

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



48 2022
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 48 (443) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
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)
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
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
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор 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)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (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 Кулуг-Бек Бекмуратович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
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)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
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 *Сергей Львович Соболев* (1908–1989), академик, выдающийся представитель отечественной школы вычислительной математики.

Сергей Львович Соболев родился 23 сентября (6 октября) 1908 года в Петербурге в семье присяжного поверенного Льва Александровича Соболева. Мальчик рано лишился отца, и главная забота о его воспитании легла на мать — Наталью Георгиевну, высокообразованную женщину, учительницу и врача, которая приложила огромное старание, чтобы развить незаурядные способности сына, проявившиеся в раннем возрасте.

В 1929 году Сергей Львович окончил физико-математический факультет Ленинградского университета. Его учителями были известные математики В. И. Смирнов, Г. М. Фихтенгольц, Б. Н. Делоне.

После окончания Ленинградского университета С. Л. Соболев начал заниматься геофизикой в Сейсмическом институте. Вместе с академиком В. И. Смирновым он открыл новую область в математической физике — функционально инвариантные решения, позволяющие решить ряд сложнейших задач, связанных с волновыми процессами в сейсмологии. В дальнейшем метод Смирнова — Соболева нашел широкое применение в геофизике и математической физике.

С 1934 года Соболев заведовал отделом дифференциальных уравнений с частными производными в Математическом институте имени В. А. Стеклова АН СССР.

В 1930-х годах ученый получил ряд важных результатов по аналитическим решениям систем дифференциальных уравнений в частных производных, интегро-дифференциальных уравнений со многими независимыми переменными, предложил новые методы решения задачи Коши для уравнений в частных производных второго порядка.

В 1933 году Сергей Львович Соболев был избран членом-корреспондентом, а в 1939-м — действительным членом АН СССР по Отделению математических и естественных наук (математика).

Несколько лет Сергей Львович работал в Институте атомной энергии у академика И. В. Курчатова, занимаясь проблемами атомной энергетики, теоретическими вопросами и расчетами, связанными с созданием атомной бомбы. Затем он вернулся в математику. К этому времени Соболев уже был знаменит благодаря своим результатам в функциональном анализе. Впоследствии математики ввели в свой арсенал так называемые пространства Соболева, сыгравшие исключительную роль в науке. Хотя сами исследования функциональных пространств своими истоками восходят к работам В. А. Стеклова, К. О. Фридрикса, Г. Леви, Л. Шварца, но наиболее завершенной и строго логичной явилась теория С. Л. Соболева.

В 1952 году Сергей Львович возглавил кафедру вычислительной математики механико-математического факультета Московского государственного университета.

В 1955 году Соболев выступил инициатором создания Вычислительного центра МГУ, который за короткое время вошел в число самых мощных в стране. Первым заведующим ВЦ МГУ был И. С. Березин.

Применение ЭВМ для решения вычислительных задач стало одной из главных забот Соболева, начиная с момента появления первых отечественных ЭВМ БЭСМ, М-1, М-2, «Стрела». При активной поддержке Сергея Львовича в МГУ Николай Петрович Брусенцов в 1958 году разработал троичную ЭВМ «Сетунь», выпускавшуюся серийно Казанским заводом ЭВМ. В 1956 году Соболев загорелся идеей создания малой ЭВМ, пригодной по стоимости, размерам, надежности для институтских лабораторий. Он организовал семинар, в котором участвовали Н. П. Брусенцов, М. Р. Шура-Бура, К. А. Семендяев, Е. А. Жоголев. Задача создания малой ЭВМ была поставлена в апреле 1956 года на одном из этих семинаров.

С 1957 по 1983 год Сергей Львович Соболев был директором Института математики Сибирского отделения АН СССР, где под его руководством были создана мощная новосибирская школа вычислительной математики и программирования.

Сергей Львович отличался не только широкой эрудицией ученого, блестящим талантом математика, но и высоким гражданским мужеством. В 1950-х годах, когда кибернетика считалась в СССР лженаукой, он активно ее защищал.

В начале 1960-х годов Соболев выступил в поддержку работ Л. В. Канторовича по применению математических методов в экономике, которые тогда считались в СССР отступлением от «чистопородного» марксизма-ленинизма и средством апологии капитализма.

За большие заслуги в решении важнейших народнохозяйственных задач ученый был удостоен звания Героя Социалистического труда, награжден семью орденами Ленина, орденом Октябрьской Революции, орденом Трудового Красного Знамени, Сталинской премией первой и второй степени, а также посмертно — Большой золотой медалью имени М. В. Ломоносова АН СССР.

Сергей Львович Соболев умер 3 января 1989 года в Москве. Жизнь и деятельность С. Л. Соболева — одна из наиболее ярких страниц в истории отечественной науки и техники. В честь академика С. Л. Соболева на здании Института математики СО РАН установлена мемориальная доска. Его именем названы Институт математики Сибирского отделения РАН и одна из аудиторий НГУ, учреждена премия его имени для молодых ученых СО РАН и стипендия для студентов НГУ.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Бабаянц Л. А.**
Отличительные черты речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 385
- Байрамова А. Н.**
Развитие коммуникативных способностей обучающихся средней школы средствами дидактических игр 386
- Баширова А. Ф.**
Роль английского языка в теплоэнергетике 389
- Демьяненко В. Д.**
Роль англицизмов в обучении иностранному языку 390
- Ерошина А. С.**
Функциональная грамотность и пути ее развития у учителя истории 391
- Зверева М. Л., Коломыченко И. И.**
Роль ДОУ в развитии личностного потенциала дошкольника посредством игровой деятельности 394
- Зенюкова Д. И., Дураков Д. А.**
О возможностях влияния результатов ЕГЭ на развитие региона 396
- Ивакина Е. А.**
Особенности инклюзивного образования в условиях школьной среды 398
- Колупаева О. В., Янченкова И. Н.**
К вопросу о логоритмической диагностике детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи 400
- Кондратенко Е. А.**
Использование приемов интеграции на уроках математики 403
- Корнеева Е. А., Лопатина Н. А., Гребенщикова Т. В.**
Коллаборация учителей начальной школы, истории и математики в вопросах использования современных образовательных технологий для формирования у обучающихся математической грамотности и положительных эмоций по отношению к учебной деятельности 405
- Кочумова А. Г., Хожалыев А. М., Шарипов М. Н.**
Дистанционное обучение студентов в современном мире 407
- Лазебная С. В., Капустина О. Н.**
Развитие познавательной деятельности дошкольника через экспериментирование в условиях введения ФГОС ДО 409
- Малахова Д. А.**
Изучение уровня возможностей включения детей с ограниченными возможностями здоровья в группу сверстников на примере детей с интеллектуальной недостаточностью и детей с РАС 411
- Малиновская Л. С., Маревчева Н. В.**
Значение дидактической игры в развитие речи младших дошкольников 413
- Медведькова Л. А.**
Проектирование урока иностранного языка с учётом культурологического аспекта в коммуникативно-направленном обучении 414
- Миненко Е. Ю.**
Применение метода «эвристическая задача» на занятиях в военных вузах 417
- Михайлова В. В.**
Развитие диалогического общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками посредством театрализованной деятельности 419
- Мударова Д. М., Байрамгулыева М. Д., Сейитмаммедова А. Т.**
Термины и способы их изучения 421

