное средство используется с воспитательной целью при организации различных видов музыкально-творческой деятельности, и в частности в ходе организации игры на музыкальных инструментах.

Хотя на первый взгляд функции музыки и математики в воспитании музыкантов-инструменталистов различны, все же это не так. Творчество предполагает постоянное движение и смену эмоционального и рассудочного, следовательно, необходимость для музыканта чувственного восприятия в своей взаимосвязи с теоретическим мышлением становится очевидной. Поскольку музыка действительно развивает эмоциональную сферу, а занятия математикой активизируют познавательные процессы, интеграция ис-

кусства и науки способствует развитию исполнительской культуры дошкольника.

Музыка оптимизирует деятельность головного мозга, стимулирует запоминание информации, подает импульс для запуска творческого мышления. То, что музыка является мощным фактором развития интеллектуально-творческого потенциала, доказано многими педагогами-исследователями.

Так, профессор Чепфилдского Университета Кэйти Овери сформулировала аспекты так называемых «интеллектуальных выгод» от музыки. Она заметила следующее:

- 1) музыкальная деятельность неизменно пробуждает интерес к излагаемому материалу, развлекает, успокаивает, придает силы;
- 2) мыслительные процессы в музыкальной деятельности отличаются более высокой скоростью мышления и полифоничностью, т. е. способностью одновременно обрабатывать большое количество разнообразной информации;
- 3) дети, соприкасающиеся с музыкой, отличаются дисциплинированностью и эмоциональностью, хорошо развитыми процессами восприятия, внимания, памяти, а также сформированными речевыми, орфографическими, вычислительными навыками.

Кандидат педагогических наук, музыкант, педагог-психолог Алиса Анатольевна Самбурская, автор методики «Музыка интеллекта» (среди работ автора можно также отметить специальные теоретические курсы для студентов вузов психолого-педагогической направленности «Психология интеллекта и творчества» и «О влиянии музыкальной деятельности на интеллект»), утвердила факт того, что положительные эмоции, вызванные музыкой, увеличивают мотивацию, стимулируют познавательный процесс. По мнению Самбурской, музыкальная деятельность обладает колоссальным потенциалом для развития интеллекту-

альных способностей человека в любом возрасте, особенно это актуально для детей в возрасте от 0 до 7 лет — в период наиболее активного формирования нейронных структур.

Российский музыкант, педагог, психолог Валентин Иванович Петрушин в своих исследованиях показал, как инструментальная музыка и музыкально-инструментальное исполнительство стимулирует воображение, внимание, мышление, расширяет эмоционально-чувственную сферу и способствует творческому развитию личности [2, 96–102].

Известный немецкий педагог, доцент кафедры музыки педагогического института в г. Виттен Вольфганг Вюнш, рассматривает музыку в качестве центрального предмета преподавания, который формирует человека и позволяет ему набирать духовный и интеллектуальный опыт [1, 5–10].

Перечень доказательств в пользу музыки можно было бы продолжить и дальше. Свидетельств тому множество и все они указывают на существенное значение музыкального искусства в развитии интеллектуально-творческих способностей детей.

Математика также выполняет не малую роль в становлении мастерства исполнителя-инструменталиста. Она формирует умение абстрагироваться, анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, выстраивать логические цепочки рассуждений. Математика вырабатывает привычку к методичной работе, воспитывает точность, аккуратность, сосредоточенность, трудолюбие, терпение, без которых немислимо инструментальное исполнительство [2, 39]. Кроме этого, универсальные математические способы познания являются основой формирования универсальных учебных действий, которые обеспечивают усвоение необходимых знаний и интеллектуальное развитие дошкольников, формируют способность к самостоятельному поиску и усвоению новой информации, новых знаний и способов действий, что составляет основу умения учиться игре на музыкальных инструментах.

Максимально раскрывая возможности человеческого мышления, математика является его высшим достиже-

нием. Она помогает ребенку в познании окружающего мира и в осознании самого себя, в формировании своего характера.

Итак, роль музыки и математики в воспитании интеллектуально-творческой личности дошкольника огромна. Воспитательное воздействие двух искусств будет еще сильнее, если интегрированные музыкальные занятия в детском саду будут проводиться в форме ролевых игр («Концерт ансамбля с солистом», «Играем в ансамбль», «Веселые музыканты» и др.). В играх дети отражают окружающее их многообразие действительности. У дошкольников развиваются художественно-творческие и сенсорные способности, формируются коммуникативные и исполнительские навыки, обогащается жизненный и музыкальный опыт, совершенствуется эстетический вкус, появляются профессионально-ориентированные интересы и склонности. Заметим, что дети, посещающие не только детский сад, но и музыкальную школу или школу искусств, начиная с 5–6 лет, воспитываются в условиях серьезной профессиональной подготовки. Познавательные, музыкальные, а также профессиональные навыки музыканта-исполнителя у таких детей формируются уже не только в игре, но и в ходе важной общественно значимой деятельности — в данном случае смешиваются стадии игры, интегрированного обучения и профессиональной подготовки.

Из всего сказанного видно, как музыка и математика развивают интеллектуальные, познавательные и творческие способности детей. Музыка — в плане эмоционального обогащения, математика — в плане развития теоретического мышления.

Процесс обучения игре на музыкальных инструментах, построенный на интегративной основе, формирует у дошкольника определенные качества, которые характеризуют его как интеллектуально-творческую личность, способную в дальнейшем к успешному овладению профессией музыканта-исполнителя.

Литература:

1. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки — перевод с нем. Н. Т. Григорьевой. М.: Парсифаль, 1997. С. 5–10.
2. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический проект; Трикста, 2008. С. 39, С. 96–102.

Дистанционное взаимодействие субъектов психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве

Баранова Александра Петровна, студент;

Гинжол Ирина Юрьевна, старший преподаватель

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

В современных условиях функционирования и развития системы образования остро стоит задача повышения эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения. Это предусматривает совершенствование всех звеньев системы образования, в том числе и образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Основной целью психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для социализации и интеграции учащихся в общество, их подготовка к самостоятельной жизни и труду. При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходима постоянная обратная связь педагогов с родителями. Существует несколько методов и форм и приемов сопровождения. В настоящее время в нашей стране реализуется стратегия развития информационного образовательного пространства. В настоящее время активно разрабатываются и применяются на практике новые технологии, новые формы сотрудничества образовательных организаций с семьей. Наша статья посвящена дистанционной форме взаимодействия субъектов образовательного пространства, которая служит средством сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети дошкольного возраста, дистанционное взаимодействие, субъекты сопровождения, дошкольное образование, педагог.

В системе дошкольного образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в своих исследованиях М. Р. Битянова, Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, и др. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья — это процесс создания и поддержания оптимальных условий обучения, воспитания и психического развития сопровождаемого во взаимодействии субъектов сопровождения. По мнению М. Р. Битяновой основным субъектом сопровождения является ребенок с ограниченными возможностями здоровья; следующим субъектом являются остальные дети, включенные в то же самое образовательное пространство; затем родители и сопровождаемого ребенка, и других детей; педагогический коллектив общеобразовательного учреждения; администрация образовательного учреждения. У каждого субъекта сопровождения имеются свои функции [1].

Основные направления комплексного психолого-педагогического сопровождения:

1. Профилактическое направление: предупреждение возможных проблем в развитии и взаимодействии участников воспитательно-образовательного процесса;

2. Диагностическое направление: диагностика индивидуальных особенностей детей с отклонениями в развитии; диагностика динамики изменений в психофизическом, сенсорном и личностно-социальном развитии ребенка при реализации целостного коррекционно-развивающего процесса; выявление причин возникновения проблем в развитии и обучении; определение возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы;

3. Экспертно-консультативное направление: оптимизация взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса и оказание им помощи при выстраивании и реализации индивидуальной программы воспитания и развития;

4. Коррекционно-развивающее направление: содействие полноценному психическому и личностному развитию, создание условий для раскрытия потенциальных возможностей ребенка, коррекция отклонений психического развития.

Условия эффективности психолого-педагогического сопровождения: комплексность, последовательность, дифференцированность и своевременность. Для реализации условия психолого-педагогического сопровождения требуется определенная технология. Технология — это процесс обучения, который имеет запрограммированный результат, которого можно достичь определенными средствами, выбираемыми исходя из индивидуальных способностей ребенка. Технологичность процесса позволяет предсказывать и достигать планируемых результатов; обеспечивать благоприятные условия для развития личности не только сопровождаемого в образовательное пространство ребенка с ОВЗ, но и других окружающих его детей; уменьшать влияние неблагоприятных обстоятельств на личность ребенка; анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование; выбирать наиболее эффективные и оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы для решения возникающих образовательных и социально-педагогических задач.

Алехина С. В. рассматривает следующие технологии психолого-педагогического сопровождения:

— построение адекватной возможностям ребенка адаптивной образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ;

- технологию проведения междисциплинарных консилиумов специалистов;
- технологию выделения детей группы риска по различным видам дезадаптации;
- технологию оценки особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин и механизмов его проблем;
- технологии коррекционно-развивающей работы с включаемыми детьми и, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства;
- технологии коррекционной работы с различными участниками образовательного процесса: педагогами, специалистами, родителями, администрацией.

В соответствии с этим в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения должны быть определены конкретные формы, содержание, технологии деятельности специалистов: комплексная диагностика, развивающая и коррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, родителей, других участников образовательного процесса. В целом психолого-педагогические технологии сопровождения представляет собой комплекс различных диагностических, коррекционно-развивающих профилактических, организационных и просветительских технологий.

Информационное образовательное пространство — современная форма работы в рамках психолого-педагогического сопровождения родителей. Интерактивная поддержка родителей осуществляется посредством специальных сайтов для родителей, Skype-консультаций, ответов на вопросы родителей на сайте образовательной организации, индивидуальная переписка с семьей посредством электронной почты и других современных программных приложений.

В период пандемии образовательные учреждения, включая и дошкольные образовательные организации, столкнулись с проблемой «связи» педагогов и семей. Именно дистанционная форма позволила наладить сотрудничество между педагогическим коллективом и семьями воспитанников. Дистанционная форма взаимодействия предполагает активное общение между педагогом, родителем и воспитанником как посредством электронной почты, так и в режиме онлайн, позволяет осуществлять обратную связь и наиболее эффективно реализовывать идеи личностно-ориентированного обучения.

Говоря о дистанционных формах взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, подразумеваются:

1. Взаимодействие с помощью электронной почты:
 - организация общения педагога с семьей воспитанника, где участники ведут переписку друг с другом;
 - единая электронная почта, которая заводится на группу и служит каналом связи между специалистами и родителями.

2. Взаимодействие с помощью организации группы в социальных сетях так же способствует передаче педагогами информации, обсуждение родителями и педагогами вопросов образования и т. п.;

3. Сайт детского сада и личные сайты педагогов. На сайте детского сада отражается административная и правовая информация организации (устав, лицензия, правила приема, список сотрудников, расписание работы, объявления по текущим вопросам, фотоотчеты о жизни сада и т. д.). Кроме того, сайт содержит информацию для родителей по вопросам воспитания и образования ребенка.

4. Организация дистанционного обучения родителей. Проводятся дистанционные занятия с учетом комплексно-тематического плана и знаменательных событий месяца. Данная работа позволит закрепить новую тему с ребенком после просмотра видеозанятия. Подбираются задания, которые родители смогут выполнить вместе с ребенком и даже совместить с домашними делами. Главная задача взрослого при этом — создать условия для обучения, заинтересовать дошкольника новыми знаниями и встречами с педагогом в прямом эфире.

Для организации дистанционной работы с родителями детей ОВЗ дошкольного возраста необходимо соблюдать несколько условий:

1. Взаимодействие всех участников образовательного процесса. А именно: наличие желания взаимодействовать не только у педагога, но и у родителей.

2. Наличие технических возможностей. Педагог и родители должны иметь возможность удобного удаленного взаимодействия.

3. Систематизация материалов. Создание электронного кейса материалов.

4. Определение формы и времени взаимодействия.

Анализируя дистанционное взаимодействие как форму психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, следует отметить преимущества и недостатки:

1. Преимущества:

- Возможность установления оптимального времени и режима обучения, с учетом особенностей ребенка;
- Возможность контролировать круг общения ребенка;
- Индивидуальный подход к ребенку, учет его особенностей как психических, так и физических;
- Ребенок не «привязан» к определенному месту, он может свободно обучаться в любой точке мира. Основное условие — наличие ПК и доступа к интернету;

- Дистанционное взаимодействие педагогов между собой позволяет всегда быть на связи, оперативно решать рабочие вопросы.

2. Недостатки:

- Максимальное участие родителей. В том случае, если родители не имеют возможность посвящать процессу обучения ребенка достаточного времени, то уровень усвоения им знаний будет крайне низкий. Сам ребенок зачастую

не имеет необходимых навыков самоорганизации и усидчивости;

- Нет авторитета воспитателя;
- Не все имеют возможность дистанционного сотрудничества, в силу сложных материальных условий, так как необходимо дорогостоящее оборудование (компьютер или ноутбук, интернет);
- Отсутствие общения со сверстниками;
- Приходится больше времени проводить за компьютером;
- Домашняя обстановка не позволяет быстро переключиться от игр и развлечений к занятию;
- Ребенок с особенностями в развитии может не воспринимать занятие в онлайн режиме;
- Имеется риск того, что ребенок может испугаться искаженного голоса специалиста в онлайн занятии.

Литература:

1. Битянова М. Р. Психологическое сопровождение детей / Л. Битянова // Школьный психолог. — 2000. — № 10.
2. Мирошниченко Е. В., Корженевская Е. А., Шипунова Н. А. Использование активных методов при организации психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. Т. 1. — С. 118–121
3. Степанова Н. А., Лещенко С. Г., Хаидов С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. — С. 254.
4. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста

Проделав анализ форм, методов и технологий взаимодействия субъектов психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве мы пришли к выводу, что использование дистанционного взаимодействия в дошкольной образовательной организации представляет собой взаимодействие всех участников педагогического процесса «ребенок — родитель — педагог» между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты, такие как цель, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, которые реализуются специфическими средствами интернет технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Результативность данной формы работы будет выше, если сочетать ее с традиционными формами работы.

Разработка урока физики в 7-м классе по теме «Мощность»

Бахтина Ирина Владимировна, учитель физики

МБОУ «СОШ № 3» г. Новый Оскол Белгородской обл.

Тема: Мощность.

Цели: сформировать у учащихся понятие «мощность», добиться усвоения связи между такими физическими величинами, как мощность и работа, мощность и время; ввести единицу измерения мощности.

Развивать умение мыслить логически, анализировать и делать выводы в процессе беседы. Прививать умение применять полученные знания в жизни.

Ход урока:

1. Оргмомент.
2. Повторение материала, изученного на предыдущем уроке.
 - а) фронтальный опрос:
 - Какие два условия необходимы для совершения механической работы?
 - От каких величин зависит механическая работа?
 - Как найти механическую работу

- Назовите единицу работы в системе СИ
- Дайте определение единицы работы 1 Дж.
- Какие еще единицы работы вы знаете?
- В каких случаях работа силы: положительна, отрицательна, равна нулю?
- Выразите в единицы системы СИ:
0,8 кДж; 2,3 кДж; 0,07 МДж; 0,005 МДж; 42 МДж
 - переведите в кДж:
342 000 Дж; 27 500 Дж; 3 700 000 Дж; 480 000 Дж.
- б) А теперь, ребята, вы получите карточки с вопросами и заданиями по изученной теме.

Проверим, как вы умеете применять полученные знания при решении задач. Решения полученных задач вам следует оформлять в тетради (некоторые дети получают одинаковые карточки, т. е. раздается несколько карточек с одинаковыми номерами)

После оформления в тетради вслух разбираются карточки с № 3 по № 8 с места с подробными комментариями.
Примечание: Карточки содержат простые по расчетам задачи, но в них есть «скрытая возможность» сделать ошибку, если ребенок плохо усвоил то, что должен знать как таблицу умножения

У доски проверяем работу учащихся по карточкам № 10 и 11.

В) Далее идет анализ задач, решаемых учащимися у доски:

Итак, ребята, вы видите, что работа, совершаемая кранами за 1с, различна.

Если кранам будет дано задание выполнить одинаковую работу, какой из них быстрее с ней справиться?

Далее разбирается еще один аналогичный пример.

Вывод: на совершение одинаковой работы разным двигателям требуется различное время.

Значит, необходимо ввести величину, которая бы характеризовала быстроту выполнения работы. Такая величина в физике существует и называется она **мощность**. Это и есть тема нашего урока

3. Работа с классом по усвоению понятия «мощность»

Итак, что же это за величина?

Дается определение мощности: мощность равна отношению работы ко времени, за которое она была совершена.

$$\text{мощность} = \frac{\text{работа}}{\text{время}} \quad N = \frac{A}{t}$$

Т. е., у кранов была различная мощность; у лошади и трактора также различная мощность

Единица мощности в системе СИ: за единицу мощности принимают такую мощность, при которой в 1с совершается работа в 1Дж. Называется такая единица Ватт.

$$1\text{Вт} = \frac{1\text{Дж}}{1\text{с}}$$

Существуют также дольные и кратные единицы:

1 мВт=0,001Вт, 1кВт=1000 Вт, 1МВт=1 000 000 Вт.

А теперь давайте попытаемся разобраться, какая связь существует между работой и мощностью; работой и временем. Для этого используем слайды, на которых указаны мощности различных двигателей.

После этого дети самостоятельно могут сформулировать выводы:

- чем больше работа, тем больше мощность, если время одинаково;
- чем больше время, тем меньше мощность, если работы одинаковы.

Итак, мощность показывает, какая работа совершается за 1 с.

Средняя мощность человека равна 70–80 Вт.

Как вы это понимаете? (учащиеся должны ответить, что это значит, что за 1с человеком, в среднем, совершается работа, равная 70–80 Дж)

Далее работаем по аналогии с таблицей учебника, разбирая еще 3–4 примера.

Итак, если мощность показывает, какая работа совершается за 1с, то как можно найти работу, совершенную за 10с, 100с, 1000с, и т. д? (дети делают вывод) На слайде учитель, обобщая вывод учеников, открывает формулу

$$A = Nt.$$

4. **Закрепление изученного материала в процессе решения задач** (на выбор учителя)

5. **Домашнее задание.**

6. **Подведение итогов урока. Выставление оценок.**

Карточки к уроку по теме «Мощность»

Карточка № 1

Крокодил, ухватив любопытного **Слоненка** за нос, тащит его в реку с силой 1000 Н. Определите, какую работу выполнил **Крокодил**, если он оттащил **Слоненка** на 1,5 м?

Карточка № 2

Чебурашка, помогая пионерам в строительстве клуба, перенес доску массой 3 кг с 1-го этажа на 3-й. Какую он при этом совершил работу, если высота пролета между этажами составляет 2,5 м?

Карточка № 3

Карлос, желая в одиночку полакомиться варенье, перелетел из окна кухни в окно спальни **Малыша**, проделав путь 5,5 м. Банка весит 20 Н. Определите работу **Карлоса** и работу силы тяжести.

Карточка № 4

Волк охотился за **Зайцем**, поливавшим цветы на балконе. Веревка, по которой он поднимался, была перерезана, и **Волк**, пролетев 15 м, оказался на земле. Определите работу силы тяжести, если вес **Волка** 100 Н

Карточка № 5

Чтобы полакомиться медом, **Винни-Пух** поднялся на воздушном шаре на высоту 5 м. Определите величину и знак работы силы тяжести, если вес Винни составляет 60 Н.

Карточка № 6

Чертенюк, поспорив с **Балдой**, попытался пронести лошадь, вес которой 3000 Н на расстояние 10 м, но и шагу сделать не смог. Какую работу совершил при этом **Чертенюк**?

Карточка № 7

Кай в царстве **Снежной Королевы** любил кататься на санках. По льду, похожему на зеркало, он проехал по инерции 1,5 км пока ему не надоело. Какая работа была при этом совершена, если вес санок с **Каем** равен 450 Н?

Карточка № 8

Пес Шарик из деревни Простоквашино, желая сфотографировать необыкновенную бабочку, пробежал с фоторужьем 2,5 км. Определите работу силы тяжести, если вес фоторужья 6 Н, а бегал **Шарик** по лугу.

Карточка № 9

Автомобиль кота **Леопольда**, на котором убежали **мыши**, остановился под действием силы трения 40 Н, пройдя по горизонтальному участку дороги путь 25 м. Определите работу силы трения и силы тяжести.

Карточка № 10

Подъемный кран поднимает плиту массой 3 т на высоту 15 м за 1 минуту. Определите, какую работу совершает кран за 1 с?

Литература:

1. Презентация «Мощность» [Электронный ресурс]: Персональный сайт учителя физики Бахтиной Ирины Владимировны. URL: https://bakhtinairina.ucoz.ru/load/prezentacii_7_klass/razrabotka_uroka_po teme_quot_moshhnost_quot_7_klass/8-1-0-4 (дата обращения 20.12.2020).

Карточка № 11

Подъемный кран поднимает плиту массой 5 т на высоту 15 м за 2 минуты. Определите работу крана за 1 с.

Направленность профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья

Гуйджиева Гырмызы Эминовна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье затрагивается проблема профессиональной направленности детей с ОВЗ. В статье анализируются профессиональные предпочтения и профессиональные предрасположенности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: направленность профессионального самоопределения, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональные предпочтения.

В сфере психологии труда и организационной психологии особое место занимает имя ученого Н. С. Пряжникова, деятельность которого была связана с изучением профессионального самоопределения молодого поколения. Сущность понятия профессионального самоопределения, по мнению ученого, заключается в осознании значимости определенного рода профессиональной деятельности для общества с одной стороны, и для собственной личности, с другой стороны; в умении самостоятельно выбирать такой род профессиональной деятельности, который будет соответствовать физическим и психологическим качествам индивида, а также культурно-исторической и социально-экономической ситуации развития в стране.

Проблема выбора профессии становится особенно актуальной для старшего подросткового возраста — в 14–15 лет, ведь именно в этом возрасте ребенок оканчивает основную школу (9 класс), и перед ним впервые открываются различные средне-специальные профессиональные учреждения. Осуществить правильный выбор без помощи взрослых: родителей и педагогов, — обычному подростку не представляется возможным, но еще сложнее этот выбор дается особым детям, имеющим ограниченные возможности здоровья. Именно поэтому на базе образовательных учреждений необходимо организовывать различные информационно-просветительские мероприятия, собирать профессиональные мастерские в комфортных условиях для детей и подростков с ОВЗ, учитывая разные стартовые возможности их развития. Такие мероприятия будут способствовать не только профессиональному самоопределению учащихся, но и социализации личности в целом.

Недостаточная же осведомленность о мире профессий или неадекватная оценка своих способностей и физиче-

ских качеств, будет создавать подросткам дополнительные трудности, как на пути освоения, так и на пути реализации, что, не позволит достичь определенных успехов, высот, профессионального мастерства и, в конечном итоге, социализироваться.

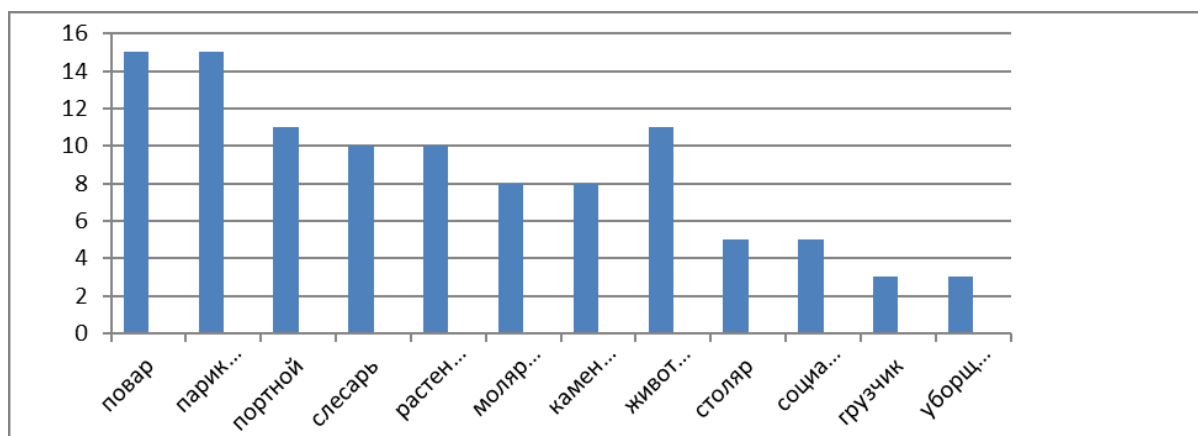
Безусловно, профориентационная работа со школьниками с ОВЗ — непростая работа. Подростки с ОВЗ неоднородны в силу различных причин: специфичности протекания познавательных процессов в зависимости от зоны поражения, особенностей личностного развития, межличностной коммуникации, что усложняет профориентационную работу с такими детьми. Однако необходимо помнить, что ступень психического развития ребенка с ОВЗ в настоящий момент зависит не только от морфофункционального поражения структур головного мозга или иных жизненно важных органов, частей тела, но не в меньшей степени зависит и от качества предшествующего обучения, воспитания такого ребенка. Все вышеперечисленное доказывает значимость организации различных профориентационных мероприятий в комфортной педагогической среде, учитывающей личностный потенциал ребенка.

Общие представления о профессиях у детей формируются еще в раннем детстве и продолжают развиваться в период школьного обучения. Учеными-практиками, а также педагогами и родителями было отмечено, что изначально каждый ребенок независимо от наличия некоего дефекта, его степени, тяжести, все абсолютно дети желают быть врачами, учителями, мальчики выбирают чаще профессии полицейского, пожарного и т. п., т. е. выбирают социально значимые профессии, «помогающие». При этом такая закономерность была отмечена даже у детей с интеллектуальной недостаточностью. Однако к концу школьного обучения у детей с ОВЗ

должно сложиться представления о таких профессиях, которые соответствуют уровню их физического и психического развития. Именно соотношение возможностей и желания является результатом успешного профессионального самоопределения личности. Среди доступных производственных профессий для детей с ОВЗ, как правило, следующие: швея, маляр, столяр, плотник.

Стремление обрести профессию, реализоваться в ней есть подтверждение социальной зрелости личности. С осознания собственных желаний, склонностей, способностей и индивидуальных возможностей начинается путь профессионального самоопределения. Для детей с ОВЗ данный процесс является длительным и формирует отношение не только к профессии, но и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности.

Таким образом, мы приходим к выводу, что выбор профессии является одним из самых серьезных социально активных действий подростка и особенно подростка с ОВЗ. Выбор профессии для них — это социально-личностный значимый выбор, в осуществлении которого одному подростку не справиться. Подросток нуждается в поддержке со стороны значимых взрослых. В психолого-педагогической работе по сопровождению при выборе профессии, а также в совместной работе школы, семьи и самого подростка. Важно, чтобы подросток с ОВЗ в ситуации профориентационной работы был не субъектом многочисленных педагогических воздействий, а активным субъектом процесса профессионального самоопределения.



Предпочитаемые профессии детей с ограниченными возможностями здоровья

Литература:

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. Акимова, О. И. О результатах исследования профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида г. Оренбурга во внеурочной деятельности // Вестник Башкирского университета. — 2012. — № 1.
3. Афанасьева, Р. А. Профориентационная работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Наука и школа. — 2015. — № 6.

Подготовка к практическим занятиям инклюзивных групп по профессиональным моделям в технологии лоскутного шитья

Ермакова Елена Алексеевна, преподаватель

Калужский колледж сервиса и дизайна

Ключевые слова: лоскутное шитье, ручной труд, внешний контур, ткань, шаблон.

Швейное дело считается традиционной профессией, не использующей современное оборудование. Особенно швейное дело, связанное со старыми технологиями: вышивка, кружева, лоскутное шитье. Все это считается ручным трудом и не подразумевает внесения туда труда автоматического. Некоторые мастера высказывают мнение, что внесение в технологии автоматизированных процессов обесценят итог труда. Дороговизна изделий обусловлена именно ручным трудом и трудоемкостью процесса.

В нашем колледже (ГАПОУ КО «Калужский колледж сервиса и дизайна») на занятиях профессионального модуля для профессии «Оператор швейного оборудования» в одной из тем практических занятий мы рассматриваем изготовление изделий лоскутной техникой.

Нами созданы и опубликованы методические рекомендации по лоскутному шитью. Естественно, данная технология подразумевает ручной труд и многочисленные машинные действия, повторение одних и тех же процессов. Некоторые студенты говорят, что тема скучная.

Но когда начинается процесс, вовлекаются и с энтузиазмом работают. Процесс вовлечения в «скучные» темы происходит в несколько этапов.

Во-первых, я предлагаю изучить рекомендации по оснащению рабочего места и материалам.

Вот несколько рекомендаций, к которым следует прислушаться и выполнить:

1. При электрическом свете под желтыми лучами лампы цвета становятся «теплее». Поэтому, подбирать все лоскуты для изделия нужно при одинаковом освещении, лучше дневном.

2. Наиболее удачный вариант сочетания пестрой и однотонной ткани, если гладкокрашенная ткань повторяет одну из красок пестрой.

3. «Растяжка» или «раскат» цвета — это его главный гармоничный переход в одной цветовой гамме, например, от светлого к темному или наоборот. Пользуясь этим приемом в лоскутном шитье, используют гладкокрашенные ткани, а также с мелким рисунком.

4. Не следует располагать рядом «теплые» и «холодные» тона одного и того же цвета, скажем с желтизной и зеленый и синеватым оттенком.

5. Будьте внимательны, сочиняя широкий волан или кайму для изделия. Следите, чтобы слишком яркая отделка не убила основной цветовой узор — такое бывает.

6. Осторожно работайте с белыми и черными лоскутками. Белый цвет в изделии буквально кричит, заявляя о себе, черный же, наоборот, «проваливается» среди пе-

строты. Используйте эти цвета в отделках: бейках, шнурках, узких кантиках.

Но самое интересное, это удивление, когда среди оборудования студенты видят ноутбуки или планшеты.

Во-вторых, для выполнения эскизов основных узоров и шаблонов я предлагаю использовать примитивные редакторы, которые не требуют глубокого изучения. Готовые и даже раскрашенные шаблоны можно даже распечатать прямо на ткань, используя стандартный принтер. Для этого достаточно приутюжить ткань размером А4 на лист глянцевой кальки, обрезать ниточки по краям.

Для студентов инвалидов рекомендуется делать пошаговые инструкции. Инструкции должны быть написаны кратко и простым языком. Многие слабослышащие студенты теряются, когда слышат или видят сложные слова, они не понимают значения этих слов.

Например, слово шаблон лучше заменить на образец, или заготовка.

Все термины лучше прорабатывать в начале занятия или при подготовке к занятию.

Пример инструкции:

«Вычертить на картоне нужный контур без припуска на шов, затем со всех сторон добавить припуск 5–10 мм или размер ширины лапки.

Нарисовать второй контур (внешний).

Подкладываем под картон доску и острым ножом или скальпелем сначала режем по внутреннему контуру, а затем по внешнему.

Получаем шаблон с «окошком» (рамка).

Так повторяем столько раз, сколько нужно лоскутов.

При раскрое рамку накладывают на изнаночную сторону лоскута и обводят «окошко» и внешний контур. Если ткань темная, то кусочком мела или мыла, если светлая, то простым карандашом, но не шариковой ручкой. Затем шаблон убирают и ткань вырезают по линии внешнего контура, сострачивают по линиям «окошка», то есть отступив от края на размер припуска.

Если под рукой окажется прозрачный твердый материал, типа пластика, для шаблона, то в нем не нужно вырезать «окошко»- узор ткани при раскрое и так хорошо виден».

Такие инструкции выдаются на каждый рабочий стол.

При необходимости инструкции снабжаются схемами и рисунками.

В-третьих, студентам с нарушениями слуха отдельные трудные слова проговариваются, закрепляются в схемах и рисунках. Все слова проговариваются лицом к студенту, потому что многие из них считают слова по губам. Хорошо себя зарекомендовали специализированные устрой-

ства для усиления звука FM-приемники и FM-передатчики, особенно удобно, когда во время демонстрации технологии не видно лица мастера, проговаривающего алгоритм выполнения и к тому же надо следить за руками мастера. В таких случаях считывание с губ невозможно.

Дополнительно, на занятия берем электронные увеличители. Они были закуплены для студентов с нарушениями зрения, но в швейном деле они отлично подходят для демонстрации мелких узлов изделия, швов, рассмотрения структуры тканей и волокон.

Далее предлагается ознакомиться с изделиями, выполненными студентами прошлых лет. Студенты признают, что изначально предполагали, что увидят «бабушкины

одеяла» и приятно удивлены необычным подходом к старинному искусству.

И в заключение, демонстрируются работы мастеров, которые участвуют в конкурсах и выставках. Одна из работ на тему «Зима» была куплена на выставке за 80 000 рублей.

На примере таких работ обучающиеся заряжаются творческим позитивом. Эскизы работ начинают меняться. Иногда кардинально меняется тема будущего изделия. С особой тщательностью отбираются ткани, ищутся нужные цвета и рисунки.