Облашко Д. Ю. Грамматическая интерференция при обучении студентов испанскому языку на основе английского 423	Семченко А. С. Базовые принципы успешного преподавания иностранных языков в режиме дистанционного обучения 443
Петрова Т. В. Особенности организации непрерывной образовательной деятельности с детьми раннего возраста 425	Смирнова Н. Н. Рекомендации тифлопедагогам по развитию зрительного восприятия и зрительно-моторной координации детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения 445
Поддубова Ю. И., Резникова Р. В., Горбунова В. В. Влияние художественно-творческой деятельности на развитие познавательного интереса старших дошкольников 427	Сырых Д. В. Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка 446
Придворева И. Г., Татарникова Е. Г. Использование лексических игр на уроке английского языка на среднем этапе обучения 429	Тимохова О. Л. Развитие глобальных компетенций через использование интерактивных методов и приемов на уроках иностранного языка 448
Разумовская С. П., Скрипникова А. В., Шатохина Е. Е., Хаустова М. А., Немухина А. В., Беяева Н. И. Понимание специфики ранней профориентации 431	Тимошина Л. Г. Педагогический эксперимент по введению элективного курса «Биология вокруг нас» как средство развития навыков исследования и проектирования у студентов СПО 450
Рудакова Н. П., Авдоян Д. Т. Особенности коррекционно-логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья 433	Ukibay S. S., Sagdullayev I. I. Communicative approach in enhancing the soft skills in English classes 451
Рыжов Д. Д. Обучение сотрудников ведомственных учреждений психологической готовности к производству выстрела 435	Черемисина Т. П., Литвинцева А. В. Интеграция деятельности учителя начальной школы и учителя иностранного языка по формированию у учащихся читательской компетенции и созданию мотивационной образовательной среды с использованием современных технологий 456
Самсонкина Н. В. Формирование навыка словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 437	Юзбашева Ю. А. Система современного школьного образования Великобритании 458
Сеидова Ф. М. Формирование готовности педагогических кадров вуза к использованию смарт-технологий через внутрифирменное повышение квалификации в условиях центра рекрутинга 441	Яремкив Е. Д., Тебенюкова Н. Г. Исследование отношения старшеклассников к дистанционному обучению в формате SPOC 460

ПЕДАГОГИКА

Отличительные черты речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Бабаянц Лолита Арнольдовна, студент

Ставропольский государственный медицинский университет

Развитие правильной речи у детей дошкольного возраста — одна из важных и актуальных проблем логопедии в современном обществе. В данной статье представлены основные нарушения всех элементов речевой системы детей в целом, которые входят в структуру такого речевого нарушения как общее недоразвитие речи. Среди них: недостатки звукопроизношения, бедность словарного запаса, нарушения лексико-грамматической стороны речи, фонематического восприятия и т.д. Также затронута тема профилактики появления данных дефектов и даны некоторые рекомендации родителям детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, звукопроизношение, лексико-грамматический компонент речи, моторика, мыслительные процессы.

Общее недоразвитие речи — совокупность сложных речевых нарушений, при которых нарушается формирование всех компонентов системы речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Возрастной период ребенка, в котором могут наиболее явно наблюдаться речевые дефекты, варьируется от одного до шести лет. Детально рассмотрим основные компоненты, затрагивающиеся при данном речевом нарушении:

1. Звукопроизношение

Звукопроизношение — процесс образования звуков речи, осуществляемый при совместной работе дыхательного, голосообразовательного и резонаторного отделов речевого аппарата, а также сопровождающийся регуляцией центральной нервной системы. Как правильно, при I и II уровне общего недоразвития речи речь звукопроизносительная сторона речи ребенка характеризуется искажениями, пропусками звуков. При III и IV уровне общего недоразвития речи звукопроизношение приближено к норме, могут наблюдаться недостатки произношения отдельных звуков, легко поддающиеся коррекции.

2. Фонематическое восприятие

Фонематическое восприятие — это способность или умение ребенка воспринимать на слух или зрительно, а также различать звуки речи. При общем недоразвитии речи фонематическое восприятие детей часто нарушено, что проявляется в пропусках или заменах звуков, слогов, отсутствии дифференциации сходных по звучанию или графическому изображению звуков. Отсутствие своевременной коррекции фонематического восприятия у дошкольников может привести к появ-

лению у них в дальнейшем таких нарушений письма и чтения, как дисграфия и дислексия.

3. Лексико-грамматическая сторона речи

Развитие лексики и грамматики у дошкольников — важный этап развития речи в целом. Бедный словарный запас, неверное словоизменение, словообразование приводит к трудностям коммуникации и формирования четкой и правильной самостоятельной речи детей. Грамматический строй — взаимосвязь слов между собой в выражениях и предложениях. К моменту поступления в школу при нормальном речевом развитии ребенок должен иметь необходимый багаж знаний на различные лексические темы, уметь оперировать понятиями и значениями предметов, действий, а также иметь представления о словоизменении (изменение окончаний существительных, образование прилагательных от существительных, правильное употребление предложно-падежных конструкций и числительных и т.д.)

Говоря о всех вышеописанных нарушениях немаловажным является понимание основных причин, приведших к появлению речевых недостатков у ребенка. Для подбора верных методик коррекции и составления коррекционного маршрута важно определить структуру дефекта, т.е. что является первичным нарушением, а что выступает вторичным.

Общее недоразвитие речи может выступать как следствие таких серьезных расстройств речи, как дизартрия, алалия, афазия и др.

Для своевременного и правильного устранения дефекта, а также профилактики возникновения более серьезных нару-

шений компонентов речи важно вовремя заметить предпосылки тех самых нарушений и обследовать психоречевое развитие ребенка. Так, можно заметить, что у ребенка, имеющего предпосылки к нарушенному развитию речевой системы, первые слова появятся не в раннем возрасте, а ближе к 3–4 годам, а при более сложных дефектах и к старшему дошкольному возрасту. Таким детям доставляет трудности четкое выражение мысли, их речь малопонятна и невнятна для окружающих. Понимая это, дети становятся крайне критичны к своему дефекту, осознают его. Некоторые из них замыкаются в себе, необщительны, целью чего является скрытие своего нарушения, остальные стремятся преодолеть дефект и охотно вступают в контакт с коррекционным педагогом.