Иногда даже приходится ограничивать студентов, так как реализовать задуманное ими будет затруднительно без наработанного опыта.



Литература:

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающегося обучения. — М., 2006. — 133 с.
2. Миндель А. Я., Степанова О. А. Разные возможности — равные права — общее жизненное пространство. — М: ТЦ Сфера, 2009. — 144 с.
3. Смирнов И. П. Теория профессионального образования. — М., 2006. — 320 с.
4. Пугачев, А. С. Инклюзивное образование / А. С. Пугачев. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2012. — № 10 (45). — С. 374–377. — URL: <https://moluch.ru/archive/45/5498/>

Стратегии студента в овладении иностранным языком

Иминахунова Ирода Хусейновна, преподаватель
Ферганский филиал Ташкентской медицинской академии (Узбекистан)

В данной статье рассматривается использование различных материалов из языкового портфеля; как студент может использовать свои возможности при сопоставлении своего уровня владения английским языком с другими уровнями своих сокурсников в учебной группе, а также с конкретными европейскими стандартами, тем самым определить наиболее рациональные методы и способы совершенствования своих умений, знаний и навыков. Показано также, как языковой портфель может качественно обеспечить рациональный подход в организации самостоятельной деятельности студентов по овладению изучаемым английским языком.

Ключевые слова: метод, общение, творческая способность, адекватное восприятие, индивидуальность, технология, автономность, общение, дистанционное обучение.

Strategies of a student in mastering a foreign language

Iminahunova Iroda Husejnovna, teacher
Ferghana Branch of the Tashkent Medical Academy (Uzbekistan)

This article discusses the use of various materials from the language portfolio, how a student can use their opportunity to compare their level of English proficiency with other levels of their fellow students in the study group, as well as with specific European standards, thereby determining the most rational methods and ways to improve their skills, knowledge and skills. As well as the language portfolio, is designed to provide a rational approach to the organization of independent activities of students to master the studied English language.

Keywords: method, communication, creative ability, adequate perception, individuality, technology, autonomy, communication, distance learning.

В Республике Узбекистан актуальные вопросы подготовки высококвалифицированных специалистов основываются на глубоком внедрении в образовательный процесс передовых педагогических технологий, учебных программ и учебно-методических материалов, основанных на международных образовательных стандартах, и учитывающих развитие современных профессиональных и креативных способностей студентов, научно — педагогических кадров, эффективного применения интерактивных методов по работе с молодёжной аудиторией, повышения и коренного совершенствования качественного уровня высшего образования [1].

В основе успешного самообразования лежит правильно организованная регуляция своей учебно-познавательной деятельности, знание правил, приёмов и способов самообразования, а также умения ими пользоваться. Заведомо универсальный характер самообразовательной деятельности требует соответствующей модификации содержания учебного материала и организации учебного процесса, технологии и методики обучения иностранных языков на всех этапах обучения.

При централизованной технологии обучения, которую, по нашему мнению, можно также рассматривать и как дальнейшее развитие методики коммуникативного обучения, эффективное общение на английском языке может стать ещё более плодотворны, благодаря заранее установленным партнёрским отношениям между преподавателем и сту-

дентами, а также созданием специальных условий для глубокого раскрытия личностных качеств самих обучаемых. При всем этом основной целью преподавания в централизованной технологии обучения является автономность обучаемых в процессе усвоения знаний, то и сами студенты должны знать, как им лучше учиться. Именно с этой целью студенты могут выбирать для себя особые стратегии в овладении английским языком, при этом регулярно используя их в образовательном процессе. По нашему мнению, имеется специальный перечень подобных стратегий (Рис. 1).

Дистанционное обучение. Данная форма организации образовательного процесса предусматривает форму обучения на расстоянии при использовании компьютерно-телекоммуникационных технологий. Именно при такой форме обучения студенты могут самостоятельно выполнять предлагаемые для них учебные задания, которые также проверяются преподавателем (например, при личной встрече, наподобие заочной формы обучения), либо при помощи электронной почты.

Главной особенностью такого обучения считается опосредованный характер общения (т.е. телекоммуникационный) в формате «преподаватель — студент». Курсы дистанционного обучения могут быть рассчитаны на детальное и тщательное планирование деятельности студента, предоставление ему необходимых учебно-методических материалов, обратную эффективную связь, а также максимальную интерактивность с самим преподавателем.



Рис. 1. Стратегии студента в овладении английским языком

Сегодня уже разработаны множество различных вариантов по организации дистанционного обучения иностранным (в частности, английскому) языкам, с доказательной базой по эффективности такой формы обучения. Важно также отметить, что дистанционное обучение позволяет нам сегодня широко использовать наши социокультурные и образовательные ценности, имеющиеся в сети Интернет, а также обучаться под руководством опытных преподавателей, тем самым регулярно повышая свою квалификацию и углубляя свои профессиональные умения и навыки. А в связи с планируемой масштабной компьютеризацией всех учебных заведений нашей страны, дистанционное обучение мы можем рассматривать в качестве одной из наиболее перспективных и надежных форм обучения, относящихся к системе современных и прогрессивных технологий.

Интерактивные методы преподавания. Данная группа современных методов основывается на интеракционизме, являющейся одной из наиболее популярных концепций в современном образовании. В условиях данной концепции предлагается эффективное понимание социального взаимодействия определённой группы людей как межличностной коммуникации, где важнейшей особенностью признается способность каждого человека *«принимать роль другого»*, а именно представлять на себе, как его может воспринимать партнёр по коммуникации и соответственно интерпретировать подобную ситуацию с конструированием

собственных дальнейших действий. Одной из центральных идей в интерактивных методах обучения является развитие у студентов критического мышления в форме конструктивной интеллектуальной деятельности, благодаря которому может предложить осмысленное восприятие получаемой информации с её последующим усвоением. Отметим, что критическое мышление является сложным ментальным процессом, который начинается с ознакомления получаемой новой информации и оканчивается принятием какого-либо решения.

В условиях интерактивных методов обучения были разработаны и специальные основы обучения, которые состоят из:

- стадии вызова;
- смысловой стадии;
- стадии рефлексии.

На стадии вызова у студентов должен пробуждаться интерес к новой теме в обучении, где студенты, опираясь на свои предыдущие знания и умения (в частности, лингвистический), способны делать самостоятельно прогнозы в отношении содержания полученной новой информации.

Стадия осмысления характеризуется проводимой работой с текстом, где изучается новый материал, при этом сами студенты интегрируют идеи, которые заложены в тексте со своими собственными, с целью прийти к необходимому пониманию новой информации.

Литература:

1. Указ Президента Республики Узбекистан «О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан». / Собрание законодательства Республики Узбекистан. — Т., 2017. — С. 39.
2. Рухиева Х. А. Психологические особенности самоуправления учебной деятельностью студентов: Дис... канд. психол. наук. — Ташкент, 1993. — 132 с.
3. Тулькибаева Н. Н. Руководство самообразованием студентов: монография. // Н. Н. Тулькибаева, И. Ф. Медведев. — СПб.: Астерион, 2012. — 359 с.

4. Устинова Я. О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Я. О. Устинова. — Челябинск, 2000. — 20 с.
5. Юзликаев Ф. Р. Интенсификация процесса дидактической подготовки будущего учителя в педагогическом институте: Монография. — Ташкент: Фан, 1995. — 203 с.

Проблемы реализации обучения детей с расстройствами аутистического спектра в современной общеобразовательной школе

Кедровская Валерия Андреевна, студент

Научный руководитель: Цилинко Александр Петрович, кандидат педагогических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, инклюзивное обучение, дети, школа, адаптация.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) является на сегодняшний день одной из актуальных проблем в системе современного образования.

Сегодня дети с особенностями развития не обязаны посещать специализированные образовательные учреждения. Наравне со своими сверстниками они могут получать образование и лучше адаптироваться к жизни в общеобразовательной школе. Другие дети в то же время при общении с ребёнком с РАС учатся толерантности, взаимопомощи, сопереживанию.

Создание специальных условий в обычной общеобразовательной среде, где предметом подражания являются типично развивающиеся школьники, способствует формированию у ребёнка коммуникативного поведения, помогает ему в социализации и в успешном освоении школьной программы.

Ребёнка с расстройством аутистического спектра не всегда можно сразу обнаружить среди других учеников. Также некоторые особенности может определить только специалист. Однако в большинстве случаев особенности таких детей можно выявить при общении: они не смотрят на собеседника, избегают зрительного контакта, могут не отвечать на вопросы или же без умолку рассуждать на интересующие их темы, несмотря на то, что собеседник давно потерял к разговору всякий интерес.

На сегодняшний день аутизмом страдает приблизительно каждый сотый человек на Земле. Ниже приведена таблица, отображающая ситуацию с ростом количества людей, подверженных данному заболеванию [1]:

ГОД	Количество аутистов по всему миру
1995	1 из 5000
2000	1 из 2000
2005	1 из 300
2008	1 из 150
2010	1 из 110
2012	1 из 88
2014	1 из 68
2017	1 из 50

Лишь в 90-х годах прошлого столетия в странах бывшего Советского Союза началось обучение детей с РАС в общеобразовательных школах. Ранее дети с таким диагнозом воспитывались и обучались дома, либо в специализированных учреждениях. В некоторых регионах такие ученики считались «необучаемыми», в результате чего они лишались возможности нормальной социализации и получения образования наравне со сверстниками.

С 2000-х годов мы наблюдаем тенденцию к увеличению неоднородности состава классов общеобразовательных школ «по уровню умственного, речевого и в целом психического развития» [2, с. 382]. Это обусловлено тем, что в общеобразовательной школе оказываются ученики «с парциальными нарушениями развития, те, которые раньше обучались в специальных учебных заведениях» [2, с. 382].

При помещении ребёнка с РАС в обычный класс общеобразовательной школы необходимо учитывать возможное появление трудностей, при столкновении с которыми обучение ученика становится неэффективным.

Так как у ребёнка с такими особенностями существуют проблемы с коммуникацией, у него могут возникнуть сложности во взаимодействии с одноклассниками. При этом «в лучшем случае» он будет чувствовать себя отстранённо, одиноко, в стороне от общего учебного процесса [3, с. 5]. При обострённых конфликтных ситуациях его даже могут возвести в изгой и всеми способами указывать на его особенности.

Если же ребёнок вовсе не считается с потребностями других учеников, имеет привычку выкрикивать что-либо в процессе занятий, игнорирует замечания преподавателей — это не только мешает, но и прерывает привычный ход урока.

Сегодня особое педагогическое и социальное значение приобретает проблема эффективности и целесообразности дифференцированных форм организации обучения. Здесь острой проблемой встаёт вопрос об определении критериев, по которым определённых учеников отбирали бы в такие группы и классы, в которых были бы организованы надле-

жащие условия для их соответствующего обучения и в будущем — успешной социальной адаптации.

На данный момент система дифференцированного обучения находится на этапе становления. За специальными классами и школами стали появляться и другие «образовательные формы и структуры для детей с различными трудностями в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки)» [2, с. 383]. В такую систему обучения вводят программы, которые сопровождают учебный процесс дополнительными средствами поддержки обучающихся (коррекционная педагогика, занятия с логопедом и т. д.).

Одной из основных проблем на данном этапе формирования системы является проблема подготовки профессиональных кадров — педагогов, специализирующихся на работе с детьми с РАС.

Для того, чтобы эти дети могли обучаться комфортно для себя и своих одноклассников, школам необходимы профессиональные педагоги, которые бы знали не только нюансы подачи учебного материала, но и особенности социализации, развития, психолого-педагогического сопровождения, физических возможностей своих учеников.

Учителям, работающим в инклюзивной системе образования, приходится справляться с рядом трудностей. Один из основных барьеров — социальные и межличностные отношения. Далеко не все на сегодняшний день готовы к внедрению инклюзивного образования в общеобразовательные школы. Здесь проблемы возникают во взаимоотношениях между детьми, родителями и педагогами.

Если в класс приходит ребёнок с РАС, задача педагога — правильно организовать учебную среду и общение между особенным ребёнком и его одноклассниками. Большинство школьников, в силу того, что впервые сталкиваются с таким сверстником, не знают, как правильно с ним коммуницировать. Учитель должен наладить контакт между детьми, научить их взаимопомощи.

Нередко возникают и конфликты с родителями. Зачастую они связаны с претензией, что особенный ребёнок мешает процессу обучения других — конкретному однокласснику/всему классу. Если обучение школьника с РАС не препятствует успешному усвоению школьного материала другими детьми, то педагогу следует провести работу с родителями класса, разъяснив им суть инклюзивного обучения.

Если же такая проблема действительно существует и страдает, к примеру, успеваемость всего класса из-за того, что учитель старается повторять и объяснять так, чтобы понял и запомнил каждый, нужно действовать исходя из конкретного случая.

Если ребёнок с расстройствами аутистического спектра спокойно выполняет все задания, но в своём темпе — это не мешает общему ходу занятий. Если он не успевает понять и усвоить материал, следует поставить вопрос об изменении тактики обучения: дополнительные занятия, индивидуальный тьютор для этого ученика — чтобы не тратить дополнительно время всего класса во время учебного процесса; в иных случаях — перевод школьника в специализированный класс/школу (в зависимости от данного конкретного случая).

В связи с постепенным увеличением численности людей с РАС и, соответственно, ростом количества детей с данным диагнозом, желающих наравне со сверстниками получать образование в общеобразовательных учреждениях, следует особое внимание уделить организации соответствующего учебного процесса и подготовке компетентных специалистов в данной области. Учитель, работающий с ребёнком с расстройствами аутистического спектра, должен учитывать его особенности, помогать преодолевать вышеизложенные трудности для поддержания нормального образовательного процесса. Педагог должен обладать соответствующими знаниями о современной проблеме аутизма и постоянно поддерживать контакт с родителями, консультировать их по вопросам коррекционных мероприятий, необходимых ребёнку, что поможет облегчить и ускорить процесс его адаптации в школе.

Литература:

1. Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://vawilon.ru/statistika-autizma-v-mire/#masshtaby-tragedii> (дата обращения: 19.11.2020).
2. Никуленко, Т. Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие для вузов — М.: Феникс, 2006.
3. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. — 1995. — № 2.

Usage of multimedia materials in teaching foreign languages

Keldiyorova Mohlaroyim Uchqun qizi, student master's degree programs

Samarkand State Institute of Foreign Languages (Uzbekistan)

The article describes an experience of testing a dynamic usage-based approach of teaching foreign languages, based on usage-based theory of language acquisition and the dynamic approach to second language acquisition. In this teaching approach the students, for example, are shown a multimedia material in fragments, each fragment is shown several times and is accompanied by a specific assignment. The lesson structure is given in the article.

Keywords: attention, psychology of attention, multimedia material, foreign languages, foreign language teaching, teaching methodology, memory, usage-based approach, dynamic approach.

In many countries, foreign languages are often taught using a grammatical-translation method or a communicative approach. At the same time, the foreign language course itself can last several semesters or the entire period of study.

An indirect consequence of applying the same techniques throughout the training may be the repetition of lesson structures and types of exercises. In language universities, where students often learn two or three foreign languages at the same time, this can lead to monotony and reduce the student's attention, and cause difficulties in memorizing and learning. Reflecting on this problem, in this article we have carefully considered the use of multimedia materials in teaching foreign languages according to the approach developed at the University of Groningen. We will start with a description of the cognitive model of the learning process and the role of attention and memory in it, then go on to describe the approach itself, its theoretical foundations and connections with the cognitive model.

The most pragmatic way to describe the process of learning a foreign language is the cognitive model of learning, which divides the learning process into 3 stages—input (input of information) — intake (encoding and organizing information to transfer it to long — term memory) — output (recall, recall of the necessary information from memory). Each of these stages has its own patterns, the use of which helps to make the learning process quite productive.

At the input stage, the most important thing is to manage the attention of students. According to the definition of L. S. Vygotsky [1, pp. 108–128], attention is the fixation of certain content in the central field of consciousness. At the same time, there is a distinction between involuntary (passive) attention and voluntary (active) attention.

A. N. Leontiev [2, p. 277] suggested that the nature of attention is related to activity. Performing simple actions (watching a multimedia material clip, listening to a song, discussing an important issue) has a much higher potential in terms of attention stability than simply memorizing words or phrases without emotion. Also, monotony dampens attention [5, p. 705]. As soon as the action becomes habitual, attention does not stop working, but switches to other objects. For this reason, it is important to introduce new objects of attention all the time in each lesson fragment. Simple repetition is monotonous and from the point of view of the psychology of attention does not give results, because students are distracted by extraneous things.

At the take stage, an important role is played by processing information, structuring it for the purpose of memorization. If we consider the delayed playback of information as memory, then we can associate the «take» stage (the memory process itself) with the «output» stage (playback). The division of these stages can be carried out according to the result of memorization.

For example, S. L. Rubinstein [5, p. 705] distinguished recognition and free reproduction as a result of the action of memory mechanisms. In foreign language teaching methods, this is often referred to as passive proficiency and active use of the language. From Rubinstein's point of view, the main factors influencing the mechanisms of memorization are associative connections and semantic connections. An important role is played by the structural design of the stored information [4, p. 85]. In our case, this is memorizing phrases in ready-made grammatical structures. At the same time, it is important to use grammatical structures already learned, the use of which is not difficult. Or, on the contrary, the introduction of a new grammatical model, namely a model, not a rule, on a known lexical material and in a familiar context with a high degree of frequency. P. P. Zinchenko [2, pp. 141–171.] showed that involuntary memorization associated with an emotional background can be stronger than arbitrary memorization. Smirnov [6, p. 423] provides experimental data indicating that involuntary memorization in the process of activity (without a special installation «remember») stronger, i. e. the amount of information played back is twice as much with delayed playback as arbitrary memorization with an explicit remembers setting. The approach described in this article was developed several years ago at the University of Groningen and was called a dynamic usage-based approach.

The lesson built according to this approach has the following structure:

1. Students watch a fragment of the multimedia material and answer two or three questions on the general content.
2. Students are explained some words or phrases from the fragment to facilitate understanding. The fragment is shown a second time.
3. Students are given the text of the fragment (dialogue). The teacher and students discuss some words or phrases that may be incomprehensible or that may be useful to students in the future. The fragment is shown for the third time, this time students follow the dialogue through the text.

Several fragments could be played and analyzed in one lesson. Choose words and phrases should be guided by common sense. For example, students of a general English course of intermediate or higher-intermediate level are better off learning the phrase «to take a short cut» than «a spring-loaded trap». Students are also encouraged to work independently when they choose the phrases they need at home and memorize them.

This approach is based on the conventional theory of language acquisition, according to which the language structure of the language arises as a result of the use of language. It is also based on a dynamic approach to the study of second language acquisition. In the framework of the dynamic approach, the language is considered as a complex of systems and subsystems. When learning a language, subsystems can alternatively compete or support each other, i. e. sometimes grammar develops faster, sometimes vocabulary. At the same time, at a certain level, the development of one system is suspended, and another begins to develop, with the support of the first. So, theoretically, when a sufficient number of commonly used phrases (or lexical chunks) are typed, the grammatical system supported by the lexical one begins to develop.

When using multimedia materials, the student gets access to authentic language material, where the language and manner of speech are close to those used by native speakers. By playing actors or speakers, students can understand what is happening, especially in the early stages of language learning. Repeating fragments allows students to focus on different aspects of the material each time: first on the general meaning of what is happening, then on phrases, then on pronunciation, etc.

repetition also allows students to identify phrases, words, or idiomatic phrases that are necessary for the formation of vocabulary and communicative competence.

The use of multimedia materials allows students to form associative and semantic connections between the vocabulary and the multimedia material, which in turn helps memorization [5, p. 705]. Returning to what we wrote earlier about attention, viewing fragments with different tasks at each repetition can maintain students «attention and interest. The same role is played by gradually watching one multimedia material for the entire course, we can say that this will have the effect of a series, i. e. students will want to follow the development of the plot and watch each fragment as if it were a series. Constant access to an authentic language can also trigger involuntary memorization.

Returning to our thesis that students can get tired and lose interest from constantly using the same teaching method, we can add that the inclusion of a new approach that is different from the communicative or grammatical-translational one, the clear allocation of lessons with this method in the general course and the explanation of its goals and objectives to students can increase their interest and motivation, as well as bring diversity to the learning process.

So, in this article, we have described a dynamic, conventional approach to teaching a foreign language, using multimedia materials. This approach, it seems to us, stimulates the memorization of language, especially vocabulary, keeps students «attention and motivates them. In the future, it is necessary to conduct further empirical studies with control groups and compare the effectiveness of different approaches and methods.

References:

1. Vygotsky L. C. Psychology and pedagogy of attention / Pedagogical psychology. Moscow: Pedagogika, 1991. — pp. 108–128.
2. Zinchenko P. I. Involuntary memorization and activity / Involuntary memorization. Moscow, 1961 — — pp. 141–171.
3. Leontiev A. N. Development of memory. Experimental study of higher mental functions, Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House, 1931, 277 p.
4. Luria A. R. A small book about big memory. Moscow: Moscow Publishing House. un-ta, 1968. — 85 p.
5. Rubinstein S. L. Fundamentals of general psychology. Moscow, 2012. — 705 p.
6. Smirnov A. A. Problems of the psychology of memory. Moscow: Prosveshchenie, 1966. — 423 p. Ellis N. C. The dynamics of second language emergence: cycles of language use, language change, and language acquisition // Modern Language Journal, 2008. № 92 (2).

Роль лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку

Коба Лидия Валерьевна, студент

Научный руководитель: Фоменко Татьяна Андреевна, кандидат филологических наук, доцент

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

В статье рассмотрены цель, ключевая функция лингвострановедческого аспекта. Рассматриваются некоторые проблемы лингвострановедческого аспекта. Под лингвострановедением понимается культура и цивилизация какой-либо страны.

Ключевые слова: лингвокультура, лингвистика, лингвострановедение, иностранный язык, язык и культура, лингвострановедческий аспект, изучение языка, языковедение.

В современном мире, в котором глобализация выступает ведущим трендом, важная роль отводится знанию и пониманию иных культур. Данная проблема решается через такую научную дисциплину, как лингвострановедение. Познание иной культуры, ментальности и языка имеет ценность в нескольких аспектах. С одной стороны, оно способствует обогащению картины мира, формированию диалогического отношения к явлениям и реалиям иного образа жизни, иного образа сознания, иной иерархии норм и ценностей. С другой стороны, познание иной лингвокультуры позволяет более полно понять свою собственную.

Современная методика преподавания иностранного языка, хотя и претерпела изменения, в основе своей строится на исторически сформировавшихся принципах отечественной педагогики, в рамках которых преподавание иностранного языка строилось не на потребности в межкультурной коммуникации, а в целях повышении общего культурного уровня. Вследствие этого большинство современных учебных программ страдают недостатком лингвострановедческой информации. Между тем, требования к уровню владения иностранным языком постоянно повышаются. Сейчас для выпускника средней школы, претендующего на обучение в лингвистическом вузе, недостаточно знания лексики и грамматики; требуется свободное владение языком, предполагающее умение общаться на разных уровнях и осваивать научную литературу. [2]

Актуальность данной темы обусловлена важностью лингвострановедческих реалий для глубокого понимания зарубежной литературы, особенностей иностранного языка и иного менталитета. Кроме того, освоение лингвострановедческих реалий имеет большое воспитательное значение.

Лингвострановедческая компетенция составляет базовый уровень лингвокультурологической компетенции, что, в свою очередь, тесно связано с областью интереса социально-общественных наук, следовательно, имеет высокую практическую ценность.

Для современного этапа развития языкознания и методики преподавания иностранного языка характерно акцентирование внимания на различных группах лингвострановедчески окрашенной лексики: реалиях, коннотативной и фоновой лексике. На сегодняшний день данному аспекту посвящено немало научных работ. [3]

Одновременное обращение к проблематике изучения языка и культуры той или иной страны не является слу-

чайностью, так как дает возможность удачно сочетать элементы страноведения с явлениями языка, являющимися не только средствами коммуникации, но и способом означивания с «новой действительностью».

Ключевой функцией лингвострановедения является содействие в решении проблем верного понимания и восприятия иноязычной коммуникации. Для адекватного понимания нужно полное осведомление всех особенностей значения, к примеру, подтекст, намеки, аллюзии, учет адресата, подбор соответствующих эквивалентов в языке перевода.

Как отмечает методист Н. А. Саланович: «такой подход в обучении иностранному языку в школе во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, а и содержит огромные возможности для дальнейшей поддержки мотивации учения». [5]

За последний период много сделано для сочетания языковых и страноведческих знаний в процессе обучения иностранным языкам:

- 1) определен круг лингвострановедческой проблематики;
- 2) построено лингвострановедческую теорию слова;
- 3) созданы лингвострановедческие словари. [1]

Лингвострановедение как наука возникло в конце двадцатого века на стыке переводоведения, страноведения и культурологии. Лингвострановедение понимается как филологическая дисциплина, часть лингвистики, которая способствует достижению коммуникативной компетенции. Для успешной реализации межкультурного взаимодействия необходимо полноценное общение, то есть взаимодействие всех участников процесса. Для успешной реализации этой функции необходимо, чтобы участники процесса обладали общими знаниями. Это обеспечит взаимопонимание, позволит собеседникам достичь целей общения

В современной методической литературе лингвострановедение рассматривается с двух сторон. Во-первых, лингвострановедение — это аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуется вопрос отбора и приемов подачи ученикам (студентам) сведений о стране изучаемого, с целью обеспечения их практического владения данным языком. С другой стороны, лингвострановедение — это аспект обучения иностранному

языку (наряду с фонетическим, лексическим, грамматическим), отражающий национально-культурный компонент языкового материала. [2]

Современная действительность предоставляет широкие возможности для знакомства с лингвострановедческими реалиями. Это не только зарубежные поездки, но также прослушивание музыки, просмотр фильмов на языке оригинала, доступ к новостным и образовательным каналам, иностранным сайтам в Интернете, компьютерным играм, возможность свободного общения со сверстниками из других стран. Таким образом, появляется возможность самостоятельного знакомства с лингвострановедческими реалиями. Однако круг таких реалий в случае такого освоения будет достаточно ограниченным. Из сферы восприятия исчезают историко-культурные реалии, не усваиваются прецедентные феномены.

Ещё один путь усвоения лингвострановедческих реалий — чтение справочной литературы, переводной художественной литературы с комментариями. Однако этот путь имеет существенный недостаток — знания, полученные таким путём, не подкрепляются примерами.

Итоговой целью усвоения лингвострановедческого аспекта является формирование у учащихся (школьников либо студентов) лингвострановедческой компетенции, то есть «целостной системы представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, что дает возможность учащимся ассоциировать с языковой единицей ту же информацию, что и носители этого языка и добиваться полноценной коммуникации». [7]

В методической литературе существует два подхода к изучению культуры в процессе обучения иностранному языку, общеизвестный и филологический. Первый подход базируется на дисциплине, которая традиционно связана с изучением любого иностранного языка. Страноведение понимают как комплексную учебную дисциплину,

что включает в себя много данных об иностранной культуре. В отличие от фундаментальных наук, на которых она базируется, страноведение включает в себя различную информацию фрагментарного характера и определяется как дисциплина в системе графических наук, занимающихся комплексным изучением стран.

Следует заметить, что анализ термина «лингвострановедение» содержит недостатки, а именно: «лингво» объединяет в себе обучение языку, «страноведение» — подает определенную информацию об иностранной стране. Поскольку основным объектом является не страна, а ее культура в целом, то было бы правильнее говорить о культуроведении. Однако термин «лингвострановедение» уже вошел в словарь методических терминов, а также впоследствии и в лингвистический словарь.

Российский ученый П. Г. Томахин четко дифференцирует вышеуказанные термины. Если страноведение — это общественная дисциплина, на каком бы языке ни преподавалась, то лингвострановедение — филологическая дисциплина, в определенной мере преподается не как отдельный предмет, а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц. [6]

Итак, главная цель страноведения — обеспечить коммуникативные компетенции в актах межкультурной коммуникации, а прежде всего из-за восприятия речи собеседника оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка. [4]

Прогрессирующее развитие международных отношений объясняет ориентацию современной методики на реальные условия коммуникации. Формирование коммуникативной компетенции предполагает не только языковую компетенцию, но и усвоение колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания. Отсюда следует общепризнанный ныне вывод о важности лингвострановедческого аспекта при обучении иностранному языку.

Литература:

1. Верещагин Е. М. Современная библеистика в общедоступном изложении. В 2-х тт. — М.: Лада, 2013. — 536 с.
2. Карапетян О. В., Мясковская Т. В. Сопоставительное лингвострановедение и фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Альманах современной науки и образования, 2012, № 4, с. 120–124.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В. А. Маслова. — М.: URSS, 2019. — 208 с.
4. Рот, Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учеб.-методич. пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. — М.: Юнити-Дана, 2015. — 223 с.
5. Саланович М. А. Лингвистический подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 06.00.01. — М., 1995. — 18 с.
6. Томахин Г. Д. Лингвострановедения: что это такое? / Г. Д. Томахин // ИЯШ. — 1996. — № 6. — С. 97–102.
7. Шалыгина, И. А. Лингвострановедческий компонент содержания обучения иностранному языку как фактор развития социокультурной компетенции студентов педагогического колледжа [Текст] // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2013. — № 10. — С. 64–67.

Критерии отбора песенного материала для урока иностранного языка

Кожина Арина Денисовна, студент

Научный руководитель: Фоменко Татьяна Андреевна, кандидат филологических наук, доцент

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна, Московская обл.)

В статье рассказывается об эффективности использования музыкальной наглядности на занятиях и приводятся критерии отбора песенного материала, которые могут быть использованы учителем на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: музыкальная наглядность, использование песенного материала, критерии отбора песен, процесс обучения иностранному языку.

Одной из наиболее интересных, важных и актуальных проблем в области методики преподавания иностранных языков является обучение детей разных возрастов с использованием песенного материала на иностранном языке. Песенный материал является важным элементом любого языка, чем и может быть объяснено столь пристальное внимание к нему. Что не менее важно, песня являет собой отличный способ вызвать повышенный интерес как по отношению к культуре страны изучаемого языка, так и к самому языку. Использование песенного материала на уроке иностранного языка позволяет, кроме того, эффективно организовать активизацию и повторение языкового материала.

Необходимым умением при подготовке к работе с песней на уроке иностранного языка выступает умение отбирать песенный материал, подходящий для конкретной цели и задачи урока, необходимых к выполнению. Кроме того, важным и значимым является замечание о том, что в принципе не все песни относятся к той категории песенного материала, который может быть использован в стенах класса.

Для целостного понимания картины теоретической базы применения песни на уроке немецкого языка необходимо провести анализ целей и задач, которые преследует применение песенного материала на уроке. Любая педагогическая деятельность должна иметь под собой определенную цель, быть оправданной с методологической точки зрения, иметь определенные научные обоснования своего применения. Именно поэтому крайне важной задачей данного этапа исследования видится дефиниция целей, а также задач, которые воплощаются при использовании песенного материала на уроке иностранного языка, в том числе и на уроке немецкого.

К. Пайк утверждает, что во время начального этапа обучения интонации иностранного языка, определение правильности тона представляет непростую задачу для ученика [Pike 1975: 79] Именно поэтому его методологическое предложение включает в себя не только распевание интонаций, но и воспроизводство их на музыкальном инструменте, что может стать хорошим началом для последующего овладения особенностями иностранной интонации.

Введенное А. И. Николаевой [Николаева 1999:7] понятие «музыкальный стиль», связанное с такими категориями языка, как текст и контекст. Автор исследования утверждает, что механизмы восприятия и воспроизведения слова, в частности и музыкальной интонации как единства

с последующим вниканием в их смысл, а также пониманием создаваемого текста, могут быть представлены в качестве аналогичных. Ученый убеждена, что этот единый механизм позволяет воспринимать слово, фразу и текст как целостность с единственным различием в масштабе.

В качестве дополнения к развитию музыкальных навыков пение оказывает положительное влияние на здоровье ребенка, так как улучшает дыхательную функцию его организма. Исследователь М. Л. Лазарев [Лазарев 1997:57] отмечает, что вокальная активность содействует эмоциональной «саморегуляции» организма, что может стать первым уверенным шагом на пути выздоровления. Этот тип активности способен сочетать в себе все оздоровительные действия, придать им ритм, последовательность, целостность и, что не менее важно, эстетическую форму. Эмоции тесно связаны с дыханием. Это значит, что пение, оказывая влияние на дыхание с помощью музыкальной фразы, моделирует эмоциональное состояние ученика, что, в свою очередь, имеет огромное влияние на эффективность процесса обучения иностранному языку.

Как и любое иное произведение искусства, песня имеет коммуникативную функцию, что означает передачу получателю при ее посредничестве содержания, заложенного автором. Несмотря на аналогию целей, песенный и лингвострановедческий материал имеют и различия. В то время как последний, будучи представленным в текстовой форме, направлен, в большей степени, на информирование читателя (слушателя), что обуславливает его влияние на интеллект и память, песня как страноведческий материал влияет на эмоции человека и его образно-художественную память.

Посредством привития ученикам любви к иностранной культуре, знакомства их с миром духовных ценностей других народов педагог разрешает задачу развития культурного компонента в составе языковой личности ученика. Это проявляется в активизации их ассоциативно-образного мышления в направлении иноязычной культуры.

В песне находит свое воплощение душа народа, его культура, а педагог, в свою очередь, выступает в качестве посредника в учебном процессе, стимулятора познавательной деятельности учеников.

Таким образом, в качестве целей и задач обучения немецкому языку с использованием песенных материалов выступает, с одной стороны, развитие артикуляционных и интонационных речевых навыков у ребенка; с другой —

нормализация состояния его здоровья, улучшения эмоционального фона в классе.

В частности, можно выделить и следующие задачи:

1. развитие аудитивных навыков;
2. развитие навыков произношения;
3. развитие навыков грамматики;
4. развитие речевых умений;
5. пополнение активного вокабуляра;
6. знакомство учеников с элементами иноязычной культуры.

Однако, для того, чтобы песня оказала необходимое положительное влияние, следует придерживаться конкретного алгоритма в процессе ее тщательного отбора.

Используемая на уроке музыка должна прийтись по вкусу той аудитории, на которую она ориентирована, то есть ученикам. Следует выбирать современную, живую музыку. В том случае, если выбранная песня будет обладать запоминающимся мотивом и словам, ученики будут петь ее не только в школе, но и ради собственного удовольствия за ее пределами, что в свою очередь, несомненно, даст положительный эффект в виде запоминания грамматических конструкций и лексических единиц, использованных в песенном тексте. Такой способ запоминания материала является куда более действенным, поскольку последний не «выпадает» из головы по завершении урока, но устойчиво запоминается.

Очевидным является тот факт, что в случае, когда учитель в процессе выбора песни для урока руководствуется современными предпочтениями своих учеников, мотивация последних значительно возрастает, проявляется интерес к уроку. Впрочем, отнюдь не любой музыкальный материал, способный представить интерес для ребенка школьного возраста, может быть использован в стенах класса. В процессе отбора материала, предназначенного для достижения образовательных целей, необходимо принимать во внимание следующие критерии:

1. аутентичность (работа с аутентичными материалами дает детям возможность прикоснуться к иной национальной культуре; кроме того, подобного рода материалы отвечают лингвострановедческим целям обучения и эффективно воздействуют на мотивацию ребенка в классе);

2. положительное эмоциональное воздействие на ученика (следует выбирать песенный материал таким образом, чтобы он положительно влиял как на мотивирующую, так и на эмоциональную составляющую личности ребенка, создавал комфортную атмосферу общения ученика и преподавателя);

3. соответствие интересам и возрасту (песенный материал, привлеченный к использованию на уроке должен освещать те проблемы, которые являются актуальными для молодежи; в случае несоблюдения данного критерия, положительный эффект от работы с музыкой будет в значительной степени нивелирован, даже несмотря на высокую лингвистическую, художественную, методологическую и географическую ценность избранного материала);

4. методологическая ценность для развития и совершенствования навыков в соответствии с программой обучения (один из основных критериев, преподавателем должны быть выбраны такие песни, текст которых соответствует тематике урока, содержит в себе ранее пройденный лексический материал, представляет новые слова в доступном и понятном формате контекста; кроме того, усвоение новых лексических единиц может быть в значительной степени упрощено посредством четкости ритма и рифмы в тексте используемой песни).

Для сочетания аудио- и видеоэффекта могут быть применены видеоклипы. Данный вид учебных материалов обладает собственной спецификой, что обуславливает необходимость основательного подхода к его отбору. К критериям отбора видеоматериалов к уроку относятся:

1. отражение содержания песни (не следует выбирать для урока такой видеоролик, смысл которого не соответствует тексту песни или не имеет смысла);

2. понятность и четкость последовательности кадров для учеников (следует избегать неясностей и двусмысленностей в содержании видеороликов);

3. видеоматериал, сопровождающий песню, также должен коррелировать с интересами и возрастом ребенка, для которого он предназначен (содержание клипа должно выступать в качестве стимула, побуждающего ребенка к общению; кроме того, используемый видеоматериал должен выступать в качестве катализатора мыслительной активности; побудителя к диалогу и дискуссии, реализовывать эмоционально-эстетическую функцию, которая повышает мотивацию классного коллектива и создает благоприятную атмосферу во время урока);

4. положительный образовательный потенциал (ни в коем случае видео не должно содержать противоречивых кадров, способных нанести удар по моральным канонам учеников: сцен насилия, агрессии, выражений антиобщественного характера, изображений противозаконных актов).

В качестве элементов видеоклипа, оказывающих дополнительный положительный эффект следует упомянуть:

1. присутствие исполнителя в кадре (его артикуляция способствует лучшему пониманию текста песни со стороны ученика);

2. культурологический фон (в случае, когда видеоролик демонстрирует реалии иноязычной культуры, как-то: традиции и обычаи, это положительно сказывается на процессе учения);

Исходя из совокупности перечисленных выше фактов, следует сделать вывод о том, что подбор музыкального материала для урока является серьезной методологической деятельностью, не исключающей свои трудности. При отборе песенного материала следует учитывать целый комплекс критериев, соблюдение которых является ключевым фактором для эффективности применения песни на уроке

Литература:

1. Бехтерев В. М. Избранные произведения (статьи и доклады). — М., 1954.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия» 2004
3. Граф Т. А. Роль песен в обучении немецкому языку при формировании фонетических, лексических и грамматических навыков учащихся / Т. А. Граф // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. — 2014. — № 32. — С. 231–297.
4. Замарина С. Ю. Использование музыки на уроке иностранного языка / Замарина С. Ю. // Психология и педагогика: методика и проблемы. — 2016. — № 36. — С. 165–183
5. Дегтерева Т. А. Как подготовить интересный урок иностранного языка. — М., 1963.
6. Комарова Ю. А., Бирюлина А. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся старших классов / Ю. А. Комарова, А. Бирюлина // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 4. — С. 41–46.

Логическое мышление младших школьников и его характеристика

Коноваленко Елена Александровна, учитель начальных классов;

Христенко Виктория Витальевна, учитель начальных классов;

Скрыпцова Светлана Андреевна, учитель начальных классов

МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 37 г. Белгорода

В статье авторы описывают пути формирования логического мышления младших школьников.

Ключевые слова: мышление, логика, понятие, умозаключение, анализ, синтез.

Важнейшими показателями характеристики успешного развития обучающихся является проявление активной и самостоятельной деятельности в учёбе. Несомненно, эта работа неосуществима без приобретения младшими школьниками ключевых закономерных действий.

Первоначальным компонентом данных действий считается мышление, а точнее, логическое мышление.

Проанализируем, что такое мышление и какую роль оно играет в познавательной деятельности, трудовой. Ранее в период античной философии появилось разделение эмоционального и деятельностного мышления. С того момента вопрос мышления находится в поле зрения учёных.

Действующие психические изучения мышления в иностранной науке ведутся с семнадцатого века. Сама способность мыслить считалась врожденной, а мышление обычно считалось развивающимся и рассматривалось вне развития.

Проблематикой развития логического мышления обучающихся начальной школы занимались многие зарубежные (Р. Ф. Тайсон, Ж. Пиаже и др.) и отечественные (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Е. Г. Ревина, и др.) исследователи.

Чрезвычайно важной чертой мышления является неразрывная связь со словом и речевой деятельностью. Человек думает словом, фразой, например, мы не можем думать, не говоря ни слова. Таким образом, мысль — это отраженное и опосредованное обобщенное познание реальности.

В современной педагогике выделяют множество точек зрения понятия «мышления». Обращаясь к толко-

вому словарю С. И. Ожегова, можно заметить, что автор понимает под мышлением «способность человека рассуждать, представляющая собою процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях» [7].

Однако Е. Г. Ревина предполагает, что «мышление — это высшая ступень человеческого познания реальности». Эмоциональная составная часть мыслительно процесса — это ощущение, восприятие и представление. Мозг получает информацию через органы чувств. Мозг перерабатывает полученную информацию и изменяет ее, так и происходит мыслительная деятельность. Решая интеллектуальные задачи, поставленные перед человеком жизнью, он размышляет, готовит ответы и параллельно изучает и раскрывает законы жизни, их связи. Мыслительная деятельность непосредственно связана с ощущениями и восприятиями, а также создается на основе их [9].

К сожалению, мнения исследователей о «мышлении» неоднозначны. Вот, например, Рогов Е. И. под мышлением подразумевает «процесс познавательной деятельности личности, характеризующийся обобщенным и косвенным отражением реальности» [10].

В разработках В. В. Левитеса мышление — это фактор, который влияет на достижение целей, решение проблем и вопросов, выдвигаемые жизнью перед человеком. Преодоление проблем должно дать человеку новые умения и знания. Поиск ответов на поставленные вопросы, порой очень тернистый, поэтому умственная деятельность,

является активной и требует сосредоточенного внимания и терпения [6].

Рубинштейн С. Л. считает, что мышление — обобщенное и опосредованное познание объективной реальности [11].

В российской образовательной энциклопедии мышление рассматривается как «процесс познавательной активности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях».

Главная особенность мышления человека заключается в том, что он способен выявлять не только случайные, изолированные, но и важные необходимые связи на основе реальных зависимостей, отделяя их от случайных совпадений. Все человеческое мышление осуществляется в обобщениях, переходя от единства к общему и от общего к единству, отмечает Л. М. Веккер [2].

Более точным мышление как «процесс» выступает при решении человеком поставленной проблемы. Этот путь решения можно разделить на 4 части:

- 1) первая часть — появление трудностей, постановка проблем и вопросов;
- 2) вторая часть — постановка гипотезы, предложений для достижения поставленных задач;
- 3) третья часть — осознание и принятие решений;
- 4) четвертая часть — перепроверка решений практической деятельностью и анализ.

Успешность достижения поставленной задачи зависит от верного

выполнения мыслительной операции, а также от того, как используются разные формы и типы мышления.

Мышление — это необычный вид деятельности, который имеет свой вид и структуру.

В первую очередь мышление разделяют на две категории: теорию и практику. Более того, в теоретическом мышлении это мышление при помощи понятий и образное мышление, а в практическом — это наглядно-образное и наглядно-действенное.

Рассмотрим подробнее каждую из категорий. Теоретическую основу составляют понятия и образ. Мышление при помощи понятий, то есть понятийное, заключается в использовании в речи определений.

Мышление при помощи образов опирается на некий мыслительный процесс, в котором используются образы, воссозданные воображением.

Практическая основа значительно отличается тем, что наглядно — образное мышление осуществляется при непосредственном восприятии окружающей среды.

А наглядно-действенный тип мышления относится к особому виду мыслительной деятельности, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными объектами.

Современный ученый А. К. Артемов предполагает, что «система мышления, которая используется в форме

рассуждений, является последовательной, непротиворечивой, обоснованной» [1].

В современных разработках, Зимняя И. А. предполагает, что: «Исключительно важнейшей чертой мышления является неразрывная связь с речью. Мы постоянно думаем словами, то есть мы не можем думать, не говоря ни слова. Таким образом, мышление — это взвешиваемое и опосредованное обобщенное познание реальности» [4].

Логика изучает логические формы мышления — понятие, суждение, умозаключение. Работа с ними отражает суть логического мышления.

Понятие — это мысль, отражающая общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений. Принято различать общие и единичные понятия.

Общее понятие охватывают целый класс одинаковых предметов и явлений, которые носят одно и то же название.

Единичное понятие — обозначает какой — то один предмет.

Содержание понятий раскрывается в суждениях, которые всегда выражаются в устной форме — устно или письменно, вслух или про себя.

Под суждением принято понимать некое отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками. Оно может разделяться на общие суждения, частные суждения и единичные суждения.

Общие суждения что-либо утверждают или отрицают. Например: «Все живые организмы дышат». А в частных суждениях утверждение или отрицание относится уже не ко всем, а лишь к некоторым предметам, например: «Некоторые ученики отличники». Единичные суждения отличаются тем, что адресованы только к одному, например: «Этот обучающийся не готов к уроку».

По мнению М. Л. Веккера, мышление рассматривается, как «процесс производства умозаключений с логическими операциями над ними» [2].

Умозаключение — это форма мышления, позволяющая человеку создать новый вывод из ряда суждений. Другими словами, на основе анализа и сравнения существующих суждений делается новое предложение.

Зимняя И. А. говорит о том, что: «умозаключение — это форма мышления, позволяющая человеку сделать новый вывод из ряда суждений. Иными словами, на основе анализа и сравнения имеющихся суждений выражается новое суждение» [4].

В современной педагогике принято различать два вида умозаключений — индукцию и дедукцию.

Индукцию относят к такому методу мышления, при котором из частных суждений выводится общее. А дедукция наоборот является логическим выводом из частного к общему [8].

Умственная деятельность людей осуществляется посредством умственных операций: сравнение, анализ и синтез.

Сопоставление предметов и явлений, целью которых является нахождения сходства и различия между ними — это

операция синтеза. «Сравнение — это есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы познаем не иначе, как через сравнение», такое толкование в своих работах дает К. Д. Ушинский [13].

Несомненно, можно отметить то, что анализ и синтез являются важнейшими мыслительными операциями, связанными между собой. Мысленное деление объекта на составные части или умственный отбор отдельных свойств в нем — это анализ, а синтез — это сочетание отдельных частей.

Способность мыслить логически, по мнению А. В. Петровского, включает в себя ряд компонентов: «умение ориентироваться в признаках предметов и явлений, умение действовать в соответствии с законами логики, организовывать действия, умение правильно выполнять логические операции, их целенаправленная аргументация, умение выдвигать гипотезы» [8].

Психолог Л. Ф. Тихомирова в своём исследовании, отмечает, что «логическое мышления не дается человеку от ро-

ждения. Человек овладевает им в процессе своей жизни и на протяжении всего обучения» [12]/

Кулагина И. Ю. указывает на то, что «Развитие логического мышления ребенка представляет собой сложный процесс перехода от наглядно-действенного мышления к научно-теоретическому (логическому мышлению), с последующим формированием структуры взаимосвязанных компонентов, где эти компоненты представляют собой методы логического мышления, обеспечивающие целостную работу логического мышления» [5].

Таким образом, логическое мышление — это необычный тип мышления, который включает в себя управление понятиями, суждениями, выводами, сопоставление и корреляцию с действиями или комбинацию логических, логически обоснованных действий или операций мышления, связанных между собой причинно-следственными моделями, которые позволяют сопоставить существующие знания взгляд на описания и преобразования объективной реальности.

Литература:

1. Артемов А. К. Приемы организации развивающего обучения / А. К. Артемов // Начальная школа. — 2014. — № 3. — С. 35–39.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М.: Наука, 2008, — 324 с.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. — М.: Просвещение, 2008. — 446 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2016. — 384 с.
5. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста / И. Ю. Кулагина. — М.: Юрайт, 2017. — 291 с.
6. Левитес В. В. Развитие логического мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста / В. В. Левитес // Известия Российской академии образования. — 2011. — № 3. — С. 54–57.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Мир и Образование, 2016. — 1375 с.
8. Петровский А. В. Общая психология / А. В. Петровский. — М.: Просвещение, 1976. — 479 с.
9. Ревина Е. Г. О возможностях развития логического мышления младших школьников в условиях целенаправленного обучения / Е. Г. Ревина // Межвузовский сборник научно-технических статей. — Вольск, 2009. — С. 141–145.
10. Рогов Е. И. Общая психология / Е. И. Рогов — Феникс, 2011. — 560 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн — СПб: Издательство «Питер», 2000–712 с.
12. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. — М.: Наука, 2009, — 279 с.
13. Ушинский К. Д. Психология. Моя система воспитания. О нравственности / К. Д. Ушинский — АСТ, 2019–576 с.

Особенности многоязычного урока (немецкий язык как второй иностранный)

Коротова Ирина Анатольевна, учитель немецкого языка

МБОУ «СОШ № 28 с усиленным изучением отдельных предметов имени А. А. Угарова» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье рассматриваются особенности многоязычного урока. Анализируются методы и стратегии, применяемые в многоязычном уроке, которые образуют целостную технологию, реализующуюся по трем фазам: фаза презентации и введения нового материала; фаза применения, тренировки и переноса полученных знаний; фаза самоконтроля, автоматизации.

Ключевые слова: дидактика многоязычия, многоязычный урок, немецкий язык как второй иностранный.

Дидактика многоязычия не является кондиционированной методикой, она представляет собой не набор жестких правил и методов обучения, а напротив, является «сопровождающей» методикой, некой призмой, в которой преломляются методики преподавания отдельных языков, порождая качественно новый стиль обучения и изучения языка, которому присущи специфичные формы организации урока, технологии, методы, диагностика учебных достижений.

Г. Нойнер подчеркивает важность учета следующих особенностей организации урока иностранного языка:

1) Личная языковая биография учащегося. Каждый ученик к моменту начала изучения иностранного языка в школе уже владеет одним или несколькими языками (родной язык и его диалектные варианты, один из государственных страны, язык принимающей страны если имела место миграция и т. д.) Все эти имеющиеся знания необходимо учитывать в процессе преподавания нового иностранного языка;

2) Урок родного языка имеет первостепенное значение, так как именно здесь закладываются основы работы над языком, развивается языковое чутье, понимание функций грамматических структур языка и т. д. На уроке и иностранного языка происходит перенос и дальнейшее развитие уже имеющихся навыков работы.

3) Каждый ученик развивает подходящие и эффективные именно для него техники обучения, что определяется такими качествами личности как: возраст, национальная принадлежность, темперамент, накопленный опыт, интересы, мотивация и т. д. [3]

Типология урока иностранного языка в отечественной коммуникативной методике традиционно представляет собой цикл уроков: 1) уроки формирования грамматического / лексического / фонетического навыка — 2) совершенствование этих навыков — 3) развитие коммуникативных умений в чтении / говорении / письме. В типологии многоязычного урока отсутствуют уроки формирования и совершенствования навыка: каждая подтема представляет собой единство, в рамках которой формируются грамматические, лексические, произносительные навыки, которые совершенствуются в комплексе упражнений.

Целеполагающий компонент каждой подтемы — коммуникативная задача, побуждающая учеников к обсуждению, обмену мнениями и опытом по проблеме, заявленной в названии подтемы. Этой коммуникативной задаче подчиня-

ются вовлекаемые грамматические и лексические средства (например, ученики учат названия дней недели параллельно с названиями школьных предметов, говоря о расписании уроков), то есть формирование грамматической и лексической компетенций интегрируется с обучением непосредственно коммуникации (развитие речевых умений). Развитие коммуникативных умений — это глобальная цель, комплексно реализуемая на протяжении всего модуля.

Урочная деятельность успешно дополняется внеурочной и проектной работой, по сути, заменяющей домашние задания. Самостоятельная работа выражается преимущественно в форме выполнения индивидуальных и групповых проектов, упражнений для самоконтроля, рефлексии, обучения в сети Интернет. Эффективной самостоятельной работе учащихся способствуют самообразовательные техники и стратегии. Одной из глобальных стратегий обучения, возведенной в принцип процесса многоязычного обучения, становится активное использование сходства родного и иностранного языков, привлечение языкового опыта учащихся. Развитая трансфер-компетенция является залогом эргономичного изучения многих языков.

Многоязычный урок отличается многообразием используемых методов обучения. В презентации нового материала преобладает проблемная стратегия. Знание не подается в готовом виде, а должно быть открыто самими учащимися. Проблемный метод подачи материала повышает мотивацию школьников, способствуют формированию языкового сознания. Например:

Wortschatz: Zahlen von 21 bis über 100

1. Schreiben Sie die Zahl 42 in Ziffern auf die Tafel und sprechen Sie laut vor: *zweiundvierzig*. Schreiben Sie nun das Zahlwort unter die Zahl und lassen die Schüler anhand des Tafelanschreibens die Bildungsweise der Zahlwörter selbst herausfinden. Verdeutlichen Sie die Bildung anschließend visuell mit Pfeilen.

2. Die Schüler ordnen nun in Einzelarbeit die im Buch abgebildeten Zahlen den entsprechenden Zahlennamen zu und vergleichen ihre Lösung mit der ihres Nachbarn [2].

Выполнение данного упражнения предполагает, что ученики сформулируют и выскажут гипотезу, обсудят свои гипотезы в группе, придут к заключению, которое затем подтвердится или будет опровергнуто. Осознанный межязыковой трансфер также является одной из стратегий поиска решений.

Фаза отработки материала отличается преобладанием *игровых методов*. Игры используются для повышения внимания и мотивации учащихся, служат совершенствованию грамматического, лексического, фонетического навыка. Вновь возвратимся к отработке числительных и проиллюстрируем один из вариантов игровых упражнений, предложенных в книге для учителя:

Bonbon-Spiel: Halten Sie für alle im Plenum sichtbar ein Glas mit mindestens 13 Bonbons bereit. Lassen Sie die Schüler schätzen, wie viele Bonbons das Glas enthält. Jeder Schüler notiert die geschätzte Zahl und seinen Namen auf einen Zettel und wirft ihn in das leere Glas. Ein Schüler nimmt Bonbons einzeln aus dem Glas. Die Klasse zählt laut mit. Es gewinnt der Schüler, dessen Zahl genau mit der Anzahl der Bonbons übereinstimmt [2].

Успешное применение находит игровой метод в развитии коммуникативных умений. Коммуникативный подход реализуется в так называемых играх-ситуациях, т. е. специально смоделированных коммуникативных ситуациях.

Так на первом занятии ученики знакомятся с немецкими именами, затем выбирают себе одно имя и разыгрывают диалоги в соответствии со своими «новыми» именами. Приведем пример коммуникационной игры-ситуации:

1. Wählt eine Situation und eine Rolle aus: Wo seid ihr? Wer seid ihr? (в магазине одежды, в ресторане и т. д.)
2. Sammelt Ideen und macht Notizen auf Dialogkarten. Sammelt Redemittel. Das hilft beim Sprechen.
3. Spielt den Dialog und nimmt ihn auf [2].

Неоспоримым учебным потенциалом в многоязычной методике обладает метод проектов. Проекты носят различный характер (творческие, исследовательские, прикладные) и, как правило, задействуют междисциплинарные связи. Работая над проектом, ученики совершенствуют как коммуникативные компетенции, так и общие и личностные компетенции (работа с материалом, поиск и организация информации, умение работать в группе и т. д.). Приведем пример проекта:

Projekt. Reisetipps für Deutschland, Österreich und die Schweiz.

1. Macht drei Gruppen. Jede Gruppe wählt ein Land.
2. Wie und wo kann man in diesem Land Urlaub machen? Was kann man sehen/erleben? Sammelt Ideen und Materialien.
3. Recherchiert dazu im Internet/in Zeitschriften/in Reisekatalogen.
4. Macht ein Plakat/eine Broschüre/einen Fleyer für euer Land. Schreibt kurze Texte und gebt Tipps für einen schönen Urlaub [2].

Безусловно, данные методы и технологии, основанные на активности прежде всего самих учащихся, требуют особого психолого-педагогического сопровождения со стороны учителя.

Во-первых, речь идет о технологии модерирования. В этой связи следует акцентировать внимание на том, что «методы модерации отличаются от авторитарных дидактических способов обучения. Ситуация модерации не предполагает традиционных явлений классно-уроч-

ной системы: «подиума» (учительский стол и доска), «монолога» учителя, реципиентов (ученики-слушатели) и т. п. В ходе модерации групповой работы происходит совместное развитие и обучение и участников, и самого модератора. Авторитет к модератору приходит в ходе подтверждения обоснованного прогноза групповой работы, применения обдуманных технологий решения групповой задачи, постановки и решения аргументированных вопросов в демократической обстановке. При использовании модерации особенно недопустимы оценка и эмоциональная характеристика участников и результатов групповой работы, потому что они нарушают доверительную атмосферу процесса коммуникации» [1, с. 68–69].

Приведем пример организации отработки нового материала:

Die Schüler spielen in der Gruppe: Ein Schüler nennt die Buchstaben eines Wortes in vertauschter Reihenfolge. Die anderen notieren die Buchstaben und erraten das Wort. Wer das Wort zuerst erraten hat, bekommt einen Punkt. Die Schüler verwenden dabei die neuen Redemittel (Wie bitte? Noch einmal bitte!).

Damit die Schüler die Redemittel auch konsequent beim Spielen anwenden, kann ein Spieler pro Gruppe kontrollieren, dass die Redemittel auch wirklich benutzt werden. Wird ein Schüler «ertappt», dass er die Redemittel in seiner Muttersprache verwendet, wird ihm ein Punkt abgezogen [2].

В данном упражнении применяется техника модерации: рассмотрев алгоритм действий, учитель делегирует обязанности контроля над использованием новых языковых средств на учеников. Следует отметить, что окончание выполнения упражнения на уроке не означает прекращения его воздействия. Технологии, применяемые для работы с УМК «Deutsch.com», ориентируют на самообразование.

Контроль над выполнением упражнений большей частью делегируется на самих учащихся. На данном этапе речь идет о технологиях взаимного обучения. На следующем этапе под воздействием модерации контроль трансферируется в самоконтроль, благодаря которому учащийся учится адекватно оценивать свои успехи и неудачи, осуществлять автосамомониторинг. Учебные стратегии постоянно напоминают ученикам о самоконтроле. По аналогичной схеме осуществляется самоконтроль в письме и говорении. Кроме того, благодаря комплексу упражнений для самоконтроля, обобщающих материал всего модуля, ученики могут адекватно оценить свой уровень в грамматике, лексике, чтении, аудировании, письме.

Таким образом, методы и стратегии, применяемые в многоязычном уроке, образуют целостную технологию, реализующуюся по трем фазам:

А. Фаза презентации и введения нового материала: предусматривает применение проблемных стратегий на основе использования многоязычных параллельных текстов, текстов с подстрочным переводом (модерируется учителем за счет сознания атмосферы диалога, сотрудничества, в которой действует принцип «не бойся ошибиться, бойся не думать, не выдвигать гипотез»).

В. Фаза применения, тренировки и переноса полученных знаний: тренировка устной многоязычной коммуникативной стратегии и тренировка техник параллельного перевода многоязычных текстов в игровой, имитационной, ситуативной форме (полномочия инициаторов делегируются учащимся, учитель модерирует взаимное обучение, в ходе которого выступает в роли фасилитатора)

С. Фаза самоконтроля, автомониторинга (self evolution): учитель модерирует рефлексивный анализ механизмов, ко-

торые задействуются у учащихся в решении проблемных упражнений, мотивирует к переносу данных алгоритмов в самостоятельную языковую практику учащихся, выступает в роли консультанта.

Таким образом, весь многоязычный урок иностранного языка строится на постоянном анализе и сравнении структур языков в процессе работы с параллельными текстами, несущими определенную лингвострановедческую информацию, при этом параллельно усваивается грамматика.

Литература:

1. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: Методическое пособие / О. В. Акулова, А. А. Ахаян, Е. Н. Голубкова, И. Ю. Гутник, А. Е. Бахмутский, О. Б. Даутова, О. Н. Крылова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына; Под. ред. С. А. Гончарова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
2. Deutsch.com [Electronic resource]. — Deutschland, 2020. — Access Mode: <http://www.hueber.de/deutsch.com/>
3. Neuner, G. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen — Dimensionen — Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks «deutsch.com» [Electronic Ressource] / Hueber. — Deutschland, 2009. — Access Mode: www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik

Этническая музыка как средство формирования гуманистических ценностей на уроках музыки

Кушов Замба Эренженович, учитель

МОУ «Толькинская школа-интернат среднего общего образования» (Ямало-Ненецкий автономный округ)

В современных условиях учитель не сможет осуществлять полноценное эстетическое воспитание детей вне обращения к лучшим образцам этнической культуры. Селькупская музыка не в полной мере используется в общеобразовательных школах нашего округа. Учащиеся почти не поют селькупские песни (даже на стойбищах), не знают сочинений северных композиторов, да и имена последних, в ряде случаев, затрудняются назвать. Далеки от проблемы освоения национального музыкального материала и учителя, прежде всего, по причине их хронической малочисленности, а также потому, что учитель музыки не располагает в настоящее время достаточным количеством необходимой нотной литературы, пластинок, аудиозаписей. Весьма ограниченные возможности музыкального исполнительства в округе (удаленность поселений, бездорожье, недостаточный музыкальный материал) заметно тормозят дело музыкально-эстетического воспитания в школе. Практика показывает, что возможности этнической музыки по реализации гуманистических идей в обучении учащихся, особенно подросткового возраста, как решающего этапа в становлении мировоззрения личности, созревании когнитивных и эмоционально-личностных предпосылок для этого процесса, используются еще не в полной мере. Сложившееся противоречие между потенциальными возможностями музыкального этнического искусства в формировании гуманистических убеждений подростков и от-

сутствием их полноценной реализации в педагогическом процессе обусловило актуальность проблемы выявления и обоснования педагогических возможностей предмета «Музыка» в формировании гуманистических ценностей на основе этнической музыки.

Каким образом селькупская этническая музыка влияет на формирование гуманистических ценностей у учащихся? Какие ценности привлекательны для школьников нашей школы? В моем исследовании была составлена анкета, где указаны четыре направления, по которым учащиеся должны были определить свои наклонности, выбрать соответствующее направление:

1. Классическая музыка. К ней относятся выдающиеся произведения композиторов прошлого и современности (И. С. Бах, В. А. Моцарт, М. И. Глинка, П. И. Чайковский, Д. Д. Шостакович, С. В. Рахманинов, Г. Свиридов и др.).

2. Селькупская этническая музыка — фольклор, создаваемый народными певцами и исполнителями (Агичева Н. Н., Чекурмин К. С., Баякина В., Дибикова Л. А., Ирикова М. И. и др.)

3. Популярная музыка пользуется наибольшей любовью у людей разного возраста. Она не сложна по содержанию, доступна для любителей. Сюда входят, например, песни А. Пахмутовой, И. Крутого, И. Николаева, О. Газманова, а также песни, написанные самодеятельными композиторами-бардами: В. Высоцким, С. Никитиным, В. Митяе-

вым и др. К популярной музыке относятся и произведения, исполняемые молодежными вокально-инструментальными ансамблями.

4. Современная эстрадная музыка — вид развлекательного искусства. Она очень популярна на радио, ТВ. Большой популярностью среди молодежи пользуются современные эстрадные ансамбли, такие как группа «Блестящие», «Дисотека Авария», певцы российской и зарубежной эстрады.

Таблица предпочтений музыкальных жанров подтверждает, что развлекательная музыка занимает ведущее место у сегодняшних учеников (таблица 1).

Таблица 1. Музыка, предпочитаемая в% соотношении от числа опрошенных

№	Какую музыку вы любите?	Ответы
1	классическую	19
2	популярную	30,9
3	этническую	3,8
4	современную эстрадную	46,3

Большинство опрошенных учеников привлекает рок-музыка, хип-хоп, регги, рэп. По их мнению, рок-музыка помогает поднять настроение, снять напряжение, легко запоминается.

Какие концерты посещают сегодняшние ученики? (Таблица 2).

Таблица 2. Посещение концертов в% соотношении

Концерты	Ответы
Классическая музыка	13,2
Популярная музыка	27,7
Этническая музыка	3,8
Современная эстрадная музыка	33,3
Не посещаю	21,9

Поскольку подростки отдали предпочтение рок-музыке и концертам эстрадной музыки, необходимо расширить культуру подростков через разнообразие видов музыкальной культуры, воплощающих гуманистические ценности, созданные человечеством, которые влияют на формирование общечеловеческих ценностей, а это могут быть только высокохудожественные классические произведения, устное народное творчество, фольклор, этническая музыка. Проведенный анализ соотношения музыкальных предпочтений учащихся и общечеловеческих ценностей показал, что классическая музыка в большей степени влияет на формирование последних. Коэффициент корреляции составляет 0,9, что свидетельствует о весьма высокой степени этого влияния. У учащихся младших классов еще не сформирована система взглядов, они не в состоянии иметь устойчивые мировоззренческие суждения, не говоря уже об убеждениях. В подростковом возрасте, для которого характерно нали-

чие обобщенно-аналитического и понятийного мышления, мировоззренческие элементы приобретают большую устойчивость. Поэтому важно именно в этот период придать мировоззренческим убеждениям учащихся подлинно гуманистический характер. Гуманизм в современной трактовке определяется через проблему создания самого себя, природы и культуры; самопознания и развития качеств и способностей личности. Знакомясь на уроках музыки с селькупскими легендами и мифами учащиеся узнают о том, как появились земля и небо, реки и болота, и сказки, в которых люди встречались с богами, духами и чудовищами. Любимым персонажем селькупского эпоса был — Итте, хитрый, дерзкий, находчивый и своенравный. Учащиеся узнают о рождении Итте, о его долгой вражде с кровожадным людоедом Пюнегусе, о встречах с птицей и рыбой-мамонтами, с лесными и речными духами. Они узнают историю мира с точки зрения селькупов, от сотворения земли и неба и до их появления от Итте.

В ходе обсуждения учащиеся приходят к выводу о том, что человек — не без роду и племени. Он должен знать своих предков, знать историю своей семьи, народа; знать не только свое место в этой цепи, но и стараться сберечь в чистоте имя своих предков, прославить его добрыми делами. Патриотизм, любовь к своему народу, беззаветное служение Отечеству, дружба, верность и единство являются основными идеями эпоса.