Помимо речевой симптоматики, могут наблюдаться и неречевые проявления, такие как:

- нарушение мыслительных операций и познавательной деятельности;
- страдает мелкая и общая моторика;

Литература:

1. Аванесова, В. Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В. Н. Аванесова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — 176 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов: ок. 7 000 терминов / О. С. Ахманова. — М.: Совет. энцикл., 1969. — 608 с.
3. Волкова Л. С. Логопедия. Методическое наследие (кн. 5). — М., 2003.
4. Елисеева, М. Б. О лексическом развитии ребенка раннего возраста / М. Б. Елисеева // Логопед в дет. саду. — 2006. — № 1. — С. 4–14.
5. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопедов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М.: КнигоМир, 2011. — 320 с.
6. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: формирование лексики и грамматического строя / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб.: Союз, 1999. — 158 с.
7. Понятийно-терминологический словарь логопеда / сост.: В. И. Селиверстов [и др.]; под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Владос, 1997. — 400 с.
8. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис... д-ра пед. наук: 13.00.07; 13.00.03 / Т. Б. Филичева. — М., 2000. — 145 л.
9. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
10. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

- трудности восприятия (как зрительного, так и слухового);
- неустойчивость памяти и внимания.

Участие родителей в процессе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи играет важную роль. Помимо занятий с коррекционным педагогом, важна работа ребенка и самостоятельно дома, а также с помощью контроля родителей. Ребенку необходимо создать правильную речевую среду, побуждать его к речи, оказывать ему помощь, поддержку и мотивировать его к учебной деятельности.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, общее недоразвитие речи — совокупность нарушений всех компонентов речи, коррекция которых должна проходить комплексно, поэтапно, включая профилактику, анализ причин и симптомов нарушения. Важным было и остается взаимодействие всех специалистов, родителей и педагогов, для того чтобы систематически и комплексно воздействовать на первичные и вторичные проявления дефекта.

Развитие коммуникативных способностей обучающихся средней школы средствами дидактических игр

Байрамова Айтадж Нематовна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматривается возможность использования дидактических игр для развития коммуникативной компетенции у обучающихся среднего звена общеобразовательной школы. Делается вывод о том, что дидактические игры обладают высокой степенью наглядности и позволяют активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и имитирующих реальный процесс общения.

Ключевые слова: дидактические игры, английский язык, коммуникативные навыки, взаимодействие, общение.

Английский как международный язык преподается обучающимся от начальной школы до университетского уровня,

потому что он используется во многих средствах коммуникации, таких как общественная информация, газеты, телевидение

и академические книги. Английский язык известен как один из широко используемых языков для людей, чтобы иметь возможность общаться с другими людьми по всему миру. Также считается, что английский язык является важным языком для изучения, потому что это международный язык. Умение общаться на английском языке очень важно в глобальном пространстве, потому что он занимает очень важное место практически в любом секторе использования, таком как бизнес, коммерция, академическая сфера, технологии, международные отношения и дипломатия [1, с. 237]. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что английский язык является важным языковым компонентом, которым должны овладеть ученики средней школы. Обладая хорошим английским языком, особенно в разговорной речи, обучающимся будет легче осмысленно передавать идеи, эмоции, чувства, а также составлять приемлемые предложения.

Коммуникативные навыки — это автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций. Их также можно охарактеризовать как процесс конструирования посредством производства и получения информации. Это означает, что способность к коммуникативным навыкам необходима школьникам для обучения, потому что это подготовит их к использованию языка в реальном мире. Таким образом, овладение коммуникативными навыками является приоритетом для школьников, изучающих английский язык. Между тем овладеть разговорным мастерством не так просто, как кажется. Чтобы иметь возможность говорить по-английски, обучающимся необходимо больше практиковаться внутри класса и за его пределами. Это означает, что учителя должны уделять большое внимание при обучении коммуникативным навыкам. Им необходимо приложить усилия, чтобы сделать класс активным, говорящим по-английски.

При обучении коммуникативным навыкам учителя общеобразовательной школы должны применять подходящую технику, которая может повысить интерес, любознательность и мотивацию обучающихся к обучению. Это поможет школьникам быть более уверенными в том, чтобы говорить в классе. Дидактические игры могут быть использованы для улучшения разговорных навыков учеников средней школы, потому что они могут дать школьникам возможность попрактиковаться в разговорной речи. [5, с. 136] Дидактические игры создают безопасную среду для того, чтобы справиться с новым обучением. Овладение коммуникативными навыками в английском языке очень важно для учеников средней школы. К сожалению, у многих учеников возникают проблемы с разговорной речью. Они не могут говорить по-английски в классе, потому что им не хватает практики разговорного английского. Зачастую это обуславливается неэффективным обучением. Просьба к школьникам запомнить диалог и практика их перед классом делают их неспособными общаться на английском языке в реальной жизненной ситуации.

Дидактические игры — это одна из техник, которая предоставляет специальные возможности для улучшения разговорных навыков, а именно:

— коммуникативная компетенция, которая требует от учеников средней школы активного участия в разговоре друг с другом и вовлекает их в реальное общение;

— равные шансы, при которых не только ученики средней школы с более высоким навыком говорения, но и ученики с с более низким навыком говорения могут внести свой вклад;

— снижение тревожности — условие, при котором ученики средней школы более уверенно говорят по-английски, потому что они не чувствуют, что находятся в процессе преподавания и обучения, и совершают ошибки, не испытывая чувства неудачи.

Дидактические игры — это также мероприятия, организуемые в классе для создания возможностей и целей для практики вербального общения [6]. Когда обучающимся интересно учиться, они, скорее всего, пойдут на риск, совершат ошибки, не испытывая чувства неудачи, и попытаются справиться со своими первоначальными чувствами и использовать это в своей повседневной жизни. Можно сделать вывод, что дидактические игры — это один из приемов, который может сделать обучающихся активными на занятиях.

Дидактические игры для развития коммуникативных навыков — это один из приемов, который может быть использован для того, чтобы сделать учеников средней школы активными в общении в реальной жизненной ситуации. Коммуникативные игры представляют собой специальные функции для улучшения разговорных навыков учеников средней школы, а также коммуникативную компетентность, которая требует от учеников средней школы активного участия в разговоре друг с другом и вовлекает их в реальное общение. Они предназначены для развития коммуникативных навыков, особенно в устной речи и аудировании. Коммуникативный навык означает, что обучающиеся могут улучшить свою способность точно передавать и декодировать устную, письменную и невербальную речь [3, с. 40]. Они поощряют обучающихся взаимодействовать, чтобы общаться в классе. Чем больше учеников средней школы активно выступают на уроке, тем лучше они овладевают коммуникативной компетенцией. Кроме того, игры могут улучшить коммуникацию учеников средней школы и сотрудничество друг с другом [2, с. 50]. Это помогает школьникам стать более социализированными в процессе преподавания и обучения.

История языковых дидактических игр восходит к «естественным методам», которые фокусируются на использовании игр системы обучения иностранному языку. Идея о том, что обучение должно быть приятным занятием, поддерживается многими исследователями. Удовольствие оказывается одной из главных целей и последствий образования, особенно в школе, отчасти потому, что то, что нам нравится, мы склонны продолжать, а то, что нам не нравится, мы бросаем, как только можем. Языковые игры имеют педагогическую ценность особенно в преподавании иностранных языков, поскольку они способствуют совместному обучению и создают позитивные тенденции в изучении иностранного языка, игры также снижают языковую тревожность и стресс обучающихся, которые препятствуют изучению языка.

В развитии коммуникативных навыков наиболее эффективны те дидактические игры, которые в основном основаны на решении проблем, разгадывании головоломок, рисовании карточек и заданий, связанных с порядком слов, который имеет

дело с грамматикой, словарным запасом, временами прилагательных, языковыми функциями и т.д. Дидактические коммуникативные игры могут развивать устные навыки учеников средней школы, игры интересным образом обеспечивают косвенную обратную связь. В коммуникативных играх с информационным разрывом обучающиеся используют язык для общения, чтобы преодолеть разрыв, что означает запрос информации для завершения действия.

Можно сделать вывод, что дидактические игры предназначены для построения совместной деятельности, включающей коммуникативное взаимодействие, которое предоставляет множество возможностей для отношений сотрудничества. Отношения сотрудничества могут быть как между обучающимися, так и между преподавателем и обучающимися. В коммуникативных играх происходит взаимодействие между обучающимися, например, когда обучающиеся спрашивают и предоставляют информацию друг другу, и это вовлекает их в вербальное общение. Коммуникативные игры с равными шансами дают равные шансы школьникам. Коммуникативные игры поощряют и повышают активную вовлеченность обучающихся [4, с. 26].

Коммуникативные игры эффективны, потому что у каждого ученика есть возможность говорить по-английски, не испытывая страха или застенчивости. Они помогают школьникам практиковать свою речь, потому что они обычно проводятся в парах или группах. Таким образом, у каждого ученика есть возможность выступить, чтобы дать и получить необходимую ему информацию. Некоторые основные причины говорить по-английски в классе заключаются в предоставлении возможностей и практике. Когда ученики средней школы играют в коммуникативные игры, они могут больше говорить по-английски, потому что они могут активно практиковаться в разговорной речи, и у каждого студента есть равные возможности говорить. Это означает, что, когда ученики средней школы отвечают друг другу во время коммуникативных игр, это помогает им улучшить качество своих разговорных навыков.

Дидактические игры также являются важным методом, снижающим тревожность обучающихся. Когда ученики средней школы чувствуют беспокойство, это приводит к тому, что у них снижается мотивация, особенно в разговорной деятельности. Школьникам будет трудно сказать что-то по-английски, потому что они боятся ошибиться. Кроме того, дидактические коммуникативные игры представляют им коммуникативные ситуации, которые являются приятными и относительно свободными от стресса. Между тем, используя дидактические коммуникативные игры, обучающиеся заинтересованы в том, чтобы следить за уроком.

Можно сделать вывод, что дидактические игры могут помочь школьникам более уверенно говорить по-английски, потому что они не чувствуют, что находятся в процессе преподавания и обучения, и совершают ошибки, не испытывая при этом чувства неудачи. Использование коммуникативных игр в процессе преподавания языка могло бы помочь всем обучающимся чувствовать себя комфортно и увереннее в овладении английским языком. Между тем, когда ученики средней школы играют в коммуникативные игры, они чувствуют энтузиазм и достаточную мотивацию, чтобы присоединиться к любым предложенным им занятиям [5, с. 136]. Это означает, что игры могут помочь обучающимся уменьшить их стресс и тревогу при изучении языка.

В завершении необходимо отметить, что коммуникативные игры могут улучшить разговорные навыки учеников средней школы. Они развивают у учеников средней школы лучшую коммуникативную компетентность, которая помогает им общаться в реальной жизненной ситуации. Коммуникативные игры также помогают пассивным ученикам, которые обычно остаются в классе, быть более активными, потому что это дает равные шансы каждому ученику высказаться. Наконец, дидактические коммуникативные игры могут снизить тревожность, что делает обучающихся более мотивированными и уверенными в том, что они могут выступать в классе и совершать ошибки, не испытывая чувства неудачи.

Литература:

1. Ивченко, Ю. М. Роль дидактических игр при обучении школьников на уроках английского языка / Ю. М. Ивченко // Гуманитарные научные исследования. — 2018. — С. 235–237
2. Базарова Л. Б. Современные информационные технологии в процессе формирования лексических навыков на уроках английского языка // Наука, образование и культура. — 2017. — № 4 (19). — С. 50–52
3. Жучкова И. В. Дидактические игры на уроках английского языка // English. — 2019. — № 7. — С. 40–43.
4. Кувшинов В. И. Игры на занятиях английским языком // Иностранные языки в школе. — 2020. — № 2. — С. 26–28.
5. Биндас О. Б. Некоторые приемы работы с лексикой на уроках английского языка в свете новых педагогических технологий // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике. Материалы IV Региональной научно-практической конференции. — 2017. — С. 136–142

Роль английского языка в теплоэнергетике

Баширова Альмира Филаритовна, студент магистратуры
Уфимский государственный нефтяной технический университет

В статье рассмотрены вопросы важности знания английского языка в теплоэнергетической сфере. Автор делает акцент на вопросе трудоустройства и профессионального роста. Даны рекомендации по освоению технического английского языка.

Ключевые слова: английский язык, деловой английский язык, технический перевод.

Ведущая роль английского языка в современном мире неоспорима, так как он является негласным языком международного общения. Наступил век глобализации — время, когда ни одна отрасль не свободна от взаимозависимых международных связей, а английский язык важен как никогда. Знание иностранного языка способствует трудоустройству специалиста и значительно повышает «ценность» сотрудника компании, напрямую влияя на его потенциальную заработную плату. Этот язык, популярность которого постоянно растет, стал незаменимым средством международного общения, особенно в деловом мире и в ряде быстро развивающихся отраслей (ИТ, экономика, машиностроение и др.). В то же время следует отметить, что область энергетики и связанные с ней рабочие позиции всегда остаются актуальными в связи с тем, что человечество с каждым днем нуждается во все большем количестве энергетических ресурсов, их экономном и грамотном распределении. Поэтому необходимо строить новые электрообъекты, разрабатывать экономичные схемы выработки электроэнергии, внедрять новые технологии. В связи с этим работа в данной сфере предполагает постоянное личностное и профессиональное развитие, получение новых знаний и навыков, а также регулярные стажировки, что обеспечит перспективный карьерный и деловой рост. Для беспрепятственного развития энергетики электростанциям необходимы кадры с углубленным знанием английского языка [2].