Гуманистическая направленность урока музыки представлена ярко и выпукло в силу специфики основного художественного образа музыкального искусства — Человека во всей его целостности и полноте. Задача учителя музыки — не сводить проблемы музыкального воспитания и образования к информации, а средствами этнического музыкального искусства учить мыслить, чувствовать, сопереживать, чтобы у школьников развивался не только интеллект, но и душа. Уроки музыки помогают школьникам ориентироваться в мире этнической музыки, прививают им вкус и приобщают средствами искусства к высшим гуманистическим ценностям, частое повторение которых должно восприниматься как истина, указывающая путь через чувства прекрасного в искусстве к любви, состраданию, милосердию, чувства долга в жизни. Учащиеся среднего звена в ходе занятий, знакомясь более детально с образами богатырей мифов и легенд селькупов, обсуждают такие понятия как справедливость, уважительное отношение не только к себе, но и к родным, близким. Искореня зло и утверждая добро, защищая интересы угнетенных и обездоленных, богатыри мифов и легенд селькупов не различают, к какой национальности относятся последние. Гуманистические ценности, которые несут селькупские мифы и легенды, должны прорасти в житейские и стать личным для каждого школьника. Ребята должны применять знания в конкретной жизненной ситуации, учиться оценивать явления в жизни и в искусстве на основе духовно-нравственных критериев. На занятиях я формирую у подростков гуманистические ориентиры, без которых

знания могут быть направлены во зло человечества. Самостоятельность и ответственность воспитываются в человеке с детства, и каждый день ребенок сверяет свои поступки с поведением окружающих его людей: родителей, воспитателей детского сада, педагогов, сверстников и других людей. Примеры героев устного народного творчества селькупов учат подростков взрослости, которая определяется не возрастом, а умением решать самостоятельно возникшие проблемы. Сила человека — в действии, в умении добиться поставленной цели. Жизни без борьбы, трудностей, потерь и компромиссов не бывает. И задача взрослых состоит в том, чтобы помочь подростку сформировать свой внутренний мир, принимать правильные решения и брать на себя ответственность за свои поступки.

В формировании гуманистических ценностей подростков хорошим примером им могут служить селькупские легенды и сказания, рассказывающие о происхождении народа, природных явлений, животных и др., о приключениях богатырей и народных героев, о встрече человека с мистическими существами.

Для подросткового возраста характерен повышенный интерес к другому человеку и самому себе. По мнению психологов, этот «другой» становится для подростка критерием и мерой познания собственного «я», критерием Истины (Т. А. Мерцалова). Поэтому возникает задача сделать круг его общения шире, разнообразнее и содержательней. «Объектами», призванными войти в систему его ценностей, могут стать выдающиеся личности, сведения о которых содержатся в устном народном творчестве, фольклоре, этнических песнях (Мать-Прародительница и её муж Змей-Радуга. Они родили первого духа-ребенка. Путешествуя по огромному острову, Мать-Прародительница, имевшая у селькупов несколько имен — Мумина, Кадари, Кунапи, оставляла в разных местах своих духов-детей, которые и дали начало различным родам селькупов. Именно праматерь дала будущему северному народу язык и научила ремеслам, открыла тайны магии и знахарства.). Вслед за отбором и дидактической переработкой этих «объектов» педагоги должны быть готовы к принятию их в качестве собственных ценностей — в противном случае они не станут потребностью для учащихся. Таким образом, очевидно, что решение проблем формирования гуманистических ценностей непосредственно связано с психологической перестройкой кадров, их психолого-педагогической подготовкой, развитием профессионально-педагогической направленности и гуманизацией ценностно-ориентационной сферы, диалогизацией педагогического общения. Гуманистическая ценностная ориентация учителя заключается в единстве личностного способа жизни и форм педагогического сотрудничества. Мера реализаций условий воспитания — связана с учетом особенностей среды. Морально-психологический климат школьных коллективов; морально-психологическая атмосфера семей учащихся; круг внеурочного и внешкольного общения детей; круг их неформального общения. Сведения по этим показате-

лям можно получить в процессе совместной деятельности с учащимися, родителями, другими педагогами; методом наблюдения; в ходе посещения семей; в процессе ежедневного общения. В этом случае важным является и формирование такого чувства как коллективизм.

Решающую роль в формировании общечеловеческих ценностей играет семья, отношение к музыке в семье. Пример родителей — основополагающий фактор влияния на подрастающее поколение. Озабоченность большинства семей в современной ситуации проблемой материального благополучия негативно сказывается на воспитании детей, но семья всегда оказывала и будет оказывать большое влияние на ребенка. Это подтверждается моими исследованиями. На вопрос: «Кто оказывает влияние на Ваши взгляды об окружающем мире?» — 77% детей ответили — «родители», 24% — «школа», остальные назвали другие источники влияния (друзья, соседи, кружковцы и т. д.). Опрос родителей, беседы с учителями, позволяют наметить два основных направления работы с родителями: 1) музыкальное просвещение родителей; 2) методическая подготовка по формированию общечеловеческих ценностей (в виде факультативов, лекториев, проведения индивидуальных бесед, консультаций, с приглашением родителей на открытые уроки по музыке и на различные музыкальные вечера, а также привлечение к активному участию в лекториях самих родителей). Многолетний опыт работы в школе показал, какие большие возможности таятся в объединённых действиях преподавателей, детей, родителей. В таком сотрудничестве мы имеем возможность в малые сроки готовить концерты-беседы (более 6 за учебный год). Главным в этой работе является глубокое общение в процессе подготовки, осмысление темы-идеи. («Воспитательное значение селькупской этнической музыки», «Особенности селькупской этнической песни.») Причём дети участвуют как полноправные сотрудники в процессе складывания концепции. Отсутствуют традиционные в таких случаях общие репетиции. Участники договариваются о форме и структуре, каждый отвечает за свою часть работы и за гармонию целого. Атмосфера на концертах-беседах, концертах-уроках в этом случае становится более живой, творческой... Внимание утверждается не на исполнителях и исполнении, но на осмыслении и сопереживании. Когда установлены сотруднические отношения между преподавателями и учащимися, обусловленные общностью труда и цели, тогда действует один из важнейших гуманистических принципов воспитания: «Не взрослый учит ребёнка, но ребёнок учится у взрослого». Музыкально-просветительская деятельность как общее дело преподавателей и учащихся, родителей, даёт «жизненность», естественность учебному процессу, делая его «самой жизнью ребенка в музыке». Сотрудничество и принцип «не взрослый учит ребенка, а ребенок учится у взрослого» — следствие воспитания в свободе, возможной и естественной в условиях существования живого «ритма» общей задачи. Тогда и качества, традиционно являющиеся «объектом» и целью воспитания: актив-

ность, сознательность, инициативность, — не самоцель, но суть следствия реализации духовной жизни ребенка в процессе учения. В свободное от занятий время, включаясь вместе с детьми в игровую деятельность, я стремлюсь передать детям неисчерпаемые богатства народной игры, ввести ребенка в школу освоения нравственного, трудового опыта социальной жизни. В музыкальной игре «Тапчел наи» (песня при проведении обряда поклонения огню) проявляются в единстве не только ловкое и сильное движение, драматическое действие, пение, но и содержится масса сведений о том, как селькупы относились к огню, какие существовали запреты по отношению к огню. Вместе с игрой, дети впитывают бережное отношение к окружающей действительности, к природе, к огню как источнику жизни, осознают свою сопричастность ко всему, что происходит в жизни, проникаясь нежностью и напевностью мелодии, плавными повторами.

Задача учителя музыки — не сводить проблемы музыкального воспитания и образования к информации, а средствами искусства учить мыслить, чувствовать, сопереживать, чтобы у школьников развивался не только интеллект, но и душа.

Обращение к селькупским национальным мифам и легендам на уроках музыки обозначил ряд не потерявших ак-

туальности проблем: связь и преемственность поколений; идеал совершенного человека; закономерности формирования гуманистических ценностей личности (наставления благопожелания и т. д.); роль личного примера героев мифов и легенд селькупов в воспитании, очертил мысль о человеколюбии, миролюбии. От года к году у учащихся углубляется и расширяется объем таких понятий, как долг, честь, совесть, доброта, ответственность, целомудрие, послушание, благочестие, бескорыстие, милосердие, терпение, любовь, сострадание, верность, любовь к Родине, чувство интернационализма, равенство и дружба. Будучи выявлены, структурированы, дидактически переработаны и приняты педагогом в качестве личной системы ценностей, они могут стать основой системы ценностных ориентаций подростков, проявляющих, в силу возрастных особенностей, повышенный интерес к поиску идеалов и смысла жизни, а также ядром формирования гуманистических ценностей подростков в массовой школе.

В целом можно констатировать, что реализация гуманистических ценностей на уроках музыки в процессе использования этнической музыки существенно влияет на формирование гуманистических ценностей подростка, становление его внутреннего мира, на качество воспитания и образования.

Литература:

1. В. В. Быконя, А. А. Ким Сказки нарымских селькупов: книга для чтения на селькупском языке с переводами на русский язык Томск: АО «Издательство НТЛ», 196. — 187 с.
2. Давлетшина Д. М Музыкальная культура как фактор формирования духовных ценностей студенческой молодежи в современных условиях: Автореф. дисс... канд. социол. наук. — Казань, 1998
3. И. Н. Гемуев Легенды и были таежного края — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. — 176 с.
4. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности. — М.: ООО «Большая медведица» — Элиста: КГУ. 2004. — 272 с.
5. Сергей Кожушко. Журнал «Тайны XX века» № 20 2010 г.
6. Развитие личности как стратегия гуманизации образования. /Сб. материалы V международной научно-практической конференции г. Ставрополь, 2006. — 188 с

Формирование у детей дошкольного возраста представлений о здоровом образе жизни посредством валеологического обучения

Макарова Валентина Николаевна, старший воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8» г. Шебекино Белгородской области

Мы живем в мире, в котором люди гораздо больше знают об устройстве автомобиля или о работе компьютера, чем о том, что происходит внутри их собственного организма.

Тревора Уэнстон

Приоритетным в работе дошкольного учреждения является физкультурно-оздоровительное направление.

По словам Т. Г. Кареповой «Детский сад в условиях реализации ФГОС ДО должен и может стать «средой здоро-

вья», где любая деятельность: учебная, спортивная, досуговая, прием пищи и двигательная активность — будет способствовать воспитанию у детей привычек и потребностей укреплению своего здоровья».

Если мы научим детей с самого раннего возраста ценить, беречь и укреплять свое здоровье, если родители личным примером будут демонстрировать здоровый образ жизни, то можно надеяться, что будущее поколение будет более здоровым и развитым не только физически, но и личностно, интеллектуально, духовно.

Здоровье — показатель резервов жизнедеятельности, жизнеспособности человека как сложного целостного существа.

Проблема воспитания валеологической культуры у дошкольников — одна из актуальных на сегодняшний день. Актуальность объясняется снижением здоровья современных детей, имеется в виду их психическое и физическое здоровье. Но главной причиной является культурный кризис общества и, как его следствие, низкий уровень знаний родителей о ценности своего здоровья и здоровья своих детей.

В дошкольный период идет становление важнейших качеств человеческой личности, в частности, закладываются основные навыки по формированию здорового образа жизни. Надо помочь детям: осознанно относиться к здоровью и жизни; усвоить знания о здоровье и приобрести умения оберегать, поддерживать и сохранять его; самостоятельно и эффективно решать задачи, связанные со здоровым образом жизни, безопасным поведением, оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи. Важно научить ребенка понимать, как ценно здоровье для человека и как важно стремиться к здоровому образу жизни.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Именно в этот период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем органов и функциональной системы организма, закладываются основные черты личности, формируется характер.

Детям необходимо познать особенности своего организма, возможные патологии здоровья и пути их исправления; основы управления собственным здоровьем и выживания в современных условиях жизни, т. е. уже с раннего возраста ребенок должен стать для себя врачом, психологом, учителем, тренером. Он должен получить базовые знания, которые помогут ему в дальнейшей жизни.

Учиться управлять своим здоровьем следует с самого рождения, и успех такого обучения на начальном этапе зависит от знаний и умений воспитателей и педагогов.

Формирование у детей элементарных знаний о человеческом организме и бережном отношении к своему здоровью является основной задачей дошкольной организации. Для этого необходимо давать детям в доступной для них форме элементарные знания и практически закрепить их.

Задача педагога — воспитать у ребенка потребность быть здоровым, научить его этому, организационно помочь в деятельности по сохранению и укреплению здоровья, повышению жизнестойкости.

Во второй младшей группе работа по валеологическому воспитанию состоит в том, чтобы помочь детям осознать

себя как человека, ребенок должен понять, чем люди отличаются от животных и чем он, отличается от других людей. Темы первых занятий: «Кто я», «Как меня зовут», «Мы — семья», «Люди взрослые, и люди маленькие», «Я расту». Затем малышей знакомят с частями своего тела, которые они могут видеть (ручки, ножки, голова и т. д.), их назначением и уходу за ними.

При знакомстве с частями тела человека воспитатели должны подвести детей к пониманию того, что люди должны заботиться о своем теле. Каждое занятие практически закрепляется в повседневной жизни детей, режимных моментах, например при одевании на улицу говорят: «Лучше завязывайте шапочки, чтобы вашим ушкам было тепло». Аналогично руки, ноги и т. д. Хорошо помогают в работе пословицы и поговорки, дети сами повторяют их: «Береги нос в большой мороз», «Голову держи в холоде, а ноги в тепле», «Закаляй тело с пользой для дела» и другие.

Следующим этапом работы является ознакомление с органами чувств и с тем, как они функционируют.

В среднем дошкольном возрасте ребенок должен иметь представления о том, что такое здоровье, и знать, как поддерживать, укреплять и сохранять его.

А в старшем дошкольном возрасте педагоги должны подвести детей к понятию организм, знакомить с внутренними органами.

В содержании работы по валеологическому воспитанию значительное место занимает проведение с детьми занятий познавательного характера: для детей средней группы можно провести занятие на тему «Сохрани свое здоровье», цель которого, продолжать учить детей самостоятельно следить за своим здоровьем, знать несложные приемы самооздоровления, уметь оказывать себе элементарную помощь.

В старшей группе воспитатель продолжает знакомить детей с органами человека. Он проводит занятие на тему: «Какие мы внутри». Цель — познакомить детей с основными органами человеческого организма (мозг, сердце, легкие, желудок), их названиями, расположением и функциями. Учат детей опытным путем подтверждать полученные знания (в ходе простых экспериментов).

В подготовительной к школе группе воспитатели знакомят детей с принципом прохождения пищи по ротовой полости и пищеводу, помогают детям понять значение жидкой пищи для пищеварения, формируют желание, есть первые блюда, питаться здоровой полезной пищей.

Особенно хорошо закрепляются полученные знания на корригирующей гимнастике после сна, которая проводится ежедневно. Детям очень нравятся пальчиковые игры, используя их, они легко запоминают названия пальцев.

Педагоги используют различные формы работы с детьми: утренняя гимнастика, занятие физкультурой, беседы, развивающие игры, где объясняют, что здоровье — главная ценность человеческой жизни. Знакомят детей с «докторами природы: Доктор Вода, Доктор Воздух, Доктор Пища».

Особое внимание должно уделяться чтению художественных произведений по формированию основ валеологической культуры: сказок К. Чуковского, Г.Х. Андерсена, Л. Кэрролл, В. Катаева, стихов А. Барто, С. Маршака и др.

Через беседы, дидактические, сюжетно-ролевые игры, занятия, наблюдения за собой, трудовую деятельность при непосредственном участии родителей у детей формируются определенные знания, представления и навыки по валеологической культуре, интерес к занятиям физическими упражнениями, воспитывают бережное отношение к телу, чувства чуткости и сострадания к несчастным ближнего, взаимопомощь и т. д.

Работа с детьми должна строиться в направлении личностно-ориентированного взаимодействия с ребенком, необходимо делать акцент на поисковую активность самих детей, побуждать их к творческому отношению при выполнении заданий.

Процесс воспитания валеологической культуры обеспечивается также активностью и самостоятельностью самого ребенка, воспитатель должен стремиться поддержать эту активность, создать условия для возникновения интереса к решению задач валеологического содержания и успешности этого решения путем обеспечения интеграции валеологического воспитания с другими видами деятельности. Педагог работает в тесном сотрудничестве со специалистами (педагог-психолог — проводит психологические игры, решает проблемно-практические ситуации с детьми; учитель-логопед — использует коррекционную работу для исправления недостатков речи, как следствие повышения уверенности в себе, повышение его социального статуса, психоэмоциональной устойчивости; медицинская сестра проводит профилактические мероприятия, контролирует соблюдение санитарно-гигиенических норм; музыкальный руководитель — включает в образовательную деятельность повышение психоэмоциональной устойчивости через объяснение особенностей музыки, ее влияния на эмоциональное состояние человека; инструктор по физическому воспитанию — проводит занятия, включая в них элементы закаляющих процедур.

Особое внимание педагоги обращают на доступность материала, предлагаемого дошкольникам, на используемые термины. Если мы начнём, объяснять детям как функционирует тот или иной орган научным языком они не поймут этого. Поэтому, необходимо доступно донести сведения до детского сознания, не искажая основные валеологические понятия.

Таким образом, совместная работа всех взрослых, окружающих дошкольника, через выбор методов, средств и форм обучения, а также контроля за изменениями в стиле жизни создает фундамент культуры ЗОЖ, включающий в себя положительную мотивацию и знания, умения, навыки валеологического характера.

С целью обеспечения высокого уровня охраны и укрепления здоровья детей, их физического, психического развития, реализации программы, в соответствии с возрастными

и индивидуальными особенностями в ДОО создается развивающая предметно-пространственная среда.

В первую очередь детям нужна наглядность, через организацию валеологических уголков и центров, где в различной форме могут быть представлены правила здорового образа жизни, схемы ухода за зубами, волосами, кожей и др. Через схемы и рисунки, дети имеют возможность знакомиться с человеческим организмом. Оформляются зоны здоровья с дидактическими играми, пособиями, фотоматериалами (созданными детьми и педагогами, а также родителями). Изготавливаются папки — передвижки, карточки по валеологии, «Валеологические загадки, стихи, пословицы и кроссворды».

Одним из обязательных условий воспитания валеологической культуры ребенка является валеологическая культура семьи. Ее становление и обогащение осуществляется с помощью следующих форм взаимодействия с родителями:

- оформление различных стендов, папок — передвижек, агитационных листов;
- индивидуальные беседы, консультации;
- родительские собрания, круглый стол;
- участие родителей в совместных праздниках и Днях здоровья;
- посещение родителями Дней открытых дверей с привлечением специалистов (педагог — психолог, медсестра, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию).

В работе с родителями педагоги могут использовать разнообразные методы и приемы в целях более глубокого просвещения в валеологическом образовании.

В родительские собрания включаются разные темы: «Охрана жизни и здоровья детей», «Активный детский отдых зимой», «О правильной осанке», «Осанка — это здоровье», «Чистота и здоровье» и т. д.

Проводятся консультации по таким темам, как: «Формирование здорового образа жизни у дошкольников», «Движение и здоровье», «Как надо лечить ребенка», «Компьютер — враг или друг?», «Витамины», «Правильно одеваем ребенка»

Технология валеологического просвещения родителей позволяет не только на деле осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку, но и привлечь родителей к совместным систематическим усилиям по оздоровлению детского организма в течение всего пребывания в дошкольной организации.

Быть здоровым — естественное желание каждого человека. Основы физического и психического здоровья закладываются в детском возрасте.

Важно с самого детства формировать у человека здоровый образ жизни.

Таким образом, воспитание валеологической культуры дошкольников обеспечивается через взаимодействие следующих педагогических условий:

- компетентность педагога в решении задач, связанных с воспитанием валеологической культуры дошкольников;
 - валеологическая культура родителей;
 - интеграция задач воспитания валеологической культуры в целостный педагогический процесс;
 - создание валеологически развивающей среды в ДОО, группе и педагогическая поддержка ребенка в ней;
 - учет возрастных особенностей детей и осуществление индивидуального подхода к каждому ребенку в ходе освоения валеологической культуры.
- Только человек, живущий в гармонии с собой и с миром, будет действительно здоров. Умения и навыки валеологического характера, заложенные в детском возрасте, станут крепким фундаментом для создания положительной мотивации к охране собственного здоровья во взрослой жизни.

Литература:

1. Деркунская В., Поведенок Н., Тимофеева Н. Как воспитать ребенка валеологически культурным? // Дошк. восп. — 2004 — № 11
2. Гаврючина Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ. Методическое пособие// Л. В. Гаврючина. — М. — ТЦ Сфера, 2007. — 160 с.
3. Деркунская В. А., Поведенок Н., Тимофеева Н. Как воспитать ребенка валеологически культурным?//Дошкольное воспитание. — 2004. — № 11. с. 12–15.

Дистанционные технологии обучения как ресурс повышения качества образования

Макушева Ирина Анатольевна, заведующая;

Герасименко Татьяна Филипповна, старший воспитатель;

Жарикбасова Ирина Станиславовна, воспитатель

МАДОУ детский сад общеразвивающего вида № 23 г. Новороссийска (Краснодарский край)

В статье авторы раскрывают опыт работы дошкольной организации по дистанционному взаимодействию с семьями воспитанников.

Ключевые слова: дошкольники, дистанционное взаимодействие, семья, повышение качества образования.

Реалии времени диктуют свои условия обществу. Наступило время, когда педагогам необходимо использовать не только традиционные формы работы с детьми, родителями, коллегами, но и активно внедрять ИКТ-формы в педагогический процесс. Взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, как с детьми, так и с родителями становится более удобным, открытым, доступным, публичным, что не может сказаться на оценке качества образования.

Воспитатель может взаимодействовать с детьми не только на территории сада, но и удаленно. Для того чтоб организовать учебный процесс при помощи дистанционных образовательных технологий, педагогу необходимо выбрать формат взаимодействия с участниками образовательного процесса. В настоящее время существует два основных формата взаимодействия: онлайн и офлайн. Онлайн-обучение — это обучение в реальном времени, «здесь и сейчас», с использованием различных средств связи. Для организации совместной образовательной деятельности в данном формате необходимо выбрать интернет-площадку. Существует множество сервисов для использования.

Наиболее популярными являются несколько. Платформа ZOOM предоставляет следующий объем сервисов для проведения видеоконференций и онлайн-встреч. Он одновременно вмещает до 100 человек. Есть ограничение бесплатного доступа-40 минут. Есть возможность демонстрировать презентации. Платформа Skype Сервис для проведения видеоконференций и онлайн-встреч. Он одновременно вмещает до 25 человек. Нет ограничения по времени бесплатного доступа. Есть возможность демонстрировать презентации. Трансляции на YouTube подходит для видеоконференций и онлайн-встреч. Нет ограничения по количеству людей, времени бесплатного доступа. Есть возможность демонстрировать презентации. При использовании необходимо учитывать некоторые условия для участия в онлайн конференции. Платформы, предложенные выше имеют функцию записи. Можно использовать и запись для тех, кто не успел посмотреть в назначенное время.



Скоролупова О. А., вице-президент Института мобильных образовательных систем, эксперт в области дошкольной педагогике, сформулировала и рекомендует алгоритм по взаимодействию с родителями при дистанционном взаимодействии. В нем многие пункты основаны на подготовке родителя к онлайн — общению, так как взаимодействие подразумевает позицию «ребенок + родитель». А также Скоролупова обращает внимание педагогов на то, что максимальная визуализация должна присутствовать при ссылке на дидактические тетради, на используемый наглядный материал. Для взаимодействия с детьми в дистанционном режиме будут интересны подборка информации по темам недели (иллюстрации, прочтение художественных произведений детям, презентации, электронные игры, головоломки, раскраски); информация о проводимых конкурсах, образовательных акциях. Например родителям можно предложить прочитать детям русские народные сказки и записать аудиофайл. Затем, на информационной странице создать тематическую библиотеку аудиофайлов «Читаем сказки всей семьей».

Другая форма — выставки детских творческих работ. Например, предложить родителям вместе с детьми понаблюдать за временем года, сделать зарисовки. Затем, оформить выставку детских рисунков «В гости к временам года».



Мастер-классы по разным видам деятельности — одна из востребованных форм дистанционного обучения, так

как постепенная и визуализированная структура выполнения действий облегчает работу родителя.

Онлайн имеет свои плюсы. Самый главный — это возможность продолжать взаимодействовать вне стен образовательного учреждения.

Минусы онлайн обучения.

- Недостаточная компьютерная грамотность.
- Неустойчивая интернет-связь.
- Обязательное присутствие родителя (взрослого).
- Родители слишком активно помогают ребёнку, не давая ему самостоятельности.
- Необходима сильная мотивация.
- На занятии может присутствовать не более 5–6 детей.
- Не подходит для развития коммуникабельности и социализации.
- Ребенок много времени проводит за компьютером.



Рассмотрим другой формат. В формате оффлайн педагог делает видеозапись образовательной деятельности и отправляет его родителям в контактную группу или выкладывает в интернет.

Существуют различные платформы, которые можно использовать для этих целей. Uchi.ru-много материала по разным направлениям, легкое добавление участников, можно проводить и онлайн-встречи. Реши Пеши-содержит интересные обучающие квест-игры у для детей старшего дошкольного возраста. Умназия — образовательная онлайн платформа для развития навыков мышления у детей. Сайт детского сада или персональные сайты воспитателей-методическая копилка. Электронная почта-для отправки и получения электронных писем. Мессенджеры — WhatsApp, Viber, программы для обмена смс сообщений, аудио и видео запись. Instagram- возможность оффлайн и онлайн взаимодействия.

Самый большой плюс — это то, что родитель не привязан к определенному времени.

Минусов мы насчитали больше. Они очень похожи на минусы формата онлайн. Опыт работы в пандемию показал, что дети хотят общаться «в живую», что невозможно в режиме офлайн.

В период карантина МАДОУ № 23 организовывал взаимодействие с родителями и детьми в дистанционном режиме, как и другие образовательные организации. Работа включала в себя: проведение мастер-классов педагогами; образовательную деятельность по разным направлениям и на разных платформах. Проводились тематические проекты, акции, консультации для родителей. Воспитатели создали свои персональные сайты, на которых выкладывали информационный материал для родителей, игровой для детей.

Домашний сказочный квест «Путеводная звезда» — первый опыт проведения дистанционного выпускного мероприятия для подготовительных групп. Сначала был проведен опрос родителей, где определилось количество желающих и готовых организовать в домашних условиях квест для своего ребенка. И уже после этого коллективом педагогов были созданы и разосланы мультипликационный фильм-квест и инструкции для родителей. Так как не каждый из 100 семей могли быть в одно время дома, был выбран формат офлайн. Кроме этого, прошел целый марафон различных конкурсов для детей и родителей, которые организовывали учреждения дообразования, районные и городская администрации. В период карантина прошли видеоконкурсы «Спорт-тайм», «Поем дома», «Книжка на ладошке», «Я рисую лето», «Мультикухня». Прошли акции к 1 мая, дню Победы, России, ко дню защиты детей. Обратная связь — важный момент дистанционки, форма рефлексии для всех сторон взаимодействия. Чтобы скорректировать свою педагогическую дистанционную деятельность, важно получить и проанализировать обратную связь.

Литература:

1. Кондаурова Наталья Валерьевна «Организация дошкольной образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий». ИРО Краснодарский край, <https://edu-kuban.ru/>
2. Скоролупова О. А. «Организация работы ДОО с использованием дистанционных технологий». You Tube <https://clck.ru/RkqxX>



Любой новый формат работы для педагогов — это поле активного познания, разочарований, ошибок и достижений. Но начало этому пути уже положено. Результаты дистанционной работы — это большое количество грамот и дипломов детей. Кроме взаимодействия с детьми и родителями, активно повышался и профессиональный уровень педагогов на дистанционных вебинарах, семинарах, мастер-классах. Педагоги участвовали в дистанционных конкурсах. Были получены сертификаты и грамоты.

Какой вывод на сегодняшний день можно сделать? Дистанционка открыла для педагогов новые возможности в педагогической деятельности, многие традиционные формы работы были адаптированы под ситуацию. А также особенности такой работы имеют свои специфические трудности, которые на сегодня преодолеваются. Для родителей детей дошкольного возраста дистанционная форма оценки качества более доступный, скоростной формат. Организации, получив подобный опыт, непременно в дальнейшем будут его использовать.

Использование кейс-технологии при формировании коммуникативных универсальных учебных действий на уроках немецкого языка

Насанова Дарья Буянтаевна, студент

Научный руководитель: Фоменко Татьяна Андреевна, кандидат филологических наук, доцент

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

В статье обосновывается эффективность использования кейс-технологии с целью формирования коммуникативных УУД и повышения познавательной активности учащихся. В ходе характеристики кейс-технологии удалось определить условия, необходимые для реализации кейс-технологии в процессе обучения немецкому языку.

Ключевые слова: коммуникативные УУД, кейс-технологии, творческая деятельность, групповая учебная деятельность, методы организации деятельности школьников.

Актуальность использования кейс-технологии на уроках немецкого языка заключается в том, что данный метод приобщает учащихся к активной творческой деятельности, которая заключается в самостоятельном поиске необходимых источников для раскрытия учебной темы, анализе собранного материала, систематизации и использовании его в ситуациях, близких к жизненным ситуациям, а также в возможности высказать и обосновать свою точку зрения по проблеме. Различные формы, используемые учителем иностранного языка во время проведения кейс-технологии, способствуют развитию разговорных навыков у обучаемых.

Проблема использования кейс-технологий на уроках рассмотрена в исследованиях Л. Н. Голуба, С. А. Медведевой, Н. Федянина и В. Давиденко, М. В. Плотникова, О. С. Чернявской, Ю. В. Кузнецовой и других методистов. Работы указанного направления способствуют обобщению и накопленному научно-теоретическому опыту в исследуемой проблеме.

Определение «универсальные учебные действия» (далее УУД) в широком смысле, означает умение учиться, т. е. способность учащегося к саморазвитию и самосовершенствованию путем интенсивного и осмысленного приобретения инновационного общественного опыта. В узком смысле данный термин — это комплекс методов операций учащегося, обеспечивающих его способность к независимому познанию новых знаний, умений и навыков [2, с. 134]. Освоение учащимся УУД происходит в контексте различных учебных предметов и, в конечном счете, приводит к формированию способности самостоятельно благополучно овладевать новыми знаниями, умениями и компетенциями, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться.

Кейс-технология является одним из самых популярных методов интерактивного обучения. Кейс-технология — это метод анализа ситуаций на основе реальных ситуаций [1, с. 47]. Иными словами, это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра. Подробное «описание жизненной ситуации», отражающей практическую проблему и актуализирующую определенный комплекс знаний, является задачей кейс-метода.

Использование современных технологий обучения на пути к усвоению знаний отводит ученику главную роль,

при которой учитель является помощником, организующая, направляя и стимулируя учебную деятельность. Содержание, формы и другие особенности организации урока немецкого языка в основной школе являются благоприятными условиями для развития коммуникативных универсальных учебных действий, так как всегда имеют не только предметную, но и коммуникативную направленность обучения.

В литературе представлены различные классификации кейсов. Л. Р. Яруллина выделяет такие типы: практический, обучающий, научно-исследовательский. Существует и другая классификация, связанная с размерами кейсов: полный кейс, жатый кейс, мини-кейс [8, с. 12].

Рассмотрим более подробно некоторые из кейс-технологий, стимулирующих индивидуальную активность учащихся:

1. Метод инцидентов. Сущность этого метода заключается в том, что ученик самостоятельно находит информацию для принятия решения. Учащиеся оказываются перед необходимостью поиска дополнительных сведений, следовательно, вынуждены задавать вопросы для получения новой дополнительной информации. Главная задача метода «инцидента» — развитие или совершенствование умений самостоятельной работы учащихся.

2. Ситуационно-ролевая игра. Создание правдивой исторической, социально-психологической ситуации, с целью последующего анализа учащимися поведения участников игры.

3. Метод дискуссии. Дискуссия обеспечивает активное включение учащихся в поиск истины; создает условия для открытого выражения своих мыслей, точки зрения, отношений к обсуждаемой проблеме. В процессе дискуссии у учащихся формируются личностные и коммуникативные универсальные учебные действия, что способствует реализации федеральных стандартов [9, с. 24].

4. Кейс-стади. Метод кейс-стади предусматривает: подготовленный в печатном виде пример кейса (возможен мультимедиа-кейс, видео-ситуация), самостоятельное изучение и обсуждение учащимися, совместное обсуждение в аудитории под руководством учителя. Но главное при использовании данного метода — это следовать принципу «процесс обсуждения важнее самого решения» [12, с. 14].

Для развития коммуникативных универсальных учебных действий учащихся на уроках немецкого языка эффективно использовать следующие приемы кейс-технологий:

1. «Карусель» — это интерактивный прием, при использовании которого образуются два кольца из учеников: внешнее и внутреннее. Во внешнем кольце ученики через каждую минуту меняются, внутреннее кольцо образуют неподвижно сидящие ученики. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем. Данный метод эффективно использовать при отработке этикетных диалогов, темы «знакомство», «разговор в общественном месте», «национальности» и т. д. Занятие проходит динамично и результативно. Прием развивает умение общения и взаимодействие с партнером по совместной деятельности.