Как мы уже отмечали, знание английского языка является важным требованием при приеме на работу. Именно на английском все чаще проходят переговоры, встречи, семинары, мастер-классы и презентации новых технологий. Человек, владеющий английским языком, имеет большой потенциал и возможности карьерного роста в энергетике — он может занимать более высокооплачиваемые должности и получать возможность ездить в командировки или работать за границей [1].

Английский расширяет возможности сотрудников как в профессиональном, так и в личном плане. Это также объединяет людей и помогает получать знания из больших источников информации. Кроме того, общеизвестно, что регулярная тренировка памяти необходима для профессионального и личностного развития, а изучение иностранных языков является одним из наиболее эффективных и полезных методов тренировки памяти. Для того чтобы иметь возможность свободно общаться на английском языке, вести переговоры или профильные семинары и тренинги, специалистам необходимы не только теоретические знания, но также опыт и необходимые навыки для практического общения с международ-

ными партнерами. Обмен знаниями позволяет повысить как коммуникативные навыки на английском языке, так и уровень квалификации инженеров и руководителей энергетических предприятий.

Принимая во внимание постоянное развитие данной отрасли, следует отметить, что регулярно появляются новые выражения и понятия, некоторые технические определения приобретают новые значения, что обуславливает необходимость для профессионалов отрасли иметь возможность знакомиться с самой свежей информацией из первоисточников. Анализ текущей ситуации в энергетическом машиностроении позволяет говорить о том, что для того, чтобы оставаться информированными, современные работники должны уметь читать специализированную литературу в оригинале, поскольку на русский язык переведена лишь малая часть соответствующих источников, что лишает сотрудников возможности узнавать ценную совершенно новую информацию.

Более того, даже если учебные материалы и профессиональная литература переводятся на другие языки, перевод обычно затягивается на 1–2 года, поэтому информация, которую получают читатели, уже устарела. Следует подчеркнуть, что большинство специализированных сайтов также на английском языке.

Следовательно, знание языка (даже частичное) значительно увеличивает возможность получения актуальной информации. Кроме того, Интернет расширил возможности общения, поскольку как никогда раньше и упростил общение с людьми из любой страны. Знание английского языка помогает наладить сеть профессиональных контактов, посещать профессиональные вебинары и получать информацию от ведущих зарубежных специалистов в области энергетики. Таким образом, умение общаться на английском языке и быть в курсе в области теплоэнергетики дает ряд преимуществ. Это обеспечивает свободу профессионального общения и значительно облегчает взаимопонимание между партнерами без посредников и переводчиков.

Если энергетик владеет техническим и деловым английским языком, он может проводить презентации, вести и принимать участие в переговорах с зарубежными партнерами, проводить профессиональные встречи без неловкого языкового барьера, описывать принципы работы современных электростанций, давать характеристики отдельных частей различных устройств энергетического комплекса. Знание технического и делового английского языка позволяет свободно ориентироваться в современных условиях энергетической отрасли, а также ориентироваться в актуальной профессиональной литературе, инструкциях и технической документации. Однако для эф-

фективного применения языковых навыков важно понимать, чем общеупотребительная английская лексика отличается от специальной лексики.

Энергетическая отрасль остро нуждается в специалистах со знанием английского языка, особенно для компаний с иностранным капиталом, чей бизнес связан с экспортом и импортом товаров или технологий. Особое внимание следует уделить языковой подготовке будущих студентов-энергетиков в вузах в контексте курсов общего английского, делового

английского и ESP. По мнению А. Л. Луговой [4, с. 3–5], студенты-энергетики должны овладеть английским языком, достаточным для описания отдельных частей (единиц оборудования), объяснения работы устройств, характеристики современных электростанций и их оборудования. Таким образом, высококлассный специалист должен уметь говорить на профессиональные темы и читать специализированную литературу в оригинале, извлекая из нее информацию, необходимую для его профессиональной деятельности.

Литература:

1. Агапов, В. А. Английский язык и перспективы его изучения в 21 веке / В. А. Агапов, Л. Н. Петракова. — Текст: непосредственный // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. — Новосибирск: СибАК, 2016. — С. 213–219.
2. Электроэнергетика и электротехника: кем работать и что предпочесть Источник: <https://madenergy.ru/stati/elektroenergetika-i-elektrotexnika-kem-rabotat-i-cto-predpochest.html>. — Текст: электронный // <https://madenergy.ru/>: [сайт]. — URL: <https://madenergy.ru/stati/el-ektroenergetika-i-elektrotexnika-kem-rabotat-i-cto-predpochest.html>. (дата обращения: 02.12.2022).
3. Луговая, А. Л. Английский язык для студентов энергетических специальностей / А. Л. Луговая. — 5-е изд. — Москва: Высшая школа, 2009. — 150 с. — Текст: непосредственный.

Роль англицизмов в обучении иностранному языку

Демьяненко Виктория Дмитриевна, студент магистратуры

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

В статье автор рассматривает одно из наиболее ключевых явлений в современном русском языке — англицизмы и их роль в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: англицизм, заимствование.

Современный мир все больше подвергается внешним и внутренним изменениям. Наша жизнь характеризуется активными процессами в языке, изменения происходят на разных языковых уровнях: в лексической системе языка, с точки зрения функционирования и в принципах построения текста. Английский язык, обладающим мировым статусом, на сегодняшний день является не просто дополнительным, а обязательным для изучения.

Понятие заимствования в лингвистике является многоаспектным. И. Г. Добродомов утверждает, что заимствование — это элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция), перенесенный из одного языка в другой результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов из одного языка в другой» [3, с. 158–159].

Употребление в современном мире англицизмов является закономерным процессом, который связан с прогрессом во всех сферах жизни общества. Потребность в заимствованиях возрастает в связи с увеличивающейся взаимосвязанностью и взаимозависимостью стран и народов, растущей глобализацией, процессом сближения и роста наций.

Заимствования играют большую роль в изучении любого иностранного языка. Во-первых, заимствования (англицизмы) являются главным источником активного пополнения словар-

ного запаса практически на всех уровнях. Они помогают детям быстрее освоить иностранный язык, потому что они уже знакомы с большинством англицизмов посредством компьютерных технологий, телевиденья т.д.

Во-вторых, иноязычные слова не только расширяют кругозор детей, но и повышают их культурный уровень.

В-третьих, изучение современных англицизмов на занятиях по английскому языку поможет студентам и школьникам звучать современно, быть в курсе происходящих событий.

По рассмотренным ранее классификациям англицизмов можно выделить несколько типов, которые могут быть полезны в изучении английского языка в школах.

1. Прямые заимствования — это слова, которые встречаются в русском языке приблизительно в том же виде и в том же значении, что и в языке — оригинале. Например: уик-энд ‘выходные’, мани ‘деньги’. Прямые заимствования образуются с помощью транслитерации, транскрибирования и калькирования.

2. Экзотизмы — слова, иллюстрирующие специфические национальные обычаи других народов и употребляющиеся для создания «национального колорита». Отличительной особенностью данных слов является то, что они не имеют русских синонимов. Например: хот-дог ‘hot-dog’, чизбургер ‘cheeseburger’.

3. Профессионализмы — англицизмы, использующиеся в разных деятельности человека. К примеру: политика, компьютерные технологии, бизнес, спорт, повседневное общение, средства массовой информации. В политике иноязычные слова предназначены для наименования английской денежной системы. Например: пенс, шиллинг, стерлинг. В компьютерных технологиях англицизмы используются для названия компьютерных терминов.

4. Композиты — сложные слова, состоящие из двух английских слов, например: секонд-хенд ‘магазин, торгующий одеждой, бывшей в употреблении’.

По нашему мнению, приведённые выше четыре вида англицизмов являются необходимыми в изучении английского языка, так как они касаются всех видов деятельности человека.

Несмотря на такое количество положительных сторон в изучении англицизмов на уроках, существует ряд трудностей, которые должны быть преодолены преподавателями.

Апишева О. В. утверждает, что самой главной проблемой современного образования — это то, что большинство студентов и учеников автоматически используют слова без полного их понимания. В большинстве случаев, они не уверены, как пишется первоисточник, и не обладают информацией о его происхождении. Неправильно интерпретируя значение «модных» слов, учащиеся могут испытывать трудности при переводе англоязычных текстов и неточно понять понятия [2, с. 30]. Вторая немало важная проблема — это то, что некоторые учащиеся сталкиваются с таким препятствием как произношение. Эти трудности можно устранить только

с помощью практических занятий с использованием уже известных англицизмов.

Поэтому главная задача преподавателей английского языка — это использовать их самим и научить студентов использовать такие языковые явления грамотно и с пониманием, также предоставить возможность учащимся разобраться и понять, к чему они апеллируют и, что в конечном счете имеют в виду, когда используют в речи то или иное иностранное слово.

По словам Трубицыной О. И., на уроках использование текстов различных жанров газетно-публицистического стиля способствует пополнению лексического запаса учащихся за счет того, что данный стиль оперативно регистрирует возникновение новых слов и выражений, заимствования и специфические сокращения, изобилует интернационализмами [5, с. 207].

Помимо этого, будущим преподавателям следует накапливать опыт межкультурного взаимодействия для того, чтобы познакомить своих учеников с потенциалом мировой культуры, со способами преодоления культурного шока в процессе встречи с реалиями иноязычной культуры. Знания в области заимствований будут способствовать повышению языковой грамотности будущих учителей, их более глубокому проникновению в мир иностранного языка, культуры, быта и традиций. Более того, это повысит успешность профессиональной деятельности и эффективность межкультурного взаимодействия.

Таким образом, использование англицизмов в преподавании ИЯ школьникам повышает эффективность обучения лексике, так как способствует успешному преодолению языкового барьера.

Литература:

1. Апишева О. В. Англицизмы как инструмент преодоления языкового барьера у студентов неязыкового вуза / О. В. Апишева. — Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. — 2021 г. № 4 (106). — С. 27–30.
2. Добродомов И. Г. Заимствование // Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — 2-е изд. / И. Г. Добродомов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1998. — 544 с.
3. Трубицына О. И. Использование юмористических текстов на уроке немецкого языка в средней школе / О. И. Трубицына. — Текст: непосредственный // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. — 2007: СПб.: Каро, 2007. 286 с. — С. 204–218.
4. Ширманова Ю. Современные англоязычные заимствования как способ пополнения активного и пассивного словаря учащихся / Ю. Ширманова. — Текст: непосредственный // Международный школьный вестник. — 2007. — № 5. — С. 258–265.

Функциональная грамотность и пути ее развития у учителя истории

Ерошина Анастасия Сергеевна, учитель истории
 ЧУОУ Школа «Екатерининский лицей Химки» (г. Химки, Московская обл.)

В статье рассматривается функциональная грамотность и пути ее развития у учителя истории.

Ключевые слова: функциональная грамотность, непрерывное образование, учитель истории.

Функциональная грамотность изучается в разных научных направлениях.

С точки зрения философии образования данное понятие рассматривается как социально-экономическое явление, ко-

торое оказывает значительное влияние на уровень развития общества в целом (Б. С. Гершунский, В. В. Мацкевич, С. А. Крупник и др.) [2]. Исходя из данной позиции, функциональная грамотность является первым этапом раскрытия об-

разовательного потенциала человека в рамках непрерывного развития и образования, что в настоящее время принимается как одной из первых требований к уровню профессионального развития любого специалиста. По мнению С.А. Крупника, В.В. Мацкевич, функциональная грамотность представляет собой в современном обществе определенный «культурный стандарт» на уровне массового образования, независимо от специальности.

В рамках социологии данное понятие рассматривается в контексте изучения реальности А. Шюца, согласно которому функциональная грамотность является фактором успешности человека в обществе, что достигается за счет постоянного обучения и позволяет решать как повседневные, так и профессиональные задачи [1]. В этой связи следует отметить, что недостаточно усвоенные навыки чтения, владения компьютером и современными технологиями оказывают значительное влияние на степень адаптированности человека в быстро меняющемся мире — это касается различных грамотностей, в частности, правовой, экономической, финансовой и т.д. (С.А. Тангян, О.Е. Лебедев, П.И. Фролова) [4]. Исходя из этого, целесообразно заключить, что функциональная грамотность должна быть приоритетным направлением в школьном базовом образовании, где закладываются ее основы.

Изучение функциональной грамотности как социального явления рассматривается с точки зрения нескольких подходов:

- личностного в качестве высокого уровня развития индивида в различных областях, что влияет на качество человеческого потенциала в обществе;
- институционального, в рамках которого функциональная грамотность рассматривается как уровень образованности человека — в данном случае институт образования выступает главным источником формирования и развития функциональной грамотности;
- социального, который рассматривает наличие / отсутствие функциональной грамотности с точки зрения социального неравенства с точки зрения уровня образованности определенных социальных групп общества, на который оказывают значительное влияние семейное воспитание, образованность родителей (М. Барбер М. Муршед С.Г. Вершловский М.А. Матюшкина С.И. Григорьев Н.А. Матвеева О.П. Чигишева) [8];
- экономического, в рамках которого функциональная грамотность рассматривается как уровень профессионализации личности, благодаря которому повышается уровень его качества и стоимости как работника, что, в свою очередь, повышает возможности трудоустройства, конкуренции на глобальном рынке труда [7].