2. Прием «Аквариум» представляет собой своеобразный спектакль, где зрители выступают в роли наблюдателей, критиков, экспертов и аналитиков. Группа учеников разыгрывают ситуацию в кругу, остальные наблюдают и анализируют ее. Прием развивает речевое отображение учеником содержания происходящего.

3. «Броуновское движение» — это прием, предполагающий движение учеников по классу с целью сбора информации по предложенной теме, параллельно отрабатывая изученные грамматические конструкции. Прием развивает речевые умения как средства регуляции собственной деятельности.

4. Прием «ажурная пила». Ученики делятся на группы по 4–6 человек для работы над материалом, разбитым на фрагменты. Такую работу эффективно использовать на этапе творческого применения языкового материала. Прием развивает умения работать в группе, устанавливать рабочие отношения.

Литература:

1. Аверьянова, С. В. О зарубежном опыте формирования умений делового общения (прием «case-study») // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению. М.: РЕМА, 2006. С. 23.
2. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 159 с.: ил.
3. Бабанский, Ю. К. Проблемное обучение, как средство повышения эффективности обучения школьников, 2-е изд. — Ростов на Дону Наука, 89 с. — 2003.
4. Воровщиков, С. Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова. — М.: МПГУ, 2012.
5. Воронов, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе посредством кейс-метода. М., «Просвещение», 2006. — 256 с.
6. Дзатцева, Т. С. Кейс — технологии и их применение в современной школе на уроках литературы [Электронный ресурс] / Т. С. Дзатцева. — URL: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 20.05.2019).
7. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. — Режим доступа: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>.
8. Дубинина, Г. А. Технология применения кейс-анализа в процессе обучения иностранному языку // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам. М.: Рема, 2010. С. 20.
9. Золотова, М. В. О некоторых моментах использования методов кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. — 2015. — С. 54

Немаловажным условием для успешной реализации кейс-технологии на уроках немецкого языка является последовательная организация учебной деятельности и тщательный отбор материалов для кейсов, требующие серьезной подготовки со стороны учителя, т. е. подготовка разработки кейса в соответствии с особенностями и возможностями учащихся, а также предметным содержанием УМК (например, «Горизонты» М. М. Аверин, 7 кл.). В соответствии с определенными принципами разрабатывается кейс в рамках темы раздела УМК (например, Einheit 2. Meine Pläne) для использования на уроке немецкого языка (в 7 классе).

Результаты применения кейса, как качественные, так и количественные, доказывают эффективность кейс-технологии для развития коммуникативных универсальных учебных действий. После применения кейс-технологии, в классе, как правило, нет «изолированных учеников», что показывает, что дети лучше находят общий язык, снижается рациональность при выборе партнера, взаимодействие выходит на новый, более высокий качественный уровень. Становится больше предпочитаемых учеников, что также свидетельствует о качественных изменениях во взаимоотношениях в классе. Одним из основных достижений стало то, что ранее изолированные учащиеся стали полноправными членами школьного коллектива.

Таким образом, можно сделать вывод, что анализ теории и практики преподавания иностранного языка в школе, опыт реализации групповой учебной деятельности учащихся в учебных речевых ситуациях, позволяют определить основные принципы использования кейс-технологии как средства развития коммуникативной активности учащихся на занятиях по немецкому языку.

10. Зайцев, В. С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. — В 2-х книгах. — Книга 2. — Челябинск, ЧГПУ, 2012—496 с.
11. Козлов, В. В. «Фундаментальное ядро содержания общего образования. ФГОС»/ Кондакова А. М. — М.: Просвещение, 2014. — 79 с.
12. Коломиец, О. М. Развитие педагогической деятельности преподавателя на основе кейс-технологии // Педагогика и психология образования. — 2014.
13. Монахов В. М. Методологические основы теории педагогических технологий // Педагогический журнал Казахстана. Творческая педагогика, 2006. № 1. URL: <http://collegu.ucoz.ru/load/16-1-0-46>.
14. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд-е, испр. М.: Академия, 2012. 50–51 с.

Особенности организации практических работ по географии в 6-м классе

Роголя Людмила Ивановна, учитель географии
МБОУ СОШ № 4 г. Белгорода

В статье автор предоставляет алгоритмы проведения практических работ по географии в 6-м классе.

Практические работы для географии являются главной, неотъемлемой частью на каждом этапе учебного процесса.

О. В. Крылова отмечает, что практические работы составляют часть содержания предмета, в них находят отражение методы исследования, свойственные науке, основы которой изучаются в школе [4].

Практические работы должны помочь учащимся вырабатывать умения и навыками, характерные для географии.

А. Е. Бибики подчеркивает, что для географии — это умения и навыки работы с картами, наблюдения в природе, производстве, работа со статистико-экономическими показателями и пр. Примером практической работы может служить использование учениками метеоприборов при наблюдении за погодой, измерение расстояний при изучении темы «План и карта» и т. п. [2, с. 306; 3].

Круг практических работ при изучении географии весьма обширен, и характер их разнообразен. К ним можно отнести: а) ориентирование на местности; б) различные виды измерений на местности (определение высоты форм поверхности, измерение ширины и глубины реки и пр.); в) проведение наблюдений за погодой и сезонными явлениями в природе, обработка материалов наблюдений; г) проведение наблюдений на производстве; д) съемка плана пути или участка; е) работа с различными видами карт; ж) разнообразные работы со статистико-экономическими показателями и др. [2, с. 308].

По мнению В. А. Коринской, к практическим работам по географии относится различная учебная работа с картой, климатическими цифровыми показателями, наблюдения в природе и т. д. Все это направлено в основном на ознакомление учащихся с методами географической науки и на выработку у них географических приемов учебной работы,

которые лежат в основе формирования умений и навыков, предусмотренных программой [1, с. 6].

Количество работ, примерное их содержание и даже поиск времени на их проведение являются предметом многочисленных дискуссий. В настоящий момент в методике преподавания географии трудно найти более многозначный термин, чем практическая работа. Они бывают проверочными и тренировочными, индивидуальными и групповыми, могут проводиться как привычный урок или в форме игры. Поэтому можно сказать, что «Практическая работа — это общее название разных по образовательным целям учебных работ по географии с обязательным представлением учащимися результатов работы» [5].

В 6-м классе практические работы способствуют формированию умений и навыков практической и измерительной деятельности, а также умений определять, измерять и фиксировать характеристики объектов, процессов и явлений.

Алгоритм выполнения практических работ в 6-м классе для УМК Е. М. Домогацких. «География. Физическая география»

Практическая работа № 1

Определение по карте географических координат различных географических объектов

Ход работы:

Используя физическую карту полушарий и России в атласе, определите координаты:

Географический объект	Географические координаты
Гора Денали (Мак-Кинли)	
Нью-Дели	
Санкт-Петербург	
	51° с. ш. и 31° в. д.
	1° ю. ш. и 78° з. д.

Практическая работа № 2
Определение направлений и расстояний по карте

Ход работы:

Используя физическую карту мира в атласе, заполните таблицу:

Географический объект	Географические координаты	Направление от Москвы	Расстояние от Москвы (км)	Абсолютная высота (м)
Лондон				
Вулкан Килиманджаро				
Нью-Дели				
Южный Полюс				

Практическая работа № 3
Составление простейшего плана местности
Оборудование: планшеты, компасы, карандаши, линейки.

Ход работы:

Наблюдаемый объект	Расположение объекта по отношению к наблюдателю	Азимут	Расстояние (м)
Школа 20 м * 7 м	Северное	90°	-
Клумба 210 м * 4 м	Юго-восточное	40°	2
Клумба 18 м * 4 м	Юго-западное	140°	2

Постройте план школьного двора, используя данные таблицы и рекомендуемый масштаб — **Масштаб: в 1 см — 1 м.**

Практическая работа № 4

Определение по карте географического положения островов, полуостровов, гор, равнин, низменностей

Ход работы:

По плану описания на стр. 216, дайте характеристику одной из горных систем:

Вариант 1. Гималаи.

Вариант 2. Восточно-Европейская (Русская) равнина.

Практическая работа № 5

Построение розы ветров, диаграмм облачности и осадков по имеющимся данным. Выявление причин изменения погоды

Ход работы:

1. Используя данные таблицы на стр. 131 учебника, составить диаграмму осадков по сезонам года. Для этого подсчитать среднее количество осадков по сезонам года и их общее количество за год.

2. Используя данные таблицы на стр. 123, построите «розу ветров» и диаграмму облачности за месяц.

Примечание: способ построения розы ветров описан в учебнике на странице 122 рисунок 87.

Сделайте **вывод** о том, каковы причины изменения погоды.

Литература:

1. В. А. Коринская. «Самостоятельные работы учащихся по географии материков». Книга для учителя. М.: Просвещение, 1983 г.

Практическая работа № 6

Нанесение на контурную карту объектов гидросферы

Ход работы:

Пользуясь физической картой полушарий, нанесите на контурную карту полушарий:

океаны
моря
заливы
проливы
течения
реки
озера

Вывод: Каково значение гидросферы для жизни и деятельности человека?

Практическая работа № 7

Описание по карте географического положения одной из крупнейших рек Земли

Ход работы:

Используя карты атласа, справочные материалы и предложенный план описания реки на стр. 216, опишите одну из крупнейших рек мира.

Вариант 1. Амазонка.

Вариант 2. Нил.

Вариант 3. Волга.

2. «Методика обучения географии в средней школе» под ред. А. Е. Бибик и др. М.: Просвещение, 1975 г.
3. https://kopilkaurokov.ru/geografiya/prochee/mietodichieskiie_riekomiendatsii_k_praktichieskim_rabotam???_history=35&pfid=1&sample=7&ref=0
4. https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200701711???_history=35&pfid=1&sample=0&ref=1
5. http://www.sev-centr.ru/files/03.05.2017-rol_prakticheskikh_rabot_v_geografii.pdf

Особенность востребованных профессиональных компетенций тренеров-преподавателей

Романенко Егор Валерьевич, тренер

МАУ ДО Детско-юношеская спортивная школа «Рубин» г. Тюмени

В статье определяется содержание профессиональных компетенций тренеров-преподавателей на основании анализа научно-методической литературы. В результате исследования было определено, что к компетенциям преподавателя относятся педагогическое мастерство, педагогическая техника, культура, представляющие совокупность мышления преподавателя, его навыков, качеств личности. Однако компетенции рассматриваются как правило в общем смысле. Между тем, в каждом виде спорта, кроме основных, существуют и специфические компетенции, учет которых необходим при разработке профстандартов тренеров-преподавателей.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетенции тренеров-преподавателей, компетентностный подход.

Причиной происходящих сегодня в отечественном и мировом спорте значительных изменений является профессионализация спорта высших достижений. Исходя из этого появилась необходимость применения в занятиях спортом дифференцированного подхода — разделение на большинство и одаренных спортсменов, которые в дальнейшем планируют выбрать спорт основной жизненной ценностью, а в ближайшей перспективе нацелены на достижение высоких спортивных результатов.

Ключевым звеном в решении данной проблемы выступает тренер-преподаватель, который осуществляет непосредственно тренировочный цикл, что обязывает его владеть современными знаниями и в процессе подготовки спортсмена учитывать совокупность всех ее аспектов: материально-технического, социального, психологического и др. [6]. От педагогического таланта, знаний, способности к творческому обобщению, воли авторитета и т. п., то есть профессионализма и личности тренера во многом зависит успех спортсмена.

За последние десять лет учены и практики пристальное внимание уделяют вопросам профессионализма и профессиональной компетентности. Так, Д. В. Бочков изучал теоретико-практические проблемы формирования профессиональных компетенций тренера — преподавателя [1; 2]. Ключевые квалификации исследованы в трудах Э. Ф. Зеер [5], профессионализм личности преподавателя был изучен с психолого-педагогической точки зрения Н. В. Кузьминой [8]. Условия развития компетентности тренера-преподавателя в рамках обучения в вузе исследованы О. В. Кривко [7]. Автор сделала ряд предположений о необходимости наличия особых условий и модели для развития компетенций при обучении будущих тренеров-преподавателей в вузе.

Несмотря на наличие научных трудов по проблемам профессиональной подготовки тренеров — преподавателей, учеными не обращается или мало обращается внимание на использование в подготовке тренеров компетентностного подхода.

Таким образом, возникает противоречие между потребностью общества в профессионально компетентных специалистах, соответствующих современным стандартам в области физической культуры и спорта и отсутствием понимания содержания профессиональных компетенций.

Соответственно представляется актуальным уточнить требования, предъявляемые к профессиональной компетентности тренера-преподавателя.

Цель исследования — разработка и научное обоснование комплекса организационно-педагогических условий развития профессиональной компетентности тренера-преподавателя

Как правило, деятельность тренера-преподавателя рассматривается достаточно узко, то есть только ее внешняя сторона, заключающаяся в руководстве тренировкой. Между тем, результаты изучения практики и содержания научно-педагогических источников по данной проблеме позволяют утверждать о существующей кадровой проблеме и качестве подготовки для спортивной индустрии, причиной которой является недостаток методических и учебных пособий, низкая квалификация управленческого персонала и методистов.

Кроме того, при положительной тенденции увеличения общего числа штатных работников физкультурно-спортивных организаций, начиная с 2001 г. более чем на 45 тыс. чел. (18,2%) к сегодняшнему дню наблюдается нехватка именно квалифицированных тренеров-преподавателей. При нормативе обеспечения населения России тренерами-препо-

давателями в расчете на 10 тыс. жителей 26 работников ситуация близка лишь к 20. Подготовка физкультурно-спортивных кадров в России осуществляется по одному направлению и шести специальностям в 219 образовательных организациях СПО и ВПО. Проблема, состоит в том, что из 5 тыс. подготовленных тренеров-преподавателей остаются работать по профилю лишь 20%, остальные уходят в другие сферы по ряду причин (отсутствие необходимых условий работы, низкая оплата труда), либо тренируют сильнейшие сборные мира (за рубежом работают более 20 тыс. российских специалистов) [10].

Традиционные формы профессионального образования не могут в полной мере удовлетворить потребность спортивной индустрии в тренерах-преподавателях высокой квалификации. Для перехода на новый более высокий уровень профессионализма необходима специальная подготовка тренера, которая сочетает в себе длительный процесс интеграции практики и исследовательской деятельности, а также получения образования именно в специализированных образовательных организациях [3].

Сегодня понятие «профессиональная компетентность тренера-преподавателя» на наш взгляд является собирательным, поскольку включает в себя целый набор профессионально-личностных характеристик тренера-преподавателя. Таковыми являются первостепенно: педагогическое мастерство (поскольку не каждый спортсмен, достигший высокого уровня, может научить другого), педагогическая и личная культура (не каждый способный научить может обладать такими качествами как выдержка, трудолюбие, пунктуальность, методичность и др.), квалификация, компетентность, профессионализм и др. Благодаря анализу научно-педагогической литературы выявлено несколько подходов в понимании сущности профессиональной компетентности тренера-преподавателя, компонентов входящих в ее структуру, формирующих ее средств и путей. Многофакторность данного явления обуславливает множественность определений сущности понятия «профессиональная компетентность тренера-преподавателя». Проанализируем некоторые из них.

Так А. К. Маркова при рассмотрении и анализе профессиональной деятельности тренера применяет уровеньный подход к оценке профессионализма, утверждая, что это профессиональная компетентность тренера представляет собой труд на достаточно высоком уровне профессионализма, межличностном общении, а также реализации личностных характеристик тренера, при котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности [9].

Несколько иной взгляд на анализируемую категорию у Н. В. Кузьминой [8], которая реализует функциональный взгляд на данную категорию, определяя профессиональную компетентность тренера-преподавателя, в качестве основанного на осведомленности и авторитетности свойства личности, которое позволяет эффективно решать воспитательные и учебно-тренировочные задачи все сто-

ронне формирующие личность. Компоненты структуры профессиональной компетентности тренера-преподавателя по мнению Н. В. Кузьминой, следующие:

- методическая компетентность, включающая знание методики преподавания и позволяющая выбирать для решения определенных задач наиболее эффективные методы тренировки и обучения;
- специальная компетентность — профессионализм и осведомленность в определенном виде спорта;
- социально — психологическая компетентность, умение тренера коммуницировать со спортсменами и использовать это для достижения поставленных задач;
- дифференциально-психологическая компетентность. Способность тренера-преподавателя оценивать индивидуальные особенности спортсмена, его способности и возможности, скрытые резервы, силу воли характера. Как правило проявляется в процессе реализации в тренировочном и воспитательном процессе продуктивных стратегий;
- аутопсихологическая компетентность, является способностью проводить самоанализ, выявлять слабые и сильные стороны своей личности, самосовершенствоваться в профессиональном плане;
- общепедагогическая компетентность, отражающаяся в научном подходе к организации и проектированию процесса тренировок.

В целом большинство авторов в своих трудах характеризуют [1; 2; 4] профессиональную компетентность тренера-преподавателя как педагогическое мастерство, педагогическая техника, культура и представляют ее как синтез психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков и умений, эмоционально-волевых качеств тренера-преподавателя, позволяющих ему успешно решать учебно-воспитательные задачи в рамках тренировочного процесса.

С позиций органов управления в спортивной индустрии профессиональная компетентность тренера-преподавателя рассматривается как необходимый критерий аттестации, как цель и результат профессионального образования, условие результативности профессиональной деятельности, как характеристика носителя определенных профессионально-ролевых функций.

Основываясь на изложенном, определим особенности профессиональных компетенций тренера-преподавателя, которые заключаются в том, что в первую очередь — это совокупность компетенций прежде всего педагога. Так, значимым являются такие компетенции, как педагогическое мастерство, педагогическая техника, культура, представляющие совокупность мышления преподавателя, его навыков, качеств личности, что позволяет ему решать задачи учебно-тренировочного процесса.

Между тем, как было отмечено, компетенции рассматриваются только с общей точки зрения, но не применительно к конкретному виду спорта. Поэтому содержание

компетенций также требует расширительного толкования, в рамках которого должны быть определены особо значимые компетентностные аспекты в отношении каждого вида спорта, учебно-тренировочные занятия, по которым проводятся в организациях дополнительного образования.

Заключение

Таким образом, существует необходимость в разработке профессиональных стандартов для тренеров-преподавателей

с учетом вида спорта. Выявленные особенности содержания профессиональных компетенций позволит разрабатывать программы подготовки тренеров-преподавателей с учетом компетентностного подхода. Для социально-образовательной практики наличие преподавателя, который имеет необходимые компетенции и навыки, означает организацию более эффективной тренировочно-образовательной деятельности.

Литература:

1. Бочков Д. В. Анализ системы условий развития профессиональной компетенции руководителя спортивной школы / Д. В. Бочков, П. О. Линенко // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. — 2017. — № 3 (15). — С. 34–40.
2. Бочков Д. В. Особенности управления подготовкой юных спортсменов на базе спортивных школ олимпийского резерва / Д. В. Бочков, И. А. Сыроваткина // Модернизация регионального образования: опыт педагогов Оренбуржья. — 2018. — № 1 (17). — С. 6–16.
3. Гут А. В. Формирование профессиональной компетенции будущего тренера в образовательном пространстве спортивного вуза / А. В. Гут // Вестник Марийского государственного университета. — 2018. — Т. 12. № 3 (31). — С. 17–25.
4. Думова Т. Б. Основные компоненты профессиональной деятельности преподавателя физического воспитания в вузе / Т. Б. Думова, Б. П. Яковлев, А. А. Пасишников, И. Б. Тарасенко // Педагогика и психология образования. — 2017. — № 4. — С. 62–69.
5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.
6. Золотарёва Л. В. Формирование профессиональных компетенций молодых тренеров-преподавателей / Л. В. Золотарева, Г. Ф. Агеева // Проблемы и инновации спортивного менеджмента, рекреации и спортивно-оздоровительного туризма: Материалы II-ой Всероссийской научно-практической конференции. Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма; Под редакцией Г. Н. Голубевой. — 2016. — С. 139–141.
7. Кривко О. А. Формирование профессиональной компетентности педагога-тренера по спорту в процессе обучения в вузе [Текст]: Автореферат канд. пед. наук: 13.00.08 / О. А. Кривко. — Барнаул, 2013. — 22 с.
8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 190 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
10. Михайлова Т. В. Профессиональная готовность студентов института спорта к тренерской деятельности (методология и технология) / Т. В. Михайлова. — М.: ГЦОЛИФК, 2016. — 150 с.

Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности

Романенко Карина Николаевна, студент

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)

Осуществляемая в государстве модернизация образования направлена на получение высокопрофессиональных специалистов в различных сферах деятельности. На заре становления Советской власти, когда стране нужны были специалисты разных профессий огромное внимание, уделялось воспитанию своих педагогических кадров. Деятельность современного преподавателя базируется на интенсивной, творческой позиции педагога, способного со-

здавать и осуществлять новые технологические процессы. Новая образовательная модель направлена на поиск пути развития педагога готового к использованию инновационных методов в своей деятельности.

Основной составляющей профессиональной компетентности педагога является постоянная включенность в инновационную деятельность, под которой понимают целенаправленную педагогическую работу, основанную

на осмыслении собственного педагогического опыта с помощью изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса. Главная цель инновационной деятельности заключается в получении новых знаний, достижении высоких результатов на практике. [9]

Необходимость повышения качества образования, которое напрямую зависит от педагога творческого, обладающего высоким уровнем готовности к инновационной педагогической деятельности определило актуальность исследования.

В педагогической науке накоплен большой теоретический и практический материал по проблеме готовности педагога к инновационной деятельности. Значительный вклад в изучение этого вопроса связан с трудами Д. И. Узнадзе, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Г. А. Кручинина и др. [2]

Связующим звеном готовности педагога к инновационной деятельности является потребность в изменении подхода к своей профессии, путем объективного отношения к воспитанникам и своему делу. Готовность преподавателя к инновационной деятельности — это сложная личностно-профессиональная характеристика педагога. Она определяет его направленность на активность и самостоятельность освоения материала, творческую реализацию приемов педагогического труда, использование интерактивных и мета предметных приемов в работе. Мотивационный компонент к инновационной деятельности — это потребность в профессиональном саморазвитии, личностном росте через повышение образовательного уровня в вопросах новейших методик преподавания. Характеризуется мотивационный компонент устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инноваций, отношением педагогов к проблеме необходимости внедрения инновационных технологий в образовательный процесс.

Когнитивный компонент к инновационной деятельности — это базовый уровень и качество знаний, степень информированности по вопросам инноватики. Он характеризуется степенью владения основными понятиями, категориями и закономерностями в области инновационной деятельности, уровнем теоретических, практических и методических знаний педагога.

Личностный компонент включает способность к адекватной оценке себя как личности, профессионала, субъекта образовательного процесса в области использования различных приемов и методов обучения [10].

Деятельностный компонент включает степень владения умениями и навыками в сфере инновационной деятельности. Данный компонент характеризуется умениями перевести знания в область практического применения.

В. А. Сластенин [8] выявляет предпосылки, по которым чаще всего инновационные продукты остаются неиспользованными.

Первая предпосылка заключается в том, что инновация, очень часто, к сожалению, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации.

Второй главной предпосылкой считается отсутствие инновационной среды — определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной материальной заинтересованностью повышать квалификацию и интенсивно использовать новейшие методы преподавания.

Также необходим комплекс мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающий внедрение инноваций в образовательный процесс. [4].

Принимая во внимание данные составляющие, можно установить степени готовности учителей к инновационной деятельности. Под степенью мы признаем уровень количественных и качественных проявлений всех признаков готовности.

Вычлениют три степени готовности к инновационной деятельности: низкую, среднюю, высокую [5].

К первому (невысокому) уровню готовности к инноваторской работе, я принадлежат преподаватели, недостаточно проявляющие познавательный интерес к педагогическим инновационным методам. У педагогов, показывающих небольшую степень готовности к инновационной деятельности, выражается неустойчивое позитивное отношение к инновациям, не присутствует проявления креативных экспериментальных возможностей.

Педагоги, обладающие умеренной степенью готовности к инновационной деятельности, характеризуются недостаточно сформированной мотивировкой к осуществлению инновационной деятельности и хода преподавательского проектирования.

Педагоги этой степени не проявляют стабильной необходимости в использовании также осуществлении современных педагогических технологий, в том числе, технологий проектного обучения, а также мало сформирована чувствительность к нововведениям.

Высокой степени готовности к инновационной деятельности свойственно, обладать значительным уровнем чувствительности к изменениям, иметь массивные познания в современных педагогических разработках, предполагающее и понимание преподавательского инвентаря. Педагоги этого степени готовности четко осознают важность инновационной деятельности и значимость собственной возможности педагогической деятельности.

Важно выделить, что современная деятельность непосредственно зависит от инноваторской возможности педагога.

В своем исследовании мы подходили к изучению готовности педагога к инновационной деятельности через рассмотрение выделенных нами компонентов, которые рассматривали целостно.

Разработка критериев готовности педагога к инновационной деятельности является важным этапом при оценке ее сформированных качеств, поэтому каждый из показателей разработанных критериев наполнялся конкретным содержанием. Это позволило осуществлять непосредственную оценку состояния готовности педагогов к инновационной деятельности.

Так как от мотивации зависит активность личности именно **мотивационный критерий** готовности к инновационной деятельности мы определили, как системообразующий, потому что он указывает, на уровень восприимчивости к нововведениям, на самореализацию личности педагога как профессионала. Данный критерий определяется следующими показателями: наличие познавательного интереса к инновационным педагогическим технологиям; осознанная потребность в разработке и реализации инноваций; осознание целей собственной инновационной деятельности; желание экспериментировать. **Когнитивный критерий** был использован так как его показателями являются знания целей, задач, способов инновационной деятельности и методов работы. Следующим критерием готовности к инновационной деятельности выступает сама **практика**. Практическая деятельность связана с формированием функциональных систем действий и отражает формируемые умения и навыки. **Личностный критерий** готовности к инновационной деятельности определяется следующими показателями: активность, открытость к инновациям, умение анализа собственной деятельности, способность к самосовершенствованию.

Опираясь на методики В. А. Андреева и Т. С. Соловьевой нами были выделены следующие уровни готовности к инновационной деятельности педагога:

— **начальный** (интерес к инновационной деятельности незначительный или отсутствует вообще, нет системы знаний об инновационных технологиях в выбранной специальности и собственном инновационном потенциале, инновационная деятельность не реализуется, индивидуальный стиль деятельности отсутствует),

— **низкий** (интерес к инновационной деятельности неустойчивый, разрозненная система знаний об инновационных технологиях и собственном инновационном потенциале, система реализации инновационной деятельности

недостаточно продуманна, но в работе чувствуются элементы индивидуального стиля деятельности),

— **средний** (устойчивый интерес к инновационной деятельности, сформированная система знаний об инновационных технологиях в выбранной специальности и собственном инновационном потенциале, системная реализация инновационной деятельности, индивидуальный стиль инновационной деятельности у педагога);

— **высокий** (владение высокой мотивацией, свободное владение и творческое использование знаний об инновационных технологиях, наличие творческой деятельности у педагога).

Для диагностирования результатов была разработана «Диагностическая карта уровней готовности к инновационной деятельности педагогов школы», которая содержала уровни (высокий, средний, низкий, начальный), показатели готовности к инновационной деятельности и% учителей, соответствующих уровню готовности к инновационной деятельности.

Разработанный диагностический инструментарий позволил выявить уровень готовности каждого педагога к инновационной деятельности, определить слабые компоненты готовности. Полученные диагностические данные дали возможность проверить, дополнить наши гипотетические предположения о структуре и содержательном наполнении компонентов готовности, спрогнозировать необходимый спектр профессиональных и личностных качеств преподавателей, необходимых для реализации инновационных методов работы, обеспечить основу для выявления резервных возможностей и прогноза инновационного потенциала коллектива школы. Конструктивная функция диагностики позволила разработать теоретическую модель развития готовности, которая отражает идеальный характер процесса её совершенствования.

Литература:

1. Дерновский И. Д. Инновационные педагогические технологии: Учебное пособие/ И. Д. Дерновский. — К.: «Академвидав», 2004. — 352 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск: Изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
3. Лагунова М. В., Воропаева Е. Э. Готовность педагога к инновационной деятельности/ М. В. Лагунова, Е. Э. Воропаева//Материалы I Международной научно-практической конференции. Сб. науч. статей. — Москва: НИЦ «Апробация», 2013. — С. 161–167.
4. Лобок, А. М. Проблематика инновационной деятельности в экспликации к проблемному полю образовательной программы [Текст] / А. М. Лобок // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2008. — № 1.
5. Мельник, О. Ф. Инновационность образовательных учреждений: подходы к описанию феномена [Текст] / О. Ф. Мельник // Альманах современной науки и образования. — 2008. — № 10–1. — С. 114–117.
6. Нерсесян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии. — 1969. — № 5. — С. 24–31.
7. Сластенин, В. А. Общая педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, в 2-х частях, часть I / В. А. Сластенин, Н. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2003. — 288 с.
8. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997. — 224 с.

9. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
10. Яковлев А. И. Критерии эффективности идейно-воспитательной работы // Эффективность идейно-воспитательной работы. — М.: Мысль, 1975. — С. 85. БСЭ. — 3-е изд. — Т. 13. — М., 1973. — С. 450.
11. Воропаева, Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е. Э. Воропаева. — Текст: электронный // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования»: [сайт]. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 24.12.2020).

Анализ конкурентоспособности учреждения дополнительного образования

Санникова Анастасия Николаевна, студент магистратуры

Тюменский государственный университет

В современных социокультурных условиях одной из главных является задача модернизации образования России — это повышение конкурентоспособности любой организации. Основная проблема заключается в том, что сегодня многие образовательные организации (далее — ОО) имеют низкую конкурентоспособность не только на мировом рынке образовательных услуг, но и на внутреннем российском рынке. Данное явление является следствием того, что большинство ОО, в том числе организации дополнительного образования, не проводят систематический мониторинг потребностей заказчиков, что в свою очередь отражается на востребованности предлагаемых услуг и как следствие на общем объеме их потребления.

Сегодня дополнительное образование — это полноправная часть единого образовательного пространства. Оно призвано обеспечить занятость детей, подростков и молодежи, предоставить возможность для их самоопределения и самовыражения, организовать практико-ориентированную творческую деятельность, вести работу по профилактике асоциальных проявлений среди несовершеннолетних.

Для того чтобы не только сохранить, но и увеличить количество обучающихся организации дополнительного образования вынуждены стремиться к повышению уровня конкурентоспособности. Успех организации зависит от впечатления, которое она производит на потребителя, в частности на родителей как заказчика образовательных услуг. Родители, выбирающие организации дополнительного образования для ребенка, сначала ориентируются на мнения и оценки других людей. Следовательно, от того, какое мнение сложится у нескольких людей, зависит ее репутация на многие годы. Поэтому формирование и развитие позитивного имиджа организации в современных условиях является необходимостью.

Анализ современной педагогической литературы позволил сформулировать понятие конкурентоспособности образовательной организации, таким образом, под конкурентоспособностью общеобразовательной организации понимается достижение эффектов: социального (связанного с изменением характера взаимодействия общеобразовательной организации с потребителями образовательных

услуг, общественностью и профессиональным сообществом); организационного (связанного с развитием и преобразованием организационной структуры общеобразовательной организации) и экономического (связанного с динамикой финансовых результатов деятельности общеобразовательной организации).

Мониторинговые исследования стали неотъемлемой частью современных образовательных систем. Это обусловлено функциональными возможностями мониторинга как эффективного средства информационного обеспечения оперативного и стратегического управления образованием.

Для определения уровня конкурентоспособности учреждения образования, после анализа изученной нами психолого-педагогической и научной литературы нами были выделены следующие критерии и показатели, исходя из специфики деятельности учреждения:

Критерий 1. Расположение и ценовая политика

1.1. Удобство расположения учреждения образования

1.2. 1.2 Ценовая политика

1.3. 1.3 Перечень услуг

Критерий 2. Профессиональность подготовки педагогов и укомплектованность материально-технической базы учреждения образования

1.1 Уровень подготовки педагогического коллектива

1.2 Наличие необходимого оборудования, состояние помещений для занятий

Критерий 3. Создание психолого-педагогической атмосферы в учреждении образования

1.1. Отношения ребенка с педагогом

1.2. Отношения между детьми в классе

1.3. Взаимоотношения родителя с педагогом

Критерий 4. Развитие рекламной политики учреждения

1.1. Наличие рекламы, предоставление информации о предоставлении перечни услуг

Критерий 5. Репутация учреждения образования

1.1. Оценка репутации родителями, чьи дети посещают учреждение образования

Критерий 6. Активность деятельности учреждения образования

1.1. Активность педагогического коллектива.

Пример.

Всего в анкетировании приняли участие 198 родителей (законных представителей) МАУ ДО ДШИ «Этюд» — это 78% от общего количества родителей учащихся школы.

Математический аппарат оценки качества педагогической деятельности — бальная оценка по показателям уровня сформированности методической компетентности:

- 0 баллов — отсутствие показателя;
- 1 балл — низкий уровень;
- 2 балла — средний уровень;
- 3 балла — высокий уровень.

Анкета представляет собой ряд критериев, разделённых на 3-бальную шкалу оценивания.

Анкетирование проводилось анонимно.

Расчет результатов производился по каждому вопросу отдельно, и переводились в проценты.

С помощью анкетирования нам нужно получить актуальную информацию о уровне конкурентоспособности учреждения дополнительного образования, показатель которой должен быть не менее установленного порога, равного 75%.

Проведя анкетирование, обработав полученные результаты, мы получили следующую информацию.

Анализ первых трех вопросов позволил выявить удобство территориального расположения учреждения образования, доступность цен на предоставляемые услуги и перечень предоставляемых услуг. Результаты анкетирования потребителями представлены на рисунке 1, отвечают заявленным выше требованиям, расположение учреждения является удобным для потребителя, ценовая политика является приемлемой, перечень предоставляемых услуг является актуальным для родителей, чьи дети посещают учреждение образования.

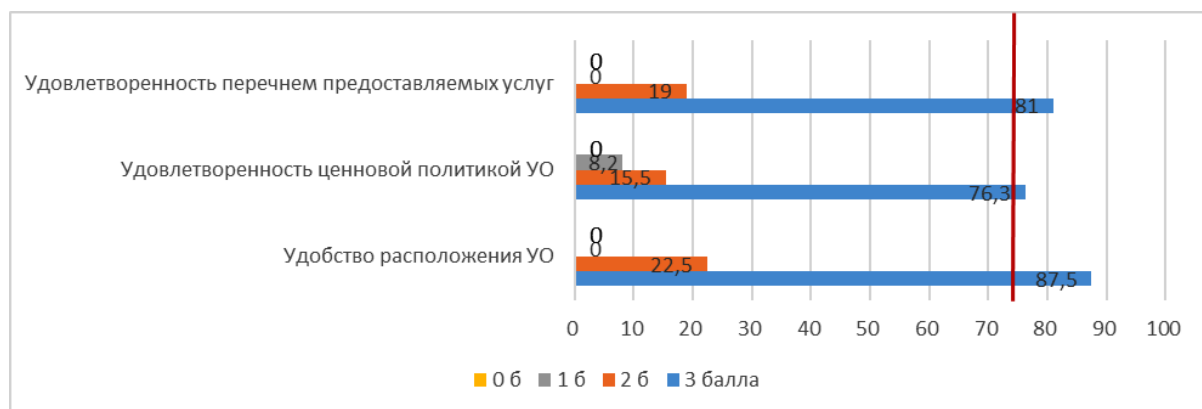


Рис. 1 Расположение и ценовая политика учреждения дополнительного образования

На рисунке 2 показаны результаты оценки профессиональной подготовки педагогов и укомплектованности материально-технической базы учреждения дополнительного образования, которые тоже превышают уровень 75%, это

значит, что уровень владения техникой самоанализа занятий и собственной педагогической деятельностью достаточно высок.

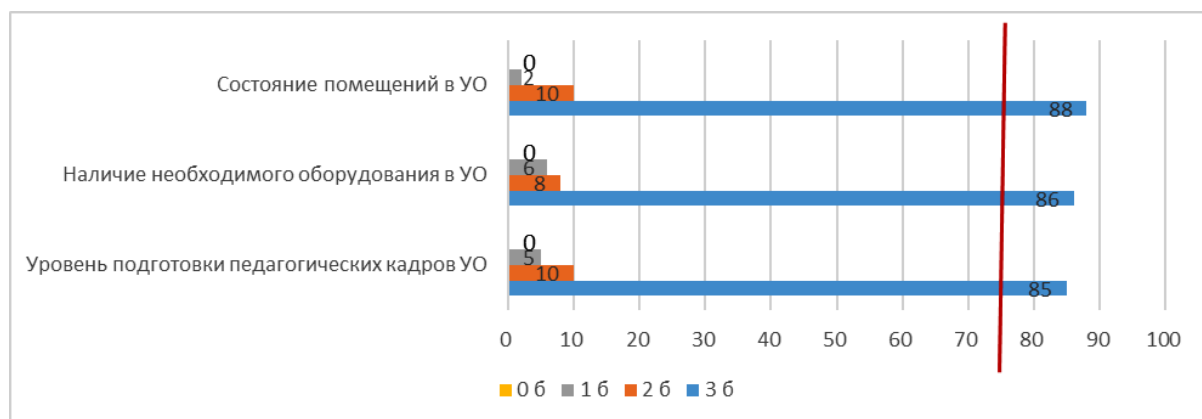


Рис. 2. Профессиональность подготовки педагогов и укомплектованность материально-технической базы учреждения

По результатам, представленным на рисунке 3, мы видим, что создание психолого-педагогической атмосферы в учреждении имеет высокий уровень оценки родителями (законными представителями), дети которых посещают учреждение образования.

Развитие рекламной политики учреждения образования к сожалению выражено в не на высоком уровне в отличие от остальных показателей (67,5%), данный показатель свидетельствует об уровне развитости данного направления выше среднего (рис. 4).

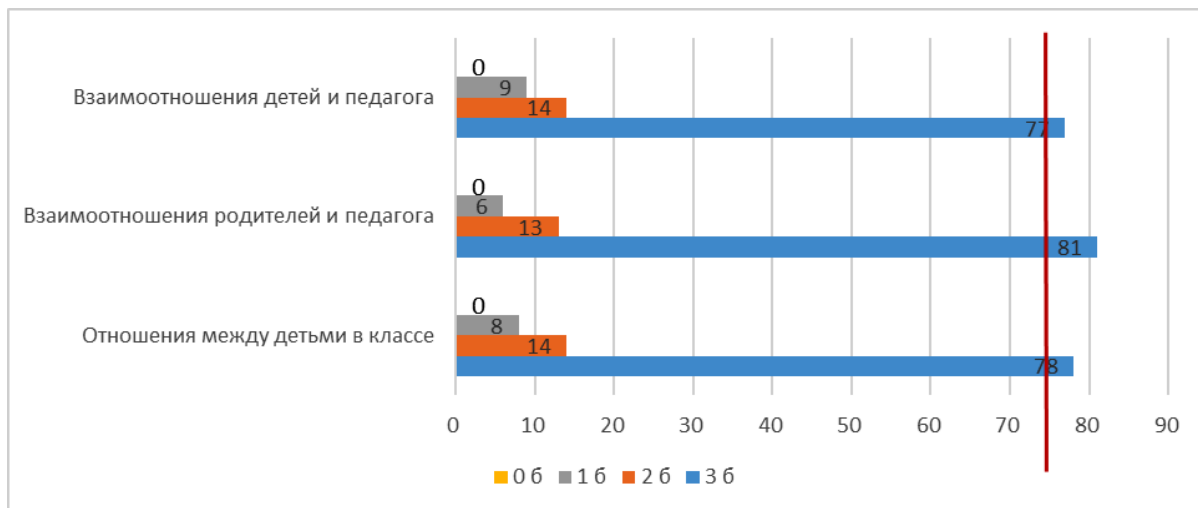


Рис. 3. Создание психолого-педагогической атмосферы в учреждении

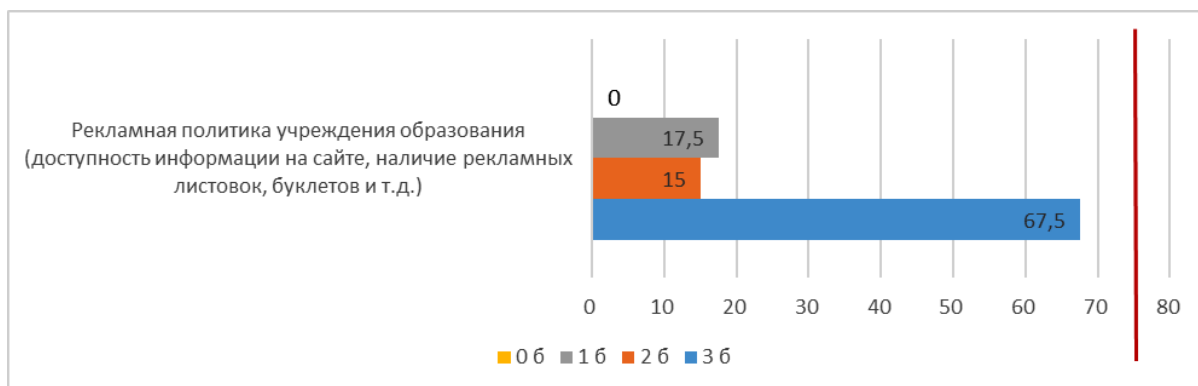


Рис. 4. Рекламная политика учреждения образования

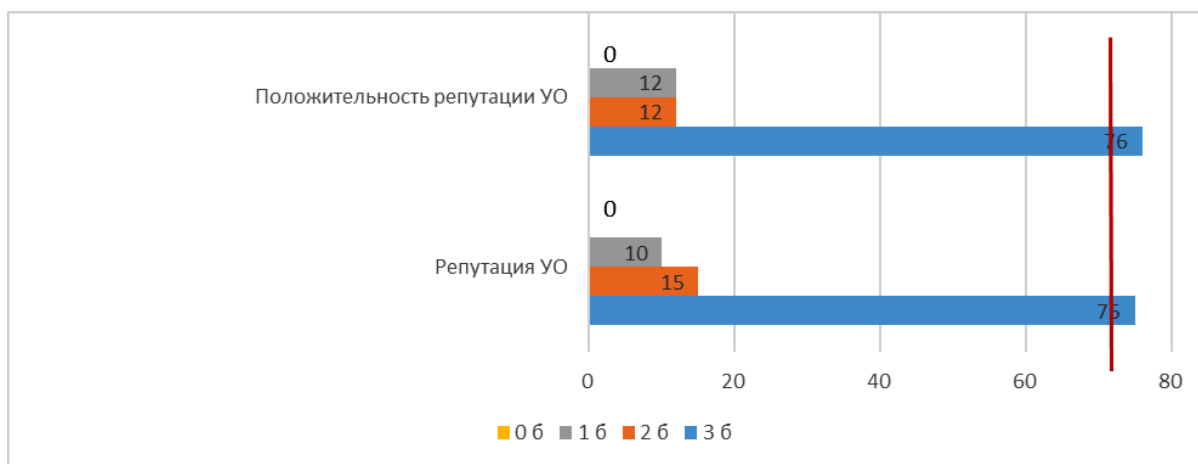


Рис. 5. Оценка репутации учреждения образования

Оценка репутации учреждения образования представлена графически на рисунке 5. Можно сделать вывод, что потребители в лице родителей учащихся школы, оценивают репутацию учреждения образования на достаточном уровне, что говорит о том, что данное учреждения осуществляет свою работу на высоком уровне и является конкурентоспособным.

На рисунке 6 представлен анализ активности деятельности учреждения образования, результаты подтверждают

активность педагогической деятельности педагогов учреждения образования (89%), это говорит о массовом участии в различных конкурсах и мероприятиях, что способствует развитию детей, формированию у них творческого потенциала и высокой мотивации. Данный показатель является важным в оценки конкурентоспособности т. к. по активности учреждения дошкольного образования можно судить о месте, котором оно занимает во всех учреждениях дополнительного образования.

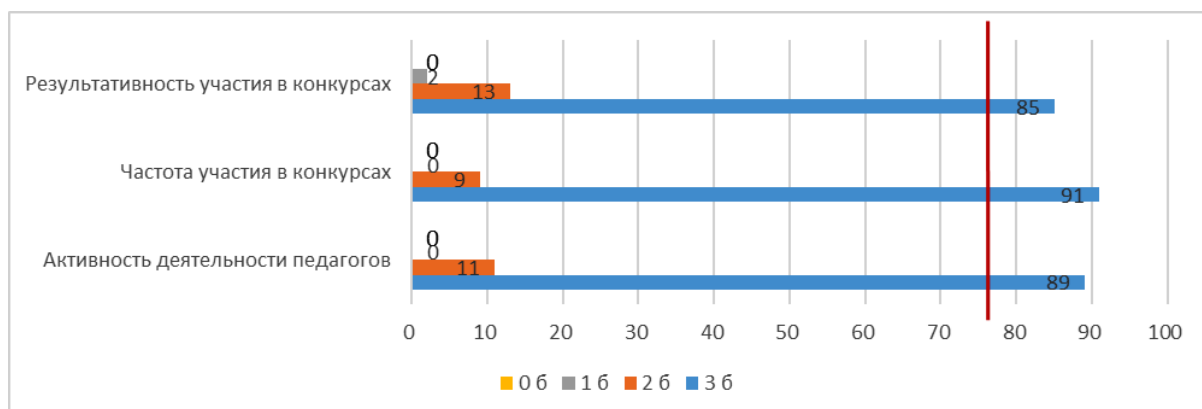


Рис. 6. Активность деятельности учреждения образования

Проведенный мониторинг методической компетентности педагогов показывает, что педагоги, в целом имеют хороший показатель методической компетентности, что соответствует необходимым требованиям при работе. Но также были выявлены и проблемные стороны, касающиеся использования современных методов и форм работы, знания и использование в своей работе ИКТ, уме-

ние работать в коллективе и в индивидуальном режиме, владение искусством развивающего контроля сформированности ЗУН.

Именно поэтому есть необходимость принять управленческие решения направленные на улучшения качества, опираясь на мониторинг методическом компетентности педагогов.

Содержание и структура метапредметных компетенций

Селехова Олеся Олеговна, ассистент

Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

Особенностью современного инженерного образования является ориентация на компетентностный подход. Компетентностный подход в образовании характеризуется тем, что объединяет интеллектуально-познавательную и практическую составляющие образовательного процесса. В рамках данного подхода образовательный процесс нацелен на результат и содержит достаточно большое число умений и знаний. Результатом образования при данном подходе является стремление к повышению уровня и качества профессиональных знаний, способность к самостоятельному определению направления профессиональной деятельности. Кроме того, значимым является способность подтвердить тот уровень знаний и навыков, что указан в документе об образовании, с реальным их уровнем.

С компетентностным подходом в образовании связан метапредметный подход. Метапредметный подход в образовании способствует тому, что образование в высшем учебном заведении обеспечивает личностное, общекультурное и познавательное развитие студентов при том, что у студентов сформируется целостное представление об окружающем мире, и они будут способны самостоятельно учиться [6, с. 122]. Данная особенность метапредметного подхода способствует тому, что преодолевается разобщенность научных дисциплин и учебных курсов, разобщенность отдельных сфер обучения. Метапредметный подход существенно расширяет традиционные образовательные технологии, что делает возможным для студента сознательно развивать собственное мышление посредством

анализа и синтеза информации, целеполагания, оценки результатов деятельности.

Исходя из сути компетентностного и метапредметного подхода, можно сформулировать понятие метапредметных компетенций. Так, в соответствии с концепцией В. И. Колмаковой, метапредметные компетенции обучающихся можно рассматривать как «систему универсальных учебных действий, позволяющих продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи» [4]. Видно, что данное понимание метапредметных компетенций исходит из сущности и содержания компетентностного подхода. Иное определение метапредметным компетенциям дает А. В. Грешилова, которая под метапредметными компетенциями понимает «единство основополагающих знаний, умений, практического опыта, проявляющихся и используемых человеком в интегративной, междисциплинарной деятельности» [2].

Таким образом, под метапредметными компетенциями можно понимать единую систему знаний, умений и практического опыта, которую можно использовать в междисциплинарной и профессиональной деятельности и продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи. Метапредметные компетенции — это именно то, что объединяет все учебные дисциплины и профессиональную деятельность.

Рассматривая метапредметные компетенции как систему, можно выделить взаимосвязанные структурные компоненты, а именно мотивационный, интеллектуальный, деятельностный и рефлексивный. Дадим им характеристику.

Мотивационный компонент метапредметных компетенций является совокупностью ценностных ориентаций и мотивов выполнения учебной и будущей профессиональной деятельности [9]. Именно данный компонент отражает осознание студентом инженерных специальностей осознание социальной значимости своей будущей профессии. Данный компонент представлен личностными, профессиональными и познавательными мотивами.

Мотивационный компонент метапредметных компетенций показывает наличие или отсутствие у студента мотивации к взаимодействию между субъектами образовательного процесса, способность формулировать собственные мысли и идеи относительно учебных проблем и будущей профессиональной деятельности и соотносить их с жизненными целями, умение принимать решение и осуществлять деятельность с учетом собственных потребностей, целей и ценностей.

Для преподавателя важно актуализировать используемые способы действий, показать возможности их применения в различных областях, практической жизни или трудовой деятельности, обращать особое внимание на междисциплинарные связи. Акцентировать внимание на конкретных метапредметных компетенциях, формируемых посредством изучения той или иной дисциплины, поскольку для студента технических специальностей не всегда яв-

ляется очевидным практическая польза получения тех или иных навыков в процессе изучения дисциплин, например, предметов гуманитарного цикла, таких как философия, культурология, этика [1, с. 177].

Интеллектуальный компонент метапредметных компетенций представлен наличием знаний, необходимых для осуществления учебной и будущей профессиональной деятельности. Данный компонент предполагает понимание сути и значения учебного процесса. И значение применительно к метапредметным компетенциям имеет не столько сами теоретические знания, сколько методы их получения и эффективность их усвоения и дальнейшего применения. Так как составляющие интеллектуального компонента важны умения интерпретировать и структурировать информацию, выделять главные и второстепенные элементы, выделять связи и отношения между различными фактами, понятиями. Кроме того, частью данного компонента является умение к самостоятельному написанию доклада, реферата, эссе, готовить презентацию, делать выводы, а также преобразовывать текстовую информацию в табличную или схематичную форму.

Интеллектуальный компонент метапредметных компетенций выступает в качестве содержательной основы. В данный компонент входят не только умения, но и знания из области межличностных взаимоотношений, а также смыслы, личностные характеристики, образующие профессиональный потенциал человека. Данный компонент характеризует студента как личность, компетентную в решении учебных и профессиональных задач на основе их понимания, изучения, умения делать практические шаги в их решении.

Деятельностный компонент метапредметных компетенций определяет способность студента наиболее эффективно использовать имеющиеся умения при осуществлении практической деятельности. Этот компонент представляет содержательное наполнение учебной и профессиональной деятельности. Данный компонент актуализируется в деятельностном аспекте метапредметных компетенций, который отражает процессы нахождения, отбора, переработки информации в ходе интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов, а также последующее ее сохранение и передачу; включает моделирование, разработку вариантов использования информации и прогнозирование их последствий.

Деятельностный компонент проявляется как в предметной деятельности (письменное и устное общение, владение информационными технологиями, способность принимать решение) и в надпредметной деятельности (деловые умения, способность извлекать пользу из опыта, организовывать свою занятость, умение работать в группе и быть частью команды и т. д.). Деятельностный компонент — это именно та составляющая метапредметных компетенций, которая предполагает эффективное использование имеющихся знаний, умений и навыков в практической деятельности.

Рефлексивный компонент метапредметных компетенций отражает умение анализировать и оценивать результаты собственных достижений в учебной и будущей профессиональной деятельности. Рефлексивный компонент предполагает способность студента оценивать собственные успехи и неудачи, а также отношение к себе и окружающим, он включает в себя самоконтроль, удовлетворенность собственной коммуникативной деятельностью, рефлексию результатов такой деятельности, удовлетворение от работы с информацией, взаимодействие при передаче информации. Данный компонент включает самооценку, самоконтроль, ответственность за собственную коммуникативную деятельность, понимание себя, своих целей и направление самореализации в профессиональной деятельности. Данный компонент отвечает за дальнейшее творческое, личностное и профессиональное саморазвитие, достижение максимальной результативности. Данный компонент развивается с изменением самооценки и самоотношения. В данном случае самооценка понимается как способы и средства, которыми обладает личность и которые она использует для достижения целей, опреде-

ляемых сферой направленности: человек характеризуется не только тем, что он делает, но и как он это делает, какими способами достигает поставленных целей и удовлетворяет свои потребности.

В контексте метапредметной компетенции знание приобретает значимость, если оно оказывается рефлексивным, то есть, когда оно позволяет выявлять перспективы саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта исследования.

Итак, метапредметные компетенции студента это интегративное, профессионально-значимое качество личности, характеризующееся устойчивой положительной мотивацией к успешному интеллектуальному взаимодействию в рамках обучения и практической деятельности, владением навыками профессиональной коммуникации и готовностью применять полученные в вузе знания и умения в профессиональной деятельности. Метапредметные компетенции являются сложной структурой, которая включает мотивационный, интеллектуальный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Литература:

- 1 Быкова, А. А. Формирование метапредметных компетенций у студентов технических специальностей / А. А. Быкова, Д. Ю. Коноплева, О. М. Киселев // современные наукоемкие технологии. — 2018. — № 12. — С. 184–187.
- 2 Грешилова, А. В. Содержание метапредметных компетенций студентов среднего профессионального образования / А. В. Грешилова // Magister Dixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. — 2014. — № 1 (13).
- 3 Давыдова, Г. А. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза / Г. А. Давыдова. — Москва, 2009. — 185 с.
- 4 Колмакова, В. И. Формы внеурочной работы, направленные на развитие метапредметных компетенций учащихся / В. И. Колмакова. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://u4eba.net/sbornikidei/formyi-vneurochnoy-raboty-i-napravlennyye-na-razvitiye-metapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.htm>
- 5 Носков, С. А. Анализ подходов к формированию междисциплинарных связей в современной системе высшего образования / С. А. Носков, Т. М. Плеханова // Самарский государственный технический университет. — 2017. — № 9. — С. 121–125.
- 6 Стеценко, Н. В. Метапредметный подход в высших учебных заведениях / Н. В. Стеценко, В. В. Коренева // Физическое воспитание и спортивная тренировка. — 2013. — № 2 (6). — С. 121–123.
- 7 Тимощук, Н. А. Роль гуманитарных дисциплин в формировании метапредметных компетенций будущих инженеров / Н. А. Тимощук // Известия Самарского научного центра российской академии наук. — 2017. — № 6. — С. 54–60.
- 8 Тимощук, Н. А. Формирование метапредметной компетентности у студентов технического университета / Н. А. Тимощук // Вестник Самарского государственного технического университета. — 2015. — № 3. — С. 233–241.
- 9 Фокина, О. С. Общепедагогическая модель формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях интеллектуально-коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза / О. С. Фокина. — Томск, 2018. — 227 с.

Использование эвритмической гимнастики в музыкально-коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Соколова Елена Александровна, музыкальный руководитель

МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида» г. Валуйки Белгородской области

Развитие современного общества диктует новые условия организации дошкольного образования. Для обеспечения его качества внедряются в деятельность ДОО инновационные педагогические технологии, в числе которых здоровьесберегающие и коррекционные. Данные технологии позволяют детям с речевыми нарушениями, число которых по данным мировой статистики неуклонно растёт, овладеть коммуникативной компетенцией, одной из ключевых, согласно целевым ориентирам ФГОС ДО.

Среди педагогических технологий, оказывающих положительное влияние на коррекцию речевых нарушений у детей с ОВЗ, в музыкальной деятельности используется эвритмическая гимнастика.

Элементы данной технологии стали применяться музыкальными руководителями ДОО для формирования и совершенствования музыкально-творческих способностей детей дошкольного возраста, их двигательной культуры, а так же в качестве здоровьесберегающей технологии у детей с ОНР.

Автором данной педагогической технологии является немецкий философ и мыслитель XX века Р. Штейнер, основоположник вальдорфской педагогики.

Эвритмическая гимнастика — это сочетание особого гармонизирующего движения, напоминающего танец, с поэтической речью или музыкой. Эвритмическое движение является по характеру художественным и одновременно целительным, потому что основано на глубоком переживании и понимании красоты и законов музыки и речи [4].

Цель использования данной педагогической технологии в ДОО — развитие культуры движения детей дошкольного возраста. Занятия с использованием ее элементов направлены на:

- развитие координации движений детей, их физических качеств: силы, выносливости, быстроты, гибкости;
- улучшение психического состояния (снижение тревожности и агрессии, эмоционального и мышечного напряжения, развитие внимания и воображения);
- расширение эмоционального опыта, развитие навыков коммуникативного взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- коррекцию и совершенствование речи детей с ОНР;
- формирование музыкально-творческих способностей дошкольников [2].

Развитие двигательных способностей дошкольников средствами эвритмии осуществляется на основе следующих принципов:

- принцип природосообразности.

Его соблюдение позволяет ребенку в музыкальной деятельности пройти путь становления мышления от наглядно-действенного к логически- абстрактному;

- принцип здоровьесбережения.

Предполагает создание условий для сохранения и укрепления здоровья детей с ОНР в музыкальной образовательной деятельности;

- принцип развития творческого воображения.

Его соблюдение заключается в создании ситуаций, которые позволяют ребенку выдумывать, фантазировать, в полной мере реализовывать свой творческий потенциал, положительно влияя на формирование его продуктивной деятельности;

- принцип формирования способности к сопереживанию.

Применение этого принципа позволяет ребенку проникнуться духом доброжелательности и солидарности, умением слышать и понимать другого, отсутствием конфликтности и агрессивности. [3]

Музыкальные занятия с использованием эвритмической гимнастики у дошкольников с ОНР проходят в форме познавательной игры, сказки или путешествия. История, рассказываемая педагогом, создаётся действиями всех участников занятия. На начальном этапе воспитанники подражают действиям и движениям педагога, перевоплощаются в образы сказочных персонажей, растений и животных, проживают различные явления природы, имитируют деятельность людей. Поскольку игра является ведущим видом деятельности дошкольника, то большинство упражнений носит игровой характер.

Элементы эвритмической гимнастики включаются в логоритмические и музыкальные занятия постоянно.

Создания доверительной атмосферы и успокоения в общем кругу — первый этап занятия. Дети приветствуют участников музыкально-коррекционной деятельности пением и жестами, используя приветственные пальчиковые и жестовые игры, валеологические песенки-распевания.

В основной этап занятия входит музыкально-ритмический круг, включающий следующие дидактические блоки, которые могут располагаться в произвольном порядке. Среди них ритмические игры, в т. ч. речевые игры со звучащими жестами.

Детей с ОНР важно научить чувствовать ритм. В увлекательном речевом музицировании дошкольники осваивают весь комплекс выразительных средств общих для речи и музыки. К ним относятся: темп, ритм, регистр, тембр, динамика. Таким образом, речевое музицирование — ритмичное декламирование текста под музыку, сопровождаемое движениями, позволит педагогу развивать в активных

творческих действиях у воспитанников чувство ритма и интонационный слух.

Важное место в эвритмической гимнастике занимают «звучащие жесты».

Игра со звуками своего тела — притопами, шлепками, щелчками, хлопками, а так же синтез музыки с речью, с ее ритмической и мелодической стороной, помогают в развитии ритмического слуха, координации движений. Дети-логипаты с удовольствием «украшают» звучащими жестами попевки и песенки, используют их в музыкально-ритмических импровизациях и танцах.

Одной из оздоровительных методик, оказывающих положительное воздействие на организм детей с ОНР является методика игрового стретчинга. Данная технология основывается на статичных растяжках мышц тела и суставно-связочного аппарата рук, ног, позвоночника, позволяющих предотвратить и исправить нарушения в работе опорно-двигательного аппарата дошкольников.

Упражнения стретчинга проводятся в виде сюжетной или тематической игры, в которую входят 8–9 упражнений на различные группы мышц. Под спокойную музыку в «своем» темпе дети передают образные движения игровых и сказочных персонажей. [1]

К блоку развития мелкой моторики относятся пальчиковые игры и сказки. Развитие мелкой моторики подготавливает почву для последующего формирования и развития речи, являются средством повышения работоспособности головного мозга.

На музыкально-коррекционных занятиях пальчиковые игры проводятся инструментальным сопровождением педагога или пением детей, а так же оформляется показом иллюстраций или творческим музицированием.

Следующий блок представлен социально-коммуникативными играми. Каждая коммуникативная игра или танец — это «живое» произведение, которое создается в данный момент и позволяет формировать доброжелательные

взаимоотношения в коллективе, воспитание саморегуляции, контроля действий, развитие толерантного отношения друг к другу.

Следующим блоком эвритмической гимнастики является ритмопластика — система физических, танцевальных и подражательных движений для всестороннего гармонического развития тела. В ее основе лежит музыка, а движения выражают музыкальный образ.

Ритмопластика развивает у детей с ОНР чувство ритма, творческие способности, нравственно-эстетические качества. Благодаря ей формируется правильная осанка, развивается сила, выносливость, увеличивается подвижность в суставах, улучшается координация движений, устраняются некоторые физические недостатки. Ритмопластика тесно взаимосвязана с психогимнастикой, способствующей овладению навыками саморасслабления, позволяющей снять психическое напряжение и создать возможность для самовыражения. На музыкально — коррекционных занятиях с элементами психогимнастики дети учатся выражать свои эмоции жестами, мимикой, движениями, а применяемые музыкально-дидактические игры и пластические этюды, поднимают дошкольникам настроение, помогают преодолевать страхи и речевые барьеры, вызывают у детей потребность поделиться впечатлениями и эмоциями.

Занятие и использованием эвритмии завершается фазой успокоения. Рекомендуется постоять с закрытыми глазами, сложив руки на груди — «закрыть все замочки». [2]

Практический опыт, накопленный в музыкально — коррекционной работе с детьми с ОНР, позволяет сделать вывод, что использование эвритмической гимнастики позволяет решить большое число коррекционно-образовательных и воспитательных задач. А обращение к современным педагогическим технологиям в воспитании дошкольников открывает новые возможности для педагогического творчества и повышает качество дошкольного воспитания детей с ОНР.

Литература:

1. Игровой стретчинг в детском саду [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/igrovoi-stretching-v-detskom-sadu.html>
2. Использование эвритмии в музыкальной деятельности дошкольников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/-ispolzovanie-yevritmi-v-muzykalnoi-deyatelnosti-doshkolnikov.html>
3. Современные технологии музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2019/04/12/sovremennye-tehnologii-muzykalnogo>
4. Эвритмия [Электронный ресурс]. Википедия. Свободная энциклопедия. — Режим доступа: <https://ru.wikiredia.com/wiki/Эвритмия>

Подготовка учебных материалов к практическим занятиям в инклюзивных группах

Сокольникова Наталья Евгеньевна, преподаватель, методист

Калужский колледж сервиса и дизайна

Ключевые слова: жестовый язык, конспект, опорный конспект, слабослышащий студент.

Инклюзивные группы в системе среднего профессионального образования тоже бывают разными. Есть группы, в которых обучаются инвалиды с общими заболеваниями и особыми трудностями при обучении, не испытывают. Особенно если это старшие курсы, где уже прошла адаптация и процесс отлажен. Исключение составляют первые курсы.

Особое внимание требуют к себе группы, где обучаются слабослышащие студенты. Теоретический материал преподаватель дает в таких группах с дополнительной визуализацией, то есть все лекционные материалы даются с дублированием в схемах, рисунках и слайдах.

Для общения со слабослышащими широко применяется жестовый язык. Но практика показывает, что на учебных занятиях, когда преподаватель объясняет материал, давая выкладки по формулам на экране, или разбирая технологию какого-либо процесса, слабослышащий студент должен успеть еще отслеживать переводчика жестового языка (смотреть на него) и при этом успевать конспектировать. Конечно же, такая технология не применима.

Поэтому мы предлагаем студентам использовать специализированные приспособления для усиления звука, визуализацию информации и видеоматериалы. Сейчас активно разрабатываются и апробируются специализированные программы, позволяющие снабжать учебные материалы субтитрами. При этом математические формулы, которые проговариваются и трудно услышать студентам с нарушениями слуха, дублируются фонетически русскими буквами.

Отдельно, предлагаются опорные конспекты. Тема с опорными конспектами уже рассматривалась многократно.

Напомним, что в нашем колледже используется практика подачи трех вариантов опорных конспектов. Это краткий конспект, включающий в себя только основные определения, схемы и формулы, которые студент должен дополнить объяснениями и комментариями в течении лекции.

Краткий конспект дает возможность увеличить скорость подачи материала для всей группы, а студенты с инвалидностью дать возможность записывать материал с меньшей скоростью, чем у остальных. Такие конспекты даются студентам, которые испытывают трудности с быстротой записи материала, обычно это студенты с нарушением опорно-двигательного аппарата, или слабослышащие.

Основной конспект — это полный конспект лекции, который планируется освоить на уроке. Он содержит все необходимые материалы. Не требует дополнения. Этот вид

конспектов используется реже, так как работа студента на уроке сводится только к отслеживанию соответствия записей в опорном конспекте и объяснению преподавателя. Часто это приводит к ослаблению внимания и не стимулирует студента.

Исчерпывающий конспект — это конспект, который содержит обширную информацию по теме. Он намного превышает объём информации, которую будет давать преподаватель. Задача студента во время лекции, слушая объяснения преподавателя, отслеживать материалы конспекта и оставлять только тот текст, который дает преподаватель. В данном случае преподаватель может преследовать сразу несколько целей. С одной стороны, он может давать углубленный материал, тем студентам, которые в этом заинтересованы. Прочитывая более полный объём информации, они невольно затрагивают более углубленные вопросы данной темы.

С другой стороны, преподаватель может проверять или стимулировать концентрацию внимания студента во время занятия. В таком случае, текст опорного конспекта может перемежаться с ничего не значащей информацией, иногда, вообще не относящейся к теме. В таком случае, студент вынужден отсеивать ненужную информацию, выискивая основную.