В психологии функциональная грамотность изучается с точки зрения двух подходов. Согласно первому подходу (психолого-когнитивному), данное понятие определяется как когнитивная способность индивида, согласно второму (социокультурному) — это совокупность глубоких знаний и навыков, которые можно формировать и развивать в процессе обучения (А.Г. Асмолов, Дж.П. Джи, А.А. Леонтьев, М.А. Холодная, К.Н. Поливанова, А.А. Юрина, Б. Стрит) [3].

С филологической точки зрения, данный феномен представляет собой совокупность способов и средств взаимодействия,

направленных на достижение цели коммуникации (И.Б. Короткина, К. Робинсон, Л. Агоника, И. Снайдер, П. Сторди) [5].

С точки зрения педагогики, функциональная грамотность описывается как базовая основа непрерывного образования, направленная на развитие компетенций (М.Б. Бершадская, Н.Ф. Виноградова, Г.С. Ковалева, Н.А. Назарова, Л.М. Перминов, С.А. Тангян, П.И. Фролова, А.В. Хуторской). При этом сформировались две концепции: первая направлена на необходимость личностного и компетентностного развития в разных видах деятельности, вторая — на развитие способности адаптироваться к инновациям, формирование навыков работы с информацией (М.Б. Бершадская, А.М. Гореев, М.А. Холодная) [6].

Исходя из вышесказанного, функциональная грамотность педагога является основой развития его профессиональной компетентности, ориентированной на решение педагогических задач в области непрерывного образования. В связи с этим, учитывая содержание понятия компетентности, следует отметить, что развитие функциональной грамотности педагога целесообразно разделить на три уровня:

— личностный определяет способность осуществлять определенную работу в целом: к нему относятся такие личностные качества, как позитивность, гармоничность, доброта, взаимоуважение, оптимизм, самоконтроль, стиль общения, то есть те качества, которые педагог сможет раскрыть в профессиональной области:

- личностно-профессиональный предполагает способность осуществлять педагогическую деятельность, а также самореализоваться в профессиональном развитии;
- профессионально-технологический, который заключается в умении осуществлять и пользоваться в педагогическом процессе современными образовательными и информационными технологиями, конечной целью данного уровня является развитие обучающихся.

Учитывая специфику предметного содержания преподаваемой учебной дисциплины, функциональная грамотность педагога имеет определенный путь развития (рис. 1).

Рассмотрим предметную составляющую функциональной грамотности учителя истории.

В основе развития предметных умений учителя истории лежат учебные задания и знания, которые будущий учитель сначала получает в школе, в ВУЗе, а далее постоянно совершенствует (на конференциях, в научной деятельности, при разработке заданий для обучающихся и т.д.). Согласно ФГОС ВПО, к предметным умениям учителя истории относятся: хронологические (работа с хронологией), аналитические (анализ исторических процессов, проводить историковедаческий, историографический, библиографический анализ), методические (выбор и применение педагогически обоснованных технологий и методики в обучении истории, проектирование урока), информационные (поиск, обработка и использование информации в области истории и преподавания), прогностические (прогнозирование образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного предмета «История», а также трудностей у обучающихся при изучении данного предмета).

Результатом становится индивидуальная система знаний исторического, методического, методологического, психологи-



Рис. 1. Путь развития функциональной грамотности

ческого и технологического характера, которые в последующем становятся основой для проектирования учебного процесса в соответствии с социокультурными и региональными условиями и типом образовательной программы, реализуемой образовательным учреждением. Данные знания приобретают комплексный характер, системность, содержательность, помогая развивать и реализовать, во-первых, личностные качества учителя истории, во-вторых, к формированию специальных компетенций (способности применять исторические знания, самостоятельно приобретать знания и умения по специальности, повышать квалификацию и уровень профессионализма, способности и готовности использовать современные информационно-коммуникационные технологии в учебной и внеучебной работе по истории, к проектной деятельности в профессиональной сфере, в-третьих, формированию общих компетенций (организационных, оценочных, коммуникативных, интеллектуальных). Развитие компетенций, в свою очередь, позволяет применять гуманитарно-ориентированные образовательные технологии, при которых становятся востребованными личностные качества обучающихся, их стремление осознать смысл изучения истории, проявить самостоятельность и внутреннюю мотивацию усвоения истории, попытаться истолковать исторические явления.

На этой основе можно выделить следующие основные направления развития функциональной грамотности учителя истории:

1) навыки работы с информацией, цифровыми технологиями (написание научных публикаций, отчетов, портфолио, презентаций, методических разработок, использование ИКТ и цифровых технологий в разных видах педагогической деятельности);

2) повышение квалификации (курсы, семинары, вебинары, круглые столы, конференции, в том числе зарубежные, научная деятельность);

3) личностное развитие, направленное на повышение способности к самообразованию, саморазвитию, выстраиванию индивидуальной образовательной траектории, в частности:

а) развития способности к преодолению трудностей в процессе познавательной деятельности, направленной на углубление знаний способов, методов решения жизненных и профессиональных задач, умения определять конструктивные способы разрешения проблем, аргументировать последствия деструктивных способов разрешения проблем;

б) способности к самообразованию за счет самообучения, проектирования индивидуального пути развития, адекватной оценки собственных зон роста и сильных сторон личности;

в) способности к самоорганизации и управлению временем;

г) навыков предотвращения и профилактики конфликтных ситуаций посредством углубленных знаний выявления / определения источников / способов разрешения конфликтов;

д) навыка владения ИКТ посредством выбора оптимальных технологий для решения профессиональной и/или жизненной задачи;

е) способности к содержательному и конструктивному самоанализу, адекватной оценки собственных действий / результатов деятельности / решения той или иной задачи.

4) повышение адаптивности, гибкости к изменяющимся условиям современного мира посредством моделирования ситуационных задач, поиска альтернативных решений, использования собственного опыта и опыта коллег;

5) формирование способности к развитию функциональной грамотности обучающихся посредством моделирования ситуаций взаимодействия педагог — обучающийся / обучающиеся, практико-ориентированных ситуаций и задач по решению сложных и стандартных вопросов, использованию новых технологий и алгоритмов работы.

Исходя из вышеизложенного, целесообразно заключить, что функциональная грамотность представляет собой способность педагога ориентироваться в быстро меняющихся социокультурных условиях общества и образовательном пространстве, что позволяет оперативно и качественно решать профессиональные педагогические задачи, обосновывать свое решение

в различных ситуациях взаимодействия с субъектами образовательного процесса, в разных видах педагогической деятельности. Формирование функциональной грамотности учителя истории является достаточно важным процессом, способству-

ющим профессионально-личностному развитию педагога, уровень которого, в свою очередь, позволяет конструктивно решить как жизненные, так и профессиональные задачи через развитие предметных умений, личностных качеств, компетенций.