За время работы в инклюзивных группах мы столкнулись с дополнительной проблемой. Слабослышащие студенты часто имеют ограниченный словарный запас. Жестовый язык предусматривает довольно много слов, но некоторые слова он просто заменяет основным набором слов.

Во время курсов переобучения и курсов повышения квалификации мы смогли проконсультироваться с преподавателями жестового русского языка. Благодаря полученному опыту мы осознали, как трудно нашим студентом читать конспекты, особенно по профессиональным дисциплинам, которые содержат массу непонятных слов. И это не только профессиональные термины. Например, слово «агрессивный» было не понятно большинству слабослышащих студентов.

Поэтому, преподавателям было рекомендовано упрощать опорные конспекты, перефразируя некоторые слова. Это трудоемкий процесс, занимающий много времени и не всегда работающий.

Иногда мы и не можем предположить, что какое-то слово может быть не понятно. Поэтому, в большинстве случаев на дополнительных консультациях студенты подходят к преподавателю за уточнением тех слов, которые были им не понятны во время лекции и подчеркнуты ими. Со вре-

менем преподаватель начинает понимать какие слова могут вызывать трудности, а студенты расширяют свой словарный запас

Опорные конспекты профессиональных дисциплин для слабослышащих студентов, это не просто весь лекционный материал. В начале конспекта, рекомендовано выносить основные профессиональные термины или сложные для понимания слова с объяснениями их в простой форме. Благодаря этому, мы даем возможность к запоминанию основных профессиональных терминов.

Например, в группах специальности, таких как «Дизайнер», «Операционная деятельность в логистике» материалы лекций и практических содержат массу специфических слов. Многие слова не знакомы иногда и обучающимся всей группы, и требуют дополнительного пояснения несколько раз, но слабослышащим студентам нужно объяснить последовательность действий простыми словами и, конечно же, несколько раз продемонстрировать на практике и закрепить схематично. В целом теоретическая основа для такого подхода заложена в работах В. В. Виноградова, Е. А. Земской, Д. Э. Розенталя.

Такая методика широко применяется в школьном образовании. Федорова Л. Л. в своей методической разработке «Сложные слова (теория)» предлагает ряд упражнений для обучающихся. Они кажутся простыми и даже детскими, но практика показала, что слабослышащим студентам они необходимы.

Поэтому очень важно, на первых курсах обучения, включать такие упражнения или похожие в программу дис-

циплины «Русский язык» и «Русская литература». (<https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200204402>).

В методике обучения в образовательных учреждениях для слабослышащих широко применяются те методы и приемы, которые наиболее соответствуют специфике материала и задачам речевого развития слабослышащих школьников.

Наиболее распространенные из них:

1. Метод конструирования предложений.
2. Метод видоизменения материала предложения
3. Метод синонимических замен.

К занятиям в инклюзивных группах преподаватели готовятся с особой тщательностью. Продумываются все важные моменты, требующие визуального закрепления, упрощения подачи, демонстрации на практике. сотрудничество преподавателя и студента обеспечивает более глубокое усвоение материала, чем при пассивном следовании за преподавателем и конспектом.

Основой сотрудничества всегда является интерес. Слабослышащему студенту должно быть интересно учиться. Особенно важно привить интерес к профессиональным предметам. Поэтому методической основой преподавания должен быть скорее объяснительный, чем предписывающий принцип: т. е. вопрос **почему?** не может заменяться указанием, как надо. Поэтому в предлагаемой методике конспекта почти нет правил, но есть объяснительный текст.

Предлагаемые приемы обработки материала способствуют ускорению освоения материала и делают процесс обучения интересным и открытым.

Литература:

1. Глухие и слабослышащие дети. Боскис Р.М. М. 2004 г.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающегося обучения. — М., 2006. — 133 с.
3. Миндель А. Я., Степанова О. А. Разные возможности — равные права — общее жизненное пространство. — М: ТЦ Сфера, 2009. — 144 с.
4. Смирнов И. П. Теория профессионального образования. — М., 2006. — 320 с

Развитие учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста

Стародумова Екатерина Александровна, студент

Научный руководитель: Нарыкова Галина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета

В данной статье рассматривается проблема развития учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста. Также рассматриваются условия развития учебной самостоятельности и её уровни.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, младший школьный возраст, учебная деятельность.

The development of educational independence in primary school children

Starodumova Ekaterina Aleksandrovna, student

Scientific adviser: Narykova Galina Valentinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of the Perm State National Research University

This article deals with the problem of developing the educational independence of primary school children. The conditions for the development of educational independence and its levels are also considered.

Keywords: *academic independence, primary school age, educational activities.*

Учебная самостоятельность заключается в умении обучающихся ставить перед собой цель и находить пути её решения, а также проявлять инициативу и быть достаточно замотивированными для выполнения учебной задачи, которую ставит перед ними школа.

Формирование учебной самостоятельности у учащихся начальной школы является одной из важнейших задач Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Это заключается в первую очередь в том, что объем информации окружающий человека огромен и поэтому очень важно, чтобы дети могли организовать себя на целенаправленный, быстрый поиск новых знаний, а также уметь организовать свое поведение в изменяющихся ситуациях.

Изучением данной проблемы, связанной с развитием учебной самостоятельности младших школьников, занимались следующие авторы С. В. Косикова [1], Н. Г. Мокшина [2], М. С. Дервянко [2], Е. А. Овсянниковой [3], О. Д. Третьякова [3], З. А. Фазылова [4].

«Учебная самостоятельность школьника — это личностное качество ученика, характеризующееся познавательной инициативностью, предвидением содержания учебной деятельности, умением самостоятельно осуществлять учебные действия, проводить их контроль и оценку» [1, с. 3]. Самостоятельность начинает формироваться в дошкольном возрасте, но именно в школьном возрасте, когда ведущим видом деятельности является учение, появляются предпосылки для формирования учебной самостоятельности школьников [2].

С. В. Косикова [1] выделила четыре уровня развития учебной самостоятельности, исходя из знаний и умений, которые относятся к учебной самостоятельности:

1. Первый уровень развития учебной самостоятельности заключается в том, что ученик выполняет задания только по указанию со стороны учителя и при этом ученику нужен пример, по которому будет происходить выполнение задания, обучающийся не имеет потребности в самостоятельном решении поставленной задачи.

2. Второй уровень развития учебной самостоятельности проявляется в умении ученика выполнять цель поставленную учителем и уметь контролировать свои действия.

3. Третий уровень развития учебной самостоятельности — это уровень, на котором обучающийся в процессе диалога с учителем начинает проявлять интерес к самостоятельному решению поставленных задач, а также к адекватной оценке своих действий.

4. Четвертый уровень развития учебной самостоятельности — уровень, при котором учащийся самостоятельно без помощи со стороны ставит перед собой цель и стремится её достигнуть [1].

Для того чтобы младший школьник мог учиться и при этом повышать свой уровень учебной самостоятельности важно создавать условия для его развития. На основании исследований работ Н. Г. Мокшиной [2], М. С. Дервянко [2], Е. А. Овсянниковой [3], О. Д. Третьяковой [3], З. А. Фазыловой [4], мы определили, что следующие условия являются наиболее эффективными для работы учителя по формированию учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста:

1) Важен выбор заданий, в которых школьники могут проверять задания одноклассников или самостоятельно проверить свою работу, но при их проверке важен контроль со стороны учителя. Такой вид работы будет наиболее действенным в 3-х, 4-х классах.

2) Использование наглядных материалов таких, как таблиц, схем и др. Все это поможет ребенку дошкольного возраста найти необходимую информацию в нужный момент без помощи учителя.

3) В этом возрасте важно не ругать обучающихся за допущенные ошибки в работах, если они возникают, то учителю нужно спокойно спросить о том, что дается ученику сложнее всего. При необходимости повторить информацию повторно. Также похвала или победные трофеи могут стать толчком для развития самостоятельности.

4) Также одно из важных мест в развитии учебной самостоятельности занимает игра, так как в этом возрасте она все еще имеет большое значение в жизни младшего школьника. Наиболее сильное влияние на развитие учебной самостоятельности оказывают сюжетные, предметные и соревновательные игры.

5) Проведение мероприятий таких, как классные часы, выставки работ, участие в субботниках, различных конкурсах и др., это также стимулирует мотивацию школьников на самостоятельное решение учебной задачи.

Самостоятельность обучающихся наиболее сильно проявляется в процессе выполнения домашнего задания, но многие родители, начиная с первого класса стремятся выполнить задание на более высокий балл и не дают ребенку самостоятельно, путем проб и ошибок выполнять задания, что с каждым годом все больше будет сказываться на мотивации ребенка учиться самостоятельно, без использования различных электронных средств или без по-

мощи родителей и сверстников. Также многие школьники начинают бояться ошибок в своих работах и теряют уверенность в своих силах. Поэтому очень важно давать ребенку возможность самостоятельно делать домашнее задание и другие задания, связанные с учебной деятельностью.

Таким образом, учебная самостоятельность является очень важным качеством личности школьника, поэтому

учителю важно создать определенные условия, для того чтобы он научился самостоятельно без помощи извне ставить перед собой цель и стремиться ее достичь. Младший школьный возраст является наиболее важным для формирования учебной самостоятельности, так как в этом возрасте ведущим видом деятельности является учебная деятельность.

Литература:

1. Косикова С. В. О сущности учебной самостоятельности школьников и уровнях ее развития // Проблемы современного образования. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-suschnosti-uchebnoy-samostoyatelnosti-shkolnikov-i-urovnyah-ee-razvitiya> (дата обращения: 09.12.2020).
2. Мокшина Н. Г., Деревянко М. С. Формирование самостоятельности у младшего школьника в учебно-воспитательном процессе школы // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-samostoyatelnosti-u-mladshego-shkolnika-v-uchebno-vospitatelnom-protsesse-shkoly> (дата обращения: 09.12.2020).
3. Овсянникова Е. А., Третьякова О. Д. Развитие у младших школьников навыков самоконтроля в процессе учебной деятельности как предмет педагогического анализа // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-u-mladshih-shkolnikov-navykov-samokontrolya-v-protsesse-uchebnoy-deyatelnosti-kak-predmet-pedagogicheskogo-analiza> (дата обращения: 12.12.2020).
4. Фазылова З. А. Проявления самостоятельности детей младшего школьного возраста в значимых видах деятельности // Современные инновации. 2016. № 3 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-samostoyatelnosti-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-v-znachimyh-vidah-deyatelnosti> (дата обращения: 11.12.2020).

Социально-педагогическая работа по формированию ценностных ориентаций у младших подростков

Сухоцкая Ирина Евгеньевна, студент магистратуры

Омский государственный педагогический университет

В статье раскрыта актуальность проблемы формирования ценностных ориентаций у младших подростков, дано определение ценностных ориентаций, описаны особенности младшего подросткового возраста. В работе рассматриваются основные факторы, влияющие на становление ценностной позиции подростка и направления социально-педагогической работы по их целенаправленному формированию.

Ключевые слова: ценностные ориентации, младшие подростки, социально-педагогическая работа, личность, самоактуализация.

Проблема формирования ценностных ориентаций у младших подростков имеет особенную актуальность в условиях современного мира. Интенсивная динамика изменений в экономике, политике, научно-технический прогресс — основные факторы, влияющие на общественный уклад жизни, на социальные стереотипы, на ценности, лежащие в основании поведения и деятельности людей. Особой чувствительностью к кризисам и кардинальным изменениям в обществе обладают младшие подростки, так как не имеют еще в структуре своей личности устойчивых ценностных ориентиров. Одновременно с этим, в силу возрастных и психологических особенностей, младший подростковый возраст знаменуется интенсивной поисковой активностью, направленной на формирование самооценки, на становление личностной позиции. Младшие подростки

начинают активно интересоваться общественной жизнью, модой и современной культурой. Перестройка взаимоотношений с родителями, уход от переживания зависимости от них, формирует у младших подростков ориентацию на внешний мир, на других взрослых людей, на референтную группу сверстников. Отличаясь общей эмоциональностью и подвижностью психики, младшие подростки легко увлекаются и перенимают наиболее яркие тенденции, утверждают их в качестве основ своего актуального поведения и жизни в целом [1].

Анализируя научную литературу по проблеме исследования, мы пришли к пониманию ценностных ориентаций как ключевых элементов структуры личности, сформированных в процессе жизни человека и под влиянием его опыта, выполняющих функции ориентиров в определе-

нии значимого и не значимого, правильного и неправильного, положительного и негативного [3]. Такое понимание ценностных ориентаций позволяет нам, вслед за современными исследователями, говорить о возможностях целенаправленного влияния на формирование тех или иных ценностных ориентаций у подростков, путем организации специальных условий, в которых присвоение этих ценностей происходит с необходимостью.

Ключевым моментом в организации социально-педагогической работы по формированию ценностных ориентаций у младших подростков выступает понимание того, что внешний, физический мир выступает лишь средством субъективизации опыта подростка. Таким образом сама по себе ситуация действия или взаимодействия имеет для него значение лишь в контексте собственного личностного преобразования, в контексте его самоактуализации [4].

Так определяя основные факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций у подростков, современные исследователи, по-прежнему, выделяют — семью и школу — основные социальные институты воспитания школьников. Однако, под влиянием эмпирических данных, меняется угол зрения на организацию социально-педагогического воздействия на младших подростков. Семья рассматривается как пространство установления отношений сотрудничества на основании равноправия — она не утверждает ценности подростка, а принимает его личностную позицию. Школа рассматривается как пространство проявления самостоятельной личностной активности подростка, предлагая условия поиска информации, активного знания и возможности утверждения индивидуальных и личностных особенностей подростка. При этом, важной фигурой в становлении ценностной позиции является учитель — как авторитет, эталон определенной социальной роли и жизненной позиции в целом [2].

Формирование ценностных ориентаций рассматривается как прохождение личностью несколько фаз. Сначала идет присвоение ценностей (подражание), потом преобразование личности. Оно происходит именно в подростковом возрасте под действием межличностных механизмов социализации и идентификации. И наконец в юношеском возрасте происходит формирование «нового будущего» [5].

В связи с вышеперечисленным, важным достижением современной социальной и психологической науки является разработка теоретически подкрепленных и практически апробированных программ формирования ценностных ориентаций у младших подростков, основанных на связи семьи и школы, утверждающих требования к личности учителя и взаимоотношениям между родителями. В основе данных программ полагается личная активность подростка и возможности ее становления и проявления, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. В последнее время активно исследуется влияние средств массовой информации и роль саморазвития в формировании ценностных ориентаций подростков.

Подводя итоги, хочется отметить, что проблема формирования ценностных ориентаций у младших подростков сохраняет свою актуальность в связи с постоянно меняющейся ситуацией экономической, политической, информационной жизни общества. Увеличение факторов, влияющих на становление личности подростка, приводит к разработке, усложнению и совершенствованию социально-педагогического методического инструментария. Цель социально-педагогической деятельности — это ожидаемые позитивные изменения в человеке, которые происходят в результате осуществления хорошо подготовленной и планомерно проведенной системы действия педагога.

Литература:

1. Крапивкина, И. А. Проблемы формирования ценностных ориентаций в подростковом возрасте [электронный ресурс] // Общество, политика, экономика, право: электрон. научн. журн. 2016 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemu-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-v-podrostkovom-vozhraze/viewer> (дата обращения: 05.04.2020)
2. Толстикова, В. Исследовательский проект: Ценностные ориентации современных подростков (из опыта работы) [электронный ресурс] // Ценностные ориентации современных подростков: электрон. научн. журн. 2018 URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2018/01/10/tsennostnye-orientatsii-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 08.04.2020)
3. Шорникова, О. В. Влияние семейного воспитания на формирование ценностных ориентаций подростка [электронный ресурс] // Научные исследования: электрон. научн. журн. 2017 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-semeynogo-vozpitanija-na-formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-podrostka/viewer> (дата обращения 06.04.2020)
4. Груздова, О. Г., Стенякова Н. Е., Воспитание у младших школьников ценностного отношения к семье в условиях общеобразовательной школы [электронный ресурс] // Мир науки: интернет-журнал 2018 URL: <https://mir-nauki.com/PDF/67PDMN418.pdf> (дата обращения 09.04.2020)
5. Кирьякова, А. В. Аксиология образования ориентация личности в мире ценностей: монография. / А. В. Кирьякова. —Изд.: Дом педагогики, Москва, 2009.

Использование наглядных средств в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья

Шкурат Яна Игоревна, студент магистратуры;

Шевырёва Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент

Российский новый университет (г. Москва)

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети имеющие различные отклонения физического и психического характера. Такие отклонения не дают им полноценно вести жизнь и нарушают их общее развитие.

Наглядность предполагает принцип организации обучения с опорой на восприятие предметов и явлений. Участвовать должны все органы чувств.

В норме грамматический строй речи ребёнка строится постепенно, путём подражания взрослым. У детей с нарушением слуха всё иначе. Такие дети воспринимают всё благодаря наглядности и тактильности.

Ключевые слова: наглядные средства, нарушение слуха, школьники с ограниченными возможностями здоровья.

Use of visual AIDS in teaching children with disabilities

Shkurat Yana Igorevna, student master's degree programs;

Shevyreva Tatyana Vyacheslavovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Russian New University (Moscow)

Children with disabilities are children with various physical and mental disabilities. Such deviations do not allow them to lead a full life and disrupt their overall development.

Visibility implies the principle of organizing training based on the perception of objects and phenomena. All senses must participate.

Normally, the grammatical structure of a child's speech is built gradually, by imitating adults. It's different for children with hearing impairments. Such children perceive everything thanks to clarity and tactility.

Keywords: visual AIDS, hearing impairment, students with disability.

На современном этапе становления отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, является одним из главных моментов. Для таких детей особенно важно отношение к ним окружающих их людей. Современное обучение детей с ОВЗ направленно на их полную интеграцию в общество.

Ф. Ф. Рау считал, что формирование у детей с нарушенным слухом устной речи — одна из наиболее важных и сложных задач их обучения и воспитания [12]. Через всю историю сурдопедагогики красной нитью проходит стремление сформировать даже у полностью лишенных слуха детей словесную речь не только в более доступном им письменном или пальцевом виде, но непременно и в виде устного слова. Это объясняется той исключительной ролью, которую играет в жизни людей устная речь как способ общения, основа владения языком и инструмент мысли [1].

Рассматривая устную речь в качестве разновидности словесной речи, следует иметь в виду ее лексические, грамматические особенности и главным образом те материальные средства, которые используются в речи для выражения и различения смысла [15;16].

Эти звуковые по своей природе средства в конечном счете сводятся к варьированию таких свойств звука, как принадлежность его к тонам или шумам, его высота, сила, тембр, длительность, прерывистость или непрерывность.

Все эти вариации звучания укладываются в некоторый определенный динамический и частотный диапазон.

Психологическая природа речи раскрыта А. Н. Леонтьевым (на основе обобщения этой проблемы Л. С. Выготским): речь занимает центральное место в процессе психического развития, развития речи; развитие речи внутренне связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом; речь имеет полифункциональный характер: речи присущи коммуникативная функция (слово — средство общения), номинативная (слово — средство указания на предмет) и познавательная (сигнификативная) функция (слово — носитель сообщения, понятия); все эти функции внутренне связаны друг с другом; речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная, то как громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы могут переходить одна в другую; в речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, форму и ее семантическую (смысловую) сторону; слово имеет предметную отнесенность и значение, т. е. является носителем обобщения; процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т. е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и со-

знания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова. [15]

Речь детей с нарушением слуха строится постепенно, с постоянной опорой на вспомогательный материал (картинки, игрушки и другие предметы). Развитие речи у таких детей начинается с накопления предметного словаря. Далее таким детям требуется формирование фраз различной логической структуры. Это необходимо отрабатывать с ними в разных видах деятельности, необходимы вопросы, отрицание, повествование, побуждение. В быту и во всех сферах жизни необходимо учить детей правильно выражать свои потребности: просьбы, желания, согласие, отрицание, удивление, обиду и т. п. Такие потребности возникают у детей в процессе общения с взрослыми и между собой.

Вся наглядность систематизирована по различным признакам: по возрастным группам, по цели назначения, по фонетическому принципу, по позициям звуков, по принципу возрастания самостоятельности.

При составлении речевого материала соблюдают ряд требований: речевой материал должен соответствовать программным требованиям. Он должен быть актуальным, нести коммуникативную направленность. Смысловое содержание материала должно быть знакомо обучающимся, речевой материал должен подбираться с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

С помощью наглядных средств создаются условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, **развития интересов**, формируется положительное отношение к обучению. Процесс обучения становится эмоциональным, действенным, позволяющим ребенку усвоить свой собственный опыт, активизируя познавательную и речевую деятельность.

Наглядные средства дают возможность детям, представить конкретную ситуацию, необходимую для порождения определенного речевого высказывания.

Наглядность облегчает усвоение материалов, способствует формированию сенсорных предпосылок для **развития** речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным. Все предлагаемые **наглядные средства**, способствующие **развитию** лексико-грамматического строя **речи**, выполнены с учетом решения максимального количества образовательных и воспитательных задач: для развития речевой практики, пространственных отношений, зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления. [10].

Например, перед одеванием **детей** на прогулку родитель или педагог использует такой материал разговорной **речи**:

- Куда мы сейчас пойдём?
- Правильно, мы пойдём гулять.
- Какая сегодня погода?
- Да. Сегодня ясная, солнечная погода. Но на улице прохладно.
- Какую одежду мы будем надевать? У тебя есть куртка?

- Да. У меня есть куртка.
- А у Паши есть свитер. А у тебя есть шарф?
- Нет. У меня капюшон.
- Во дворе мы будем качаться на качелях. Потом мы будем собирать осенние листья и сделаем красивый букет.
- Мы будем кататься на санках?
- Нет.
- Почему? и т. п.

Во время одевания и выхода на прогулку все действия сопровождаются вопросами, побуждениями, сообщениями.

Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы:

1. Метод иллюстраций
2. Метод демонстраций

Метод иллюстраций предполагает показ детям иллюстративных пособий: плакатов, картин, зарисовок на доске, карт, портретов. Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией предметов, приборов, опытов. К демонстрационным методам также относятся показ кинофильмов, компьютерных презентаций.

Есть некоторые методические условия:

1. Хорошее обозрение, которое достигается путем применения соответствующих красок при изготовлении подъемных столиков, экранов подсвечивания, указателей и тому подобное.
2. Четкое выделение главного, основного при показе иллюстраций, так как они могут содержать и отвлекающие моменты.
3. Детальное продумывание пояснений, необходимых для выяснения сущности демонстрируемых явлений, а также для обобщения усвоенной учебной информации.
4. Привлечение самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве, постановка перед ними проблемных заданий наглядного характера.

Из различных видов наглядности — натуральной, изобразительной, символической — широкое применение в обучении находит символическая наглядность (чертежи, графики, схемы, таблицы). Роль символической наглядности возрастает с накоплением у детей математических знаний и развитием мышления, символическая наглядность становится основным средством наглядного обучения математике.

Использование наглядности в процессе формирования понятий будет эффективным, если оно ориентирует на обобщение и абстрагирование существенных признаков формируемого понятия [13;14].

В связи с различными дидактическими функциями и возможностями средств наглядности требуется их комплексное применение на занятии. Только в этом случае будет достигнута максимальная эффективность в решении каждой образовательной, воспитательной задачи занятия. Комплексное применение различных средств наглядности объясняется тем, что оно обеспечивает совместную работу различных анализаторов.

Эффективность применения средств наглядности в образовательном процессе зависит не только от педагогически оправданного сочетания на занятии и разных его видов, но и от правильного соотношения наглядности и других источников знания, в частности слова педагога. Таким образом, наименее эффективным оказывается такое применение средств наглядности, когда оно не используется в качестве одного из источников новых знаний, а служит лишь иллюстрацией к слову педагога. Одна из задач совершенствования учебно-воспитательного процесса состоит в широком использовании на занятии наглядных пособий как самостоятельных источников информации. Это предполагает самостоятельную работу детей с различными видами индивидуальных пособий, дидактического материала, выполнение заданий, основанных на изучении демонстрационных наглядных пособий.

Наглядность сама по себе без организующей роли взрослого не оказывает сколько-нибудь значительного внимания на развитие познавательности ребенка младшего школьного возраста в особенности. Оптимальное использование различных средств наглядности способствует развитию зрительного сосредоточения на объекте, а соответственно

и развитию зрительной памяти, концентрации внимания, развитию речи [9].

Применение наглядности на занятиях позволяет эффективно усваивать информацию посредством ее визуального представления и переносить эти навыки в другие виды деятельности.

Необходимо отметить, что наглядность выступает как источник информации об объекте, а также ее целесообразно использовать как средство усвоения информации об окружающем мире.

Правильное использование наглядных средств в организации учебно-воспитательного процесса детей младшего школьного возраста создает у них ясные представления об окружающем мире, предупреждает, а также исправляет речевые ошибки, способствует обучению детей правильно пользоваться языковыми средствами для выражения связей и отношений, наблюдаемых в реальном мире.

Именно наглядность повышает интерес и внимание школьников к заданию, делает более доступным для их понимания содержание материала, выполняет роль дополнительных побуждений, помогающих отразить свои действия и организовать контакт с окружающими.

Литература:

1. Абдурахманов Р. А. Социальная психология // Модуль 3. Психология общения. — М.: РосНОУ, 2007. — 96 с.
2. Бартенева Т. П. Использование информационных компьютерных технологий в образовании / Т. П. Бартенева, А. П. Ремонтов — М.: Просвещение, 2003. — 350с.
3. Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. — М.: Владос, 1988. — 76 с.
4. Возрастная и педагогическая психология / под. редакцией М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик. — М.: Просвещение, 1984—236 с.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский —СПб: «Просвещение», 1997. — 340с.
6. Выготский Л. С. Проблема возраста/ Л. С. Выготский — М.: Изд-во МГУ, 1998—79 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский — М.: Наука, 1980. — 450с.
8. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев, Н. И Лифинцева— М.: АКАДЕМИЯ, 2004. — 302с.
9. Евдокимов В. И. К вопросу об использовании наглядности в образовании / В. И. Евдокимов — М.: Академия, 2000. — 310с.
10. Методика развития речи дошкольников с нарушением слуха. /Под ред. Л. П. Носковой, Л. А. Головчиц- М. 2004.
11. Программа для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. — М. 1991.
12. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. — М 1973. — 3с.
13. Шевырева Т. В., Дорошенко О. В. Инновационные технологии «Lego» и «Spectra» в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями (на примере игры «Палитра») // Школьный логопед: Научно методический журнал. — № 5–6 (26–27), 2008]
14. Шевырева Т. В., Дорошенко О. В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве. — Вестник РОСНОУ, серия: человек в современном мире. — М: РОСНОУ, 2016 — С. 48–50
15. Шевырева Т. В., Дорошенко О. В. Формирование коммуникативно-речевых способностей у детей с функциональным нарушением зрения. — М. 2015. — 9с.
16. Шевырева Т. В., Дорошенко О. В., Современные средства обучения в словарной работе с детьми с особыми образовательными потребностями (на примере игры «Палитра»)//Школьный логопед: Научно-практический журнал. -№ 5–6 (26–27), М., 2008 -с. 71–74.

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

Жарнама — қазіргі заманғы мифтік құрылым ретінде

Исенбаев Әділжан Нұрболатұлы, магистрант
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы)

Мақалада жарнама мен қазіргі заманғы мифтердің ұқсастықтары мен айырмашылықтары сарапталады. Сонымен қатар жарнаманың қазіргі қоғамдағы рөлі талданады.

Тірек сөздер: миф, жарнама, постмодернизм, массмедиа.

Реклама как современная мифологическая структура

Исенбаев Адильжан Нурболатович, магистрант
Казахский национальный университет имени аль-Фараби (г. Алматы)

В статье проанализировано сходства и различия между рекламой и современными мифами. Также анализируется влияние рекламы на современное общество.

Ключевые слова: миф, реклама, постмодернизм, массмедиа.

Мифтің адамзат тарихындағы рөлі мен маңыздылығы, оның функциялары ғасырлар бойы өзгеріске ұшырап отырды. Қарабайыр қоғамда мифтер, ең алдымен, әлемнің пайда болуы мен құрылымын түсіндірді, әлеуметтік және құқықтық институттарды бекітті, моральды реттеді, әлеуметтік тәртіпті сақтады. Уақыт өте келе, миф түсіндірме құралы ретінде жеке тұлғаның әлеуметтік белсенділігінің шектеу, тыйым салу, оны ұжымға және ұжымдық мүдделерге сөзсіз бағындыру міндетін өзіне ала отырып, өзектілігін жоғалтты.

Мифке, қазіргі мәдениеттің құндылықтар жүйесін, оның жалпыға бірдей түсінігін қалыптастыру үшін жүгіне аламыз. Дәл осы мифке әлемді құрылымдау тәсілі ретінде қазіргі заманғы жарнама бой ұрады. Жарнама мифке ұқсас құрылымға ие ғана емес, сонымен қатар оның заңдарына сәйкес жұмыс істейді. «Жарнама, миф секілді, әлеуметтік-мәдени нормалардың кешенімен анықталады, ұжымдық тәжірибеге жүгінеді, қоғамның құндылықтар жүйесін қалыптастырады» [1, 14–15 б.]. Қазіргі уақытта жарнаманы миф ретінде зерттеп қарастыру ғылыми білімнің ең сұранысқа ие, бірақ сонымен қатар көп зерттелмеген салалардың біріне жатады. Сондықтан жарнаманың қазіргі адамның әлеуметтік сәйкестігін қалыптастыруға әсер ету дәрежесі мен сипатын анықтау өте маңызды.

Қазіргі кездегі миф туралы ғылыми білім өте ауқымды, онда осы күрделі заманауи құбылысты әртүрлі жолмен түсіндіретін көптеген концепциялар бар. Біз үшін осы

мақаланың аясында және оның мақсатына сәйкес мифтің құрылымы, мифологиялық ойлаудың белгілері, қазіргі заманғы мәдениетте және оның ішінде жарнамада айқын байқалатын мифологиялық құрылымның ерекшеліктерін бөліп көрсету маңызды болды.

Қазіргі заманғы миф қоғамның әртүрлі салаларында әртүрлі функциялар атқарады. Ол адамдардың санасын басқаруға көмек көрсетеді және психологиялық бейімделуге және топтық қарым-қатынасқа ықпал етеді. Қазіргі заманғы миф сонымен қатар адамдардың құндылықтар жүйесін қалыптастырады, адамға өз іс-әрекеттері мен адамдармен қарым-қатынасын реттеуге көмектеседі.

Миф танымдық функцияға ие. Дүниені тану оның ретке келтірілуін білдіреді, яғни хаостың тұрақтылыққа айналуы, ол табиғатқа, қоғамға және адамдар арасындағы қатынастарға таралады, ары қарай құндылықтық, этикалық және басқа да аспектілерге енеді. «Миф әңгіме емес, — деп жазады Б. Малиновский, — бұл адамдар мен тағдырға әсер ететін ауызша «қасиетті жазба» ретінде бастан кешіріледі» [2, 37 б.].

Жарнама қоғамдық санада ұмтылуға тұрарлық идеал және толығымен мифологиялық болмыс моделін жасайды. Бұл жағдайда ол мифтің жоғарыда келтірілген негізгі функцияларының бірін орындайды — қоғамды ретке келтіру, хаосты тұрақтылыққа айналдыру. Дәл осы мифологиялық табиғатқа ие жарнама да әлеуметтік иерархияны құрайтын белгілі бір құндылықтар жүйесін қалыптастырады,

ол әлемді басты мен қосалқы, маңызды мен мардымсыз, ақ және қара деген секілді дихотомияларға бөледі.

Миф әлемді тек түсіндіріп қана қоймайды, сонымен қатар қолданыстағы тәртіпті ритуалдармен қолдай отырып бекітеді. Осылайша, әлем туралы идеялар мен адам мінез-құлқының нормалары арасында тепе-теңдік қалыптасады, қоғамның адаммен және адамның табиғатпен қарым-қатынасы үйлеседі. Мифтердің ерекшелігі — идея мен оның осы әлемдегі көрінісінің заттық нақты сәйкестігі, миф «идея мен заттың сәйкестігі шынымен нақты жүзеге асырылатын» символ [3, 449 б.].

Индустриалды қоғам адамының өзіндік фольклоры болып табылатын жарнаманы мифтік құрылым ретінде түсіну М. Маклюэнге тиесілі. Ол алғашқылардың бірі болып жарнаманың ұжымдық бейсаналық элемент секілді адамдардың массасын біріктіру мүмкіндігі туралы айтты. М. Маклюэннің пікірінше, жарнама мифтерде бейнеленген бүкіл адамзаттың тәжірибесін жинақтап, оны тұтынушыға жеткізуі керек еді. Оның «жарнама — бұл ХХ ғасырдың үңгірлік өнері» деген тіркесі көптеген түсіндірулерді тудырды, жарнаманы мифология ретінде түсіндіру осы кезден басталды.