Литература:

1. Бахарева Е. В. Повышение профессиональной компетентности учителя в развитии функциональной грамотности учащихся общеобразовательной школы // Наука и школа. — 2019. — № 2. — С. 24–27.
2. Гореев А. М. Психологические аспекты формирования функциональной грамотности: что должен знать учитель? // Наука и школа. — 2021. — № 3. — С. 130–136.
3. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — № 4(61). — С. 112–123.
4. Козырева О. А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. — 2020. — № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/35/showToc> (дата обращения: 21.11.2022).
5. Короткина И. Б. Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — № 3(50). — С. 132–152.
6. Саметова Ф. Т., Мырзаханова Ф. М. Функциональная грамотность как один из показателей уровня социально-культурного развития человека // Научное обозрение. Фундаментальные и прикладные исследования. — 2020. — № 2. — URL: <https://scientificreview.ru/ru/article/view?Id=82> (дата обращения: 21.11.2022).
7. Самсонова Т. И., Середа Т. Ю. Исторический аспект развития функциональной грамотности // Наука в условиях пандемии: трансформации, коммуникации, стратегии: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 11 февраля 2021 г.: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). — 2021. — С. 87–90. URL: <https://apni.ru/article/1907-istoricheskij-aspekt-razvitiya-funktsionalnoj>
8. Чигишева О. П., Солтовец Е. М., Бондаренко А. В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки». — 2017. — Том 5, № 4. — URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf> (дата обращения: 21.11.2022).

Роль ДОУ в развитии личностного потенциала дошкольника посредством игровой деятельности

Зверева Маргарита Леонидовна, инструктор по физической культуре;
Коломыченко Ирина Ивановна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 47 г. Белгорода

В статье авторы раскрывают роль ДОУ в развитии личностного потенциала ребенка, делятся опытом работы по данному направлению.

Ключевые слова: личность, личностный потенциал, ребенок, ДОУ.

Система дошкольного образования играет огромную роль в воспитании, развитии, формировании личности ребенка. Поэтому в нашем дошкольном учреждении большое внимание уделяется развитию личностного потенциала каждого ребёнка, в овладении им прочных знаний, умений и навыков с возможностью их применения на практике.

Само слово «потенциал» подразумевает под собой нечто заложенное в человеке изначально. Поэтому, его не нужно создавать, но его необходимо развивать. И здесь, большая роль отводится педагогам детского сада.

Рассмотрение личности с точки зрения ее основных подструктур как потенциалов началось с работ М. С. Кагана [1]. Он предложил рассматривать личность как персонифициро-

ванную деятельность и описывать ее пятью потенциалами: гносеологическим, аксиологическим, творческим, коммуникативным и художественным потенциалами личности [1].

На основании проведенного анализа исследований, связанных с изучением разных сторон личности как потенциалов, мы выработали следующее определение личностного потенциала ребенка.

Личностный потенциал ребенка понимается нами как система свойств, составляющих основу личностного развития и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в различных видах деятельности, в первую очередь, в игровой (поскольку у дошкольников она ведущая). Личностный потенциал ребенка складывается из следующих основных ком-

понентов, каждый из которых, в свою очередь, может быть системно рассмотрен как потенциал.

Первый компонент личностного потенциала ребенка — интеллектуальный потенциал — определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность и которая складывается из знаний о внешнем мире.

Второй компонент личностного потенциала ребенка — коммуникативный потенциал представляет собой систему свойств, умений и способностей, обеспечивающих ребенку успешность общения, понимания и взаимопонимания с другими людьми, способности к овладению коммуникативными качествами, умениями и навыками общения.

Третий компонент личностного потенциала ребенка — творческий компонент — определяется умениями, навыками и способностями к созидательному и продуктивному действию, творчеству.

Четвертый компонент личностного потенциала ребенка — эмоционально-волевой потенциал включает систему эмоций, чувств, эмоциональных состояний, эмоциональных и волевых качеств.

Пятый компонент личностного потенциала ребенка — мотивационно-ценностный потенциал включает систему целей, ценностей и ценностных ориентаций, социально-психологических установок личности [2, с. 115].

Опираясь на учебную программу В. А. Ананьева развития человека «Цветок потенциалов», в которой отражены основные задачи психологии здоровья. В нашем саду была разработана программа воспитания здорового дошкольника «Развитие личностного потенциала здоровья» «Хочу быть здоровым».

Цель программы — создание в ДОУ психолого-педагогических условий, направленных на сохранение и укрепление личностного потенциала здоровья дошкольников, как условие, обеспечивающее успешность детей в разных видах деятельности.

Задачи:

- создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и личностного потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

- формирование социальной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психическим и физиологическим особенностям детей;

- формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности, ответственности ребёнка;

- развитие коммуникативных навыков детей, а также мышления, памяти, внимания.

В начале нашей работы была разработана и проведена диагностика на выявление уровня сформированности личностного потенциала детей. При разработке своей диагностики, опирались на диагностические разработки таких ученых, как Г. А. Урунтаева Методика «Изучение умения сдерживать свои непосредственные побуждения» и Л. Н. Волошина Методики «Сформированность гигиенической культуры», «Хочешь быть здоров?»

В диагностике приняли участие две группы дети 4–5 лет. Одна группа экспериментальная и вторая группа контрольная. Статистический анализ показал следующие результаты: уровень сформированности гигиенической культуры у детей в экспериментальной группе составил: высокий уровень — 16%; средний уровень — 64%; низкий уровень — 20%.

В контрольной группе следующие результаты: высокий уровень — 14%; средний уровень — 82%; низкий уровень — 4%.

Уровень сформированности представлений детей о здоровье в экспериментальной группе составил: высокий уровень — 44%; средний уровень — 36%; низкий уровень — 20%.

В контрольной группе следующие результаты: высокий уровень — 60%; средний уровень — 36%; низкий уровень — 4%.

Уровень сформированности умения сдерживать свои непосредственные побуждения у детей в экспериментальной группе составил: оптимальный уровень — 20%; допустимый уровень — 68%; недостаточный уровень — 12%.

В контрольной группе следующие результаты: оптимальный уровень — 27%; допустимый уровень — 41%; недостаточный уровень — 32%.

После полученных данных и их обработки было разработано календарно-тематическое планирование, которое включало в себя ряд мероприятий таких как: занятия «Мое здоровье», «Путешествие в школу здоровья», «Дорога к доброму здоровью», Изготовление букроссинга «Если хочешь быть здоров» и др., спортивные мероприятия «Я здоровье сберегу-сам себе я помогу», «В здоровом теле — здоровый