Мифтер уақыт өте өлуі мүмкін және оларды жасанды түрде жасауға болады, деп санайды Р. Барт [4, 1994] ал оларды жасаушы ұжымдық және жеке сана бола алады [5]. ХХ ғасырда «миф жасау» технологиялары пайда болды (саяси технологиялар, PR, жарнамалық мифодизайн). Бұқаралық ақпарат құралдары (әсіресе электронды) «Ғаламдық ауылға» адамдарды жинақтау арқылы біріктіруші рөл атқарады, онда «әр адам тек тұтынушы ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік-мәдени өмірдің барлық негізгі түрлері мен стильдерін, мақсаттары мен мүмкіндіктерін қалыптастыратын теледидарлық мифтің серіктесі» [6, 376].

Миф пен жарнама — бір қарағанда теориялық және тарихи тұрғыдан қарама-қарсы полюстерді білдіретін мәдениеттің екі құбылысы секілді. Күнделікті санадағы миф бұрыннан келе жатқан, уақытпен байланыссыз және жоқ нәрсемен байланысты. Жарнама, керісінше, нақты, заманауи сипатқа ие нәрсе. Алайда, мұқият зерттегенде, бұл құбылыстардың байланыстары көп екенін жоғарыда талданған миф пен жарнаманың функцияларынан байқаймыз.

Жарнама заманауи миф жасау түрлерінің бірі болып табылады, классикалық мифология заңдары бойынша тұтынушылардың санасына әсер етеді, адамның тіршілік етуінің виртуалды әлемін және оның әлеуметтік беделінің бейнелерін құрастырады, қоғам өмірі туралы виртуалды идеяларды қалыптастырады, жарнамаланатын өмір салты мен материалдық қажеттіліктерді жеке адамға, үлкен және кіші әлеуметтік топтарға жүктейді.

Біздің дәуіріміз мифтің екінші туған уақыты, мифологиялық ойлауға өзіндік, әлеуметтік қайта оралу орын алған уақыт. Жарнама саласында жұмыс істейтін мамандар миф жасаумен айналысады; белгілі мифологиялық әдістерге немесе мифологиялық ойлау заңдарына негізделген көптеген жаңа саяси мифтер пайда болды; постмодернизм өкілдері жаппай тұтынушының назарын сананың иррационалды

компонентіне аударды; бұқаралық ақпарат құралдары бір-біріне қайшы келеді және жоғалған шындықтар мен мәңгілік құндылықтарды қайтаруды қажет ететін тұтынушыны адастырады; әлемді түсіну мен түсіндірудің рационалды-логикалық формасының жойылуы мифологиялық санаға қайта әкеледі, ол әлемнің жалпылама-бейнелі көрінісін береді, бірқатар әлеуметтік қайшылықтар мен жеке тұлғаның ішкі қақтығыстарын жояды; не болып жатқанын түсінуге және түсіндіруге деген ұмтылыс бізді ғасырлар бойы сыналған әлемнің мифологиялық көрінісіне жүгінуге мәжбүр етеді.

Бүгінгі таңда жарнама жасау кезінде мифологиялық технологиялар қолданылады, соның арқасында жарнама миф функцияларын алады. Жарнама — бұл мифтің көп қырлы функцияларын қабылдаған жаңа құбылыс. Жарнама әлемінде құбылыстар, заттар мен кескіндер кездейсоқ мозаика түрінде болады; адам әлемі мен заттар әлемінің арасындағы шекаралар бұлыңғыр болады; жарнамалық хабарламада тұтынушы шартты түрде жасалған виртуалды жарнамалық шындықтың серіктесі ретінде қатысады.

Қазіргі жарнамадағы миф жасау дегеніміз — қоршаған шындықты игерудің жаңа әдісіне айналатын әмбебап бейнелерді қайта құру. Жарнамадағы миф жасау мифологиялық ойлаудың қазіргі заманға бейімделген жеке белгілерінің болуын, сондай-ақ көркем мифологияның кейбір әдістерін қолдануды білдіреді.

Жарнама мен миф бірдей құбылыстар емес, бірақ ұқсас технологияларды қолдану арқасында бір-біріне ұқсас құбылыстарға айналады. Жарнамалық субмәдениет қатысушылардың әрқайсысына сиқырлы түрде әсер ете отырып, өзінің метафизикалық әлемін жасайды, сондықтан жарнама бағытталған адам жарнамалық контекстке өзі байқамай, еріксіз «еніп» кетеді, тұтынушы жарнамаланатын өнімнің немесе қызметтің ақпараттық немесе эмоционалды бейнесінің құрамдас бөлігіне айналады.

Ежелгі мифология мен оның қазіргі формалары арасындағы айтарлықтай жежені ескере отырып, қазіргі мифологияның ежелгі мифологиядан айырмашылықтарын бөліп көрсетуге болады: адамға үстемдік ететін күш табиғат емес, өркениет болады. ХХ ғасырдың басында ол өткеннің куәсі ғана болып саналатын қарт кісі секілді санаттан, қазіргі заманды жасаушы жас бала қатарына ауысты. Сондықтан мифология ХІХ ғасырдың аяғынан бастап бірқатар философиялық ілімдердің орталық тақырыптарының біріне айналды.

Біз жарнама қазіргі мифологияның көріністерінің бірі ғана емес және соңғысының рөлін күшейтуге ықпал ететін фактор деп санаймыз. Сонымен қатар біз мифологиялық сана саясатта емес, жарнама саласында ең толық көрініс табады деп ойлаймыз. Мифтің құрылымы мен жарнама құрылымын салыстыра отырып, біз оларды осы құбылыстардың әрқайсысының ерекшелігі мен қоғамдағы өзіндік рөлдерін айқындап, екі құбылыстың ұқсастықтарын айтамыз. Сонымен бірге, біз бүгінде жарнама қазіргі мифологияның өзіндік «квинтэссенциясы» деп санаймыз, онсыз қазіргі заманғы мәдениеттің жалпы идеясы мүмкін емес.

Әдебиет:

1. Геращенко, Л. Л. Мифология рекламы. — М.: Диаграмма, 2006. — 464 с.
2. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. М., 1995.
3. Лосев А. Ф. Диалектика мифа // Лосев А. Ф. Философия, мифология, культура. М., 1991.
4. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994.
5. Леви-Строс К. Путь масок. М., 2000.
6. McLuhan M. Myth and Mass Media // Daedalus. 1959. Vol. 88 (2).

Қазіргі жарнаманың постмодерндік және психологиялық концепциялары

Исенбаев Әділжан Нұрболатұлы, магистрант
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (Алматы)

Мақалада қазіргі заманғы жарнама философиясын зерттеудегі постмодернистік және психологиялық концепциялар сараланады.

Тірек сөздер: миф, жарнама, постмодернизм, архетип.

Постмодернистские и психологические концепции современной рекламы

Исенбаев Адильжан Нурболатович, магистрант
Казахский национальный университет имени аль-Фараби (г. Алматы)

В статье анализируются постмодернистские и психологические концепции в исследовании философии современной рекламы.

Ключевые слова: миф, реклама, постмодернизм, архетип.

«Қазіргі жарнама әмбебап және жоғары мағыналы әлеуметтік-мәдени құбылысқа айналды. Шындық мынада, жарнама саны артып, сапасы өзгеріп, өмірдің жаңа салаларына араласа бастады» [1, б. 6]. Біздің дәуірімізге тән осы құбылысты философиялық түсінудің қажеттілігі осы мақаланың өзектілігін анықтайды. Жарнаманың арқасында қоғамда тұтынушылық мінез-құлықтың белгілі бір модельдері орнайды. Тәжірибе көрсеткендей, әлемдік процестерге көбірек араласа бастаған қазіргі посткеңестік мемлекеттерде батыстық жарнамалық тәжірибені көшіріп, қайталау қажетті нәтиже бермеді. Себебі, жарнама күрделі, жан-жақты әлеуметтік-мәдени құбылыс. Жарнама әртүрлі ғылыми пәндердің зерттеу тақырыбына айналды: семиотика, лингвистика, әлеуметтану, әлеуметтік психология, мәдениеттану, маркетинг және т. б. Бірақ, біздің ойымызша, жарнаманың философиялық зерделеу бұл құбылысты толық түсіну үшін көмектесе алады.

Миф пен жарнама бір-бірінен арылмайтын екі құбылыс. «Миф» ұғымын түсіндірудің кең спектрі мифті мәдениеттің феномені ретінде әртүрлі профильдегі мамандар үшін үлкен қызығушылық тудыратынын көрсетеді. Мифке көзқарастардың ішінде зерттеу мыналарды топтарды қарастырады: тарихи-мәдени және тарихи-философиялық (С. С. Аверинцев, П. С. Гуревич, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев

және т. б.); этнографиялық (А. К. Байбурин, Э. Тейлор, Дж. Фрейзер,); филологиялық (В. Я. Пропп, О. М. Фрейденберг); структуралистік және семиотикалық (Р. Барт, К. Леви-Стросс, Ю. М. Лотман, Э. М. Мелетинский, В. Н. Топоров); психологиялық (Б. С. Выготский, С. Гроф, Н. Фрай, З. Фрейд, К. Юнг және басқалар); философиялық (А. Бергсон, Г. Гадамер, Л. Леви-Брюль, Ф. Ницше, Г. Спенсер Дж. Хейзинга); социологиялық (Б. Дорн, Э. Дюргейм, Р. Мертон, Дж. Хабермас және басқалар). Жарнама мифті зерттеудің жоғарыда аталған тәсілдерінің ешқайсысының аясында зерттелген жоқ, дегенмен олардың теориялық тұжырымдары жарнаманы мәдени, философиялық және психологиялық координаттардың жаңа жүйесіндегі миф ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Жарнаманың постмодерндік концепциясы

«Қазіргі заманғы жарнама постмодерндік философтар сипаттаған ерекшеліктерді айқын көрсетеді: дәйексөздердің көптігі; жалпы қабылданған мораль мен этика нормаларын деформациялау және жою, сондай-ақ әлемге өзіндік, эстетикалық эклектикалық нормаларды ұсыну; түсіндірудің және қабылдаудың жан-жақтылығы және көптүрлілігі; тәртіпсіздікті дәріптеу; мағынамен ойнау; болмыстың мәңгілік құндылықтарын қоса алғанда, бәріне ирониялық қатынас» [2, 3 б.].

Ж. Бодрийяр жарнама туралы былай деп жазады: «Біз оған сенбейміз, бірақ ол бізге қымбат...» [3, 180 б.]. Адамды қоршаған шындықпен байланыстыра отырып, оны әлеуметтік жайлылықтың иллюзиялық әлеміне батырып, нақты әлем туралы сенімді білім жетіспеушілігі жағдайында, жарнама шын әлемге ұқсас өтірік, виртуалды әлемді құрасырады. Заманауи жарнама, ең алдымен, адамның өзі туралы миф жасайды, оған еліктеу үшін жаңа мифологиялық бейнені ұсынады, иелік етуші адамның бейнесін жасайды және әрбір тұтынушыға осы мифтің шын екеніне сендіреді. Сонымен, жарнама жаңа мифологияны — заттарға иелік ететін жеке тұлғаны туғызады, ал әрбір потенциалды тұтынушы — мифологиялық кейіпкерге айналады, яғни адамның өзі туралы идеяларды дәріптейді, оған осы әлемнің жаратушысы мен иесінің функцияларын ұсынады.

Бұқаралық ақпарат құралдарының ойлауды мифологиялаудағы рөлі орасан зор. «Бұқаралық ақпарат құралдары психологиялық пассивті адамды қалыптастырады, теледидар адамды белсенді адамнан — шешім қабылдауға қабілетсіз өмірді бақылаушы адамға айналдырады. Ол бір жағынан мифологиялық санаға сәйкес келеді, ал екінші жағынан жарнама талаптарына сай келеді. Бұқаралық ақпарат құралдары жалпыға міндетті болып табылатын мінезқұлық үлгілерін таңдай отырып, шығармашылық және модельдеу рөлін атқарады» [4, 156 б.].

Жарнаманың мифке айналуға деген ұмтылысы оның жаһандық міндетімен — қажеттіліктерді қалыптастырумен тығыз байланысты. Бұл жерде оған массмедиа көмектеседі. «Ж. Бодрийяр бұқаралық ақпарат құралдарының әсер ету логикасын «Аяз ата логикасы» деп атайды» [2, 4 б.]. Бұл бұқаралық ақпарат құралдары «тезис пен дәлелдердің логикасымен емес, аңыздың логикасымен және оған қатысуымен әрекет етеді. Біз бұған сенбейміз, дегенмен, бұл бізге қымбат» дегенді білдіреді. [4, 156 б.]. Бодрийяр жарнаманың шешуші әсері өнімнің артықшылығы туралы ақпараттармен емес, риторикалық дискурспен емес, сатып алушы сезінетін қамқорлық сезімімен, оны терең балалық шақтың естеліктеріне қайтарумен байланысты деп санайды. Жарнама іс-әрекеттің мотивациясын жасайды, осылайша адамды таңдаудан айырады.

Жарнама әлемінде құбылыстар, заттар мен бейнелер кездейсоқ мозаика түрінде болады; адамдар әлемі мен заттар әлемі арасындағы шекара бұлдыр болады; жарнамалық хабарламада тұтынушы шартты түрде құрылған жарнамалық шындықтың серіктесі ретінде қатысады. Бодрийярдың пікірінше, қазіргі әлем шындыққа қатысы жоқ, бірақ шындық ретінде қабылданатын көріністер әлемі ретінде қызмет етеді. Қазіргі жарнама адамға өзі модельдейтін әлемді ұсынатын симулякрға айналады.

Постмодерндік жарнама тұжырымдамасы өнімді тұтынушы өзінің сапасымен емес, оның көмегімен компания сатып алушының пайдасына қалай қамқорлық жасайтындығын айқын көрсетеді. Нәтижесінде тұтынушылар бір-бірінен ажырамайтын қанағаттану мен көңілсіздік сезімін басынан кешіреді; жарнама мақтанш пен кінә сезімін ту-

дырады. Тұтынушы осы тәжірибелерге үйреніп кетсе, олар оның ішкі әлемінің ажырамас бөлігіне айналады. Нәтижесінде жарнама қажеттіліктерді қанағаттандырмайды, заттар мен тұтынушы арасындағы делдал болмай, тұтынушы созылмалы мазасыздықты, толқуды сезінеді, шындықпен оның идеясының сәйкессіздігі оны жарақаттайды.

Бірінші бөлімді қорытындылай келе қазіргі жарнамалық шығармашылық постмодернизм философиясын сипаттайтын барлық негізгі принциптерді ұстанатынын көрсетеді: фрагментация, өзгергіштік, контекстуалдылық, белгісіздік, ирония, модельдеу. Осылайша жарнаманы мәдени және дүниетанымдық контекстен ажыратуға болмайды және осы тұрғыда жарнама өз кезегінде оған әсер ете бастайды.

Жарнаманың психологиялық аспектілері

Жарнама болмысты миф ретінде түсінуге бейімделген сананың архетиптеріне әсер етеді. Тұтынушы жарнама ұсынған әлеуметтік өмірдің стереотиптерін тағаттана қабылдауға дайын. Жарнама, миф сияқты, адамға заманауи әлемдік тәртіптің координаттар жүйесіне оңай еруге көмектеседі. Жарнама тұтынушыны бақылау және ұйымдастыру тәсілі болып табылады. Жалпы қабылданған нормаларға бағдарлау оң мәнге ие: тұтынушыға өзін қауіпсіз сезінуге, үлкен және кіші әлеуметтік топтардың өкілдері арасында жеке басының бейнесін қалыптастырады.

Қоғамдық сана үлкен мифологиялық сипатқа ие болып табылады. Мысалы, Карл Густав Юнг мұны қазіргі заманғы дифференциалданған, осы өмірден безгісі келіп тұратын адамның санасы үшін мифтердің құтқарушы рөлімен түсіндірді [5]. Архетиптер жарнаманың негізгі тірегіне айналады. «Сонымен қатар, көптеген зерттеушілер жарнаманы архетиптердің типологиясына сүйене отырып жіктеуге болады деп санайды, онда оң архетиптер (батыр, жауынгер, сый, ана), экзистенциялық мазмұндағы архетиптер (жол, ұшу, құлау, қараңғылық, өмір, өлім), тіршілікті қалыптастыратын архетиптер (жер, Отан, әлемнің осі, әлемдік ағаш), уақыт архетиптері (алтын ғасыр, бақытты балалық шақ) және т. б. жіктеулер кездеседі» [6]. Жарнамалық мәтіндегі архетиптер ерекшелігі жалпы мәдени-тарихи контекстпен анықталады.

Жарнама тұтынушының психикасына, ең алдымен, әлеуметтік беделдің стандарттарын құру арқылы әсер етеді. Сауда мен маркетингтің элементі бола отырып, таңдалған әлеуметтік стереотиптердің көмегімен жарнама тауарлар мен қызметтерді жеткізушілердің мүдделері үшін қажеттіліктерді басқарады. Жарнама тек заттар мен қызметтерді ғана емес, сонымен қатар өмір салтын, мінезқұлық стилін, бос уақытты да күштеп билейді. Жарнаманың әсеріне ұшырай отырып, тұтынушы өзіне жүктелген сәйкестікке қарай өзгереді, өзін кім екенін емес, ұсынылған әлеуметтік стереотипке сәйкес кім болу керектігін сезінеді. Әр тұтынушыны «тобырдың адамына» айналдыру арқылы жарнама еркіндіктің елесін екі жолмен тудырады: біреуін интеллектуалды күш-жігерден және осы таңдау үшін жауапкершіліктен босату. Осылайша, тұтынушылардың,

әлеуметтік-мәдени тұлғаның қоғамда өзін-өзі таныту иллюзиясы құрылады, белгілі бір өнімді таңдау жалпыадамзаттық құндылықтарды жойып, әлеуметтік-мәдени мағыналарды бұзатын әлеуметтік мәртебенің көрінісіне айналады.

Тұтынушылардың ішкі әлемін құрастырудың бір тәсілі бола отырып, жарнама адам бойындағы комплекстерді және бейсаналық қалауларды басқара отырып, тұтынушыны бір уақытта қалауларын басып отыруға және қоздыруға тырысады. Күнделікті өмір уақытынан алшақтау елесін жасай отырып, ол адамның ішкі әлеміне деструктивті әсер етеді.

Дегенмен де жарнаманың оң әсерлерін атап өтпеу әділетсіздік болады. Жарнамадағы мифтер қазіргі заманғы адамға шындықтың символикалық моделін құруға көмектесіп қана қоймай, сонымен бірге адамның өзі тудырған ішкі қақтығысын бейтараптандыруға, ішкі әлемін теңестіруге, бір қалыпқа келтіруге де септігін тигізеді. Мифологиялық заңдарға сәйкес жасалған жарнама постиндустриалды кезеңнің тұрғындары үшін психотерапияға айналады. Миф рухани координаттардың тұрақты жүйесінің жоқтығынан шаршаған, айқын емес құндылықтар жағдайында өмір сүретін адам үшін құтқарысқа айналады.

Әдебиет:

1. Херб А. Интермедиальность в романе и фильме Поколение «П». Загребский университет, философский факультет, 2018, <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:890167>
2. Геращенко Л. Л. «Современная реклама в концепции постмодерна» Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки, no. 5, 2006, pp. 3–5.
3. Бодрийар Ж. Система вещей. М., 1995.
4. Притчин А. Н., Тереманко Б. С. Миф и реклама // *Общественные науки и современность*. 2002. № 3. С. 147–163.
5. Юнг К. Г. О современных мифах. М., 1994.
6. Геращенко Л. Л. Мифология рекламы / Л. Л. Геращенко. М., 2006.

Ұжымдық бейсаналыққа манипуляция жасау әрекеттері көбінесе мамандар арасында жарнаманың тиімділігінің көрсеткіші ретінде қабылданады, бірақ соған қарамастан адамгершілік тұрғыдан адамның ерік бостандығы құқығын бұзу болып табылады және қазіргі қоғамдағы құндылықтар бағдарларын бұзады. Жарнаманың әсерінен әлеуметтік шындықты конструкциялау мәселесі тұтынушы әлемінің бейнесін бұзып қана қоймай, оның сыртқы әлеммен одан әрі өзара әрекеттесуіне теріс әсер етеді.

Қазіргі жарнама мифтермен күресе отырып, жаңа мифтер құрастырады. Кез-келген жүйе адамға таңдау елесін жасайды, бірақ ол өзі белгілеген шеңберде ғана: тұтынушы дәл осы жарнамаланған затты сатып алғысы келмеуі мүмкін, бірақ жарнама оның осы тауарға балама табу қажеттілігін мықтап бекітеді. Бостандықтың мұндай елесі адамдар мен заттар әлемі арасындағы теріс қатынастарды тудырады. Адам таңдау құқығынан айырылмайды, бірақ ол жарнама ұсынатын әлеуметтік қатынастарға кіріп, өзінің «бостандығын» осы шеңбер аясында көрсетуге мәжбүр болады.

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

Жисмоний тарбия ўқитувчиларини касбий фаолиятга тайёрлашнинг методологик асослари

Махмудов Бахрамжон Абдусаломович, фалсафа фанлари доктори
Ўзбекистон халқаро ислом академияси

Мазкур мақолада бўлажак жисмоний тарбия ўқитувчиларини касбий фаолиятга тайёрлашнинг параметрларини такомиллаштириш борасида асосли фикрлар келтирилган бўлиб, унда бугунги куннинг жисмоний тарбия ўқитувчисини тайёрлаш юзасидан бажарилиши лозим бўлган маълумотлар баён этилган.

Калит сўзлар: жисмоний тарбия ўқитувчиси, инновация, модернизация, механизм, гоя, педагог, интулектуал, билим, кўникма, малака, модел, рақобат.

Методические основы подготовки учителей физической культуры к профессиональной деятельности

Махмудов Бахрамжон Абдусаломович, доктор философских наук
Международная исламская академия Узбекистана (г. Ташкент, Узбекистан)

В статье представлены основные идеи по совершенствованию параметров подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности, описываются действия, которые необходимо сделать по подготовке учителя физической культуры на сегодняшний день.

Ключевые слова: учитель физкультуры, инновации, модернизация, механизм, идея, педагог, интуиция, знания, умение, компетентность, модель, конкуренция.

Methodological bases of physical education teachers' training for professional activity

This article gives a good idea of the improvement of the parameters of the professional activities of future physical education teachers, which outlines the information that must be made to prepare the teacher of today's physical education.

Key words: physical education teacher, innovation, modernization, mechanism, idea, pedagogue, intuitive, knowledge, skill, competence, model, competition.

Дунё миқёсида олий таълим муассасалари таҳсил олувчиларининг билим, кўникма, малака эгаллашларини такомиллаштириш, интеллектуал ва жисмоний камолотини ривожлантириш, таълим сифатини ошириш, уни инсонпарварлаштириш, ўқув предметларига соғломлаштирувчи технологияларни жорий этиш, узвийлиги ва узлуксизлиги, ривожлантирувчи ва ижтимоийлаштирувчи мақсадларини таъминлаш, мутахассисларни, шу жумладан жисмоний тарбия ўқитувчиларининг креативлиги, ижодкорлигини ошириш вазифалари қўйилмоқда.

Мамлакатимизда ўқитувчи таълим ва тарбия жараёнини ташкил қилар экан, уни бошқаради, давлат аҳамиятига молик вазифаларни амалга оширади, давлат мақсадлари асосида янги авлодни жамият учун шакллантиради [1]. Шунга кўра, ўқитувчи ўз фаолиятини янги услубда ташкил қилишга тайёр бўлсагина, ҳали кашф қилинмаган кашфиётларга бой бўлган касбий педагогик жараённи ташкил қилади ҳамда ҳар томонлама баркамол шахс шаклланиши учун зарур педагогик шарт-шароитни яратади. Демак, таълим тизимида сифат ва самарадорликни оширишда илк

қадамларидан бири бу — ўқитувчиларни касбий педагогик жараёнга тайёрлигини таъминлашдир.

Республикамизда таълим соҳасида фаолият юритаётган жисмоний тарбия ўқитувчиларининг иш услубини такомиллаштиришда оптимал-педагогик усуллар изланмоқда. Аммо бу уринишлар қўйидаги камчиликлар туфайли натижасиз бўлиб қолмоқда:

- бўлажак жисмоний тарбия ўқитувчиларини касбий фаолиятга тайёрлашда мутахассислик фанлари блокига кирувчи «Жисмоний тарбия» дарслари замонавий модификациялаштирилмаяпти;
- тадқиқот доирасида педагогик жараён талабалар таълим эҳтиёжларини қондиришга мослаштирилмаган;
- жисмоний тарбия ўқитувчилари талабаларга замонавий билим беришда жисмоний машқларни лойиҳалаш технологиясидан фойдаланиш имкониятларига етарлича баҳо беришмаяпти; талабалар таълим эҳтиёжларини шакллантиришга, уни қониқтириш учун шароитлар яратишга интилиш етарли даражада эмас;
- талабаларга жисмоний йўналишдаги дидактик вазиятли топшириқларидан фойдаланиш тартибли ва мунтазам равишда олиб борилмаяпти; бу мазмундаги аудиториядан ташқари жисмоний -маданий-оқартув ишларининг олиб борилиши талаб даражасида эмас;
- талабаларга келгуси мутахассисликлари бўйича жисмоний маданият соҳасига оид лойиҳалаш технологияси кўпинча, тасодифий машқлардан фойдаланиш эвазига амалга оширилмоқда (уларнинг мазмуни шаклидан ташқарида қаралади, ўзаро боғлиқ ҳолда ифодаланмайди, шакли эса — мазмунидан алоҳида олиб борилиши кузатилади);
- бўлажак жисмоний тарбия ўқитувчилари — эртанги кун умумий ўрта таълим мактаб ўқитувчилари мазкур муаммонинг замонавий методологик ҳамда назарий асослари (айниқса, — назарий-педагогик) бўйича тавсияларга эҳтиёж сезадилар [3].

Юқоридагилардан келиб чиқиб, бугунги кунда бўлажак жисмоний тарбия ўқитувчиларини тайёрлашда касбий фаолиятни ташкил қилиш технологияси алоҳида тадқиқот предмети сифатида ўрганилмаганлигини кўрсатиб ўтиш мумкин.

Бўлажак жисмоний тарбия ўқитувчисини касбий фаолиятга тайёрлаш қўйидагича кечади: мўлжалланган янгиликни ялпи ва унинг алоҳида босқичлари муваффақиятини башорат қилиш; янгиликни бошқа инновациялар билан қиёслаш, улардан самарадорини танлаб олиш, уларнинг энг аҳамиятли ва аниқлик даражасини аниқлаш; янгиликни татбиқ этишнинг муваффақиятлилик даражасини текшириш. Ўқитувчиларнинг касбий фаолиятга тайёргарлиги уч босқичда амалга оширилади:

1. Янгиликни педагогик фаолиятда қўлашдан олдинги даврдаги ўқитувчи фаолиятини таҳлил қилиш.

2. Касбий фаолиятнинг фаол шаклланиш даврини таҳлил қилиш.

3. Педагогик жараёнга янгилик киритилиб бўлгандан кейинги даврдаги фаолиятни таҳлил қилиш [2].

Касбий фаолиятда ўқитувчи илғор, сермахсул ижодий шахс, кенг қамровли қизиқиш, ички дунёси бой, педагогик янгиликка ўч бўлиши лозим. Касбий фаолият мотивацион, технологик ва рефлексив қисмлардан ташкил топади [4]. Мазкур жараён икки йўналишда амалга оширилади: янгиликни идрок қилишга касбий тайёргарликни шакллантириш ва янгича ҳаракат қилишга ўргатиш. Касбий фаолиятни ташкил этишда таҳсил олувчиларнинг билиш фаолияти ва уни бошқариш алоҳида аҳамиятга эга.

Жисмоний тарбия ўқитувчисининг касбий фаолияти натижасида талабаларнинг жисмоний тайёрлиги, индивидуал-психологик хусусиятлари, уларнинг мотивлар соҳаси атрофлича ўрганилиб чиқилади, мактаб ва синфдан ташқари тадбирларда жисмоний чиниқишга мўлжалланган узлуксиз дидактик тизимни таъминлайдиган методик мажмуалар яратилади; турли мусобақалар, соғлом турмуш тарзини реклама қилувчи тарбиявий тадбирлар: суҳбатлар, кечалар, спорт-шоулар уюштирилиб, ўқувчиларнинг спорт турларига қизиқишлари инобатга олинади, спорт тўғралакларига жалб қилинади, таҳсил олувчиларнинг жисмоний, руҳий ҳамда интеллектуал қобилиятлари ўстирилади; оиладаги, синф ва мактабдаги педагогик ҳамда психологик муҳит атрофлича ўрганилиб, уларнинг ҳамкорлиги ривожлантирилади.

Жисмоний тарбия ўқитувчиларини касбий фаолиятга тайёрлашдан мақсад — ўқитувчининг янгиликка интилувчанлигини, мустақил ўз устида ишлаш кўникмаси ва малакасини шакллантириш, замонавий педагогик технологиялар, интерфаол методлардан фойдаланиб, дарс ва дарсдан ташқари машғулотларни ўтказиш малакасини такомиллаштиришдан иборат экан унда жисмоний тарбия ўқитувчиси касбий фаолиятда қўйидаги қобилиятларини намоён этиши лозим:

- дарс машғулотларида ижодий мотивацияни қўллайди, касбий фаолиятни баҳолайди;
- талабаларнинг ижодий ўзаро фаолиятига ҳамкорлик қилади;
- қатъиятлик, масъулиятлик ва ҳалоллик билан ишини ташкил этади;
- касбий фаолиятга бўлган заруратни аниқлайди;
- ижодий фаолиятга жалб қилишга тайёргарлик кўради;
- шахсий мақсадларни касбий фаолият билан мослаштиради ва бошқалар.

Шунингдек, бўлажак жисмоний тарбия ўқитувчисини касбий фаолиятга тайёрлашда қўйидаги функцияларни амалга ошириш назарда тутилади:

- миллий ғоя, умуммиллий қадриятларга оид тушунчаларни жисмоний тарбия дарслари таркибига сингдириш;
- бўлажак касбий фаолиятга онгли ёндашув таҳлили, меъёрларга нисбатан танқидий ёндашув;

- касбий янгиликларга нисбатан иштиёқмандлик; ижодкорликни шакллантириш;
 - ўз имкониятларини рўёбга чиқариш, соғлом турмуш тарзи ва интилишларини касбий фаолиятида мўжасам қилиш;
 - самарали ва аҳамиятли меъёрларни белгилайдиган янги технологияларни топиш; шахснинг ўз тақдирини ўзи белгилаш ва ўзини ўзи намоён қила олиши асосида ўз ривожланишини таъминлаш;
 - таълим ва тарбияни уйғун олиб бориш, ёшларни нафақат жисмонан, балки, маънавий, ахлоқий жиҳатдан етук шахс сифатида вояга етказиш бўйича таъсирчан педагогик чораларни белгилаш;
 - таълим муассасаларида соғлом ижодий муҳитни яратиш, таълим ва тарбия жараёнига илғор касбий, педагогик ва ахборот технологияларини жорий этиш орқали ўқитиш сифатини янги босқичга кўтариш;
 - ёшларнинг дунёқараши, тафаккури, мустақил мушоҳада қилиш қобилиятларини ривожлантириш;
 - ёшларни диний-экстремистик ғоялар, турли ахборот хуружлари таъсиридан ҳимоя қилиш, уларда ватанпарварлик, юртга садоқат ва унинг тақдирига дахлдорлик туйғуларини тарбиялаш;
 - мактабдан ташқари таълимнинг шакллари ва мазмунини тубдан янгилаш, ҳудудларнинг хусусиятлари, таҳсил олувчиларнинг қизиқишлари, хоҳиш-истаклари асосида билимларни ўзлаштиришга йўналтириш;
 - педагогика соҳасидаги инновациялар кўламини кенгайтириш, педагогик диагностика, талаба шахсига индивидуал ёндашишга доир тадқиқотларга кенг йўл очиш, уларни ҳар томонлама қўллаб-қувватлаш механизминини жорий этиш;
 - педагогик (таълим, тарбия) жараёнида талаба фаолиятини бошқариш учун лойиҳаланган жисмоний тарбия дарсларининг баркамол шахс тарбиясига йўналтириш тенденциясининг кучайтириш.
- Ушбу фаолиятни амалиётда қўллаш параметрлари такомиллаштирилса, бўлажак жисмоний тарбия ўқитувчиларини касбий фаолиятини самарадорлиги ошишига олиб келади.

Адабиёт:

1. Ш. М. Мирзиёевнинг 2016 йил 8 октябрдаги фармойиши. Lex.uz
2. Мишагин В. Н., Личностно-ориентированный подход к организации профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры. Кан. пед. наук. Дисс. Автореф. Саратов, — 2001. — 190 с.
3. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М., Академия, 2000. — 480 с.
4. Эргашев Р. Н. Педагогик техниканинг эстетик хусусиятлари. // Узулсиз таълим тизимида инновацион технологиялар: муаммолар ва ечимлар. Республика илмий-амалий материаллари. — Гулистон: 2010. — 43–44-б.

6

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 52 (342) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 06.01.2021. Дата выхода в свет: 13.01.2021.
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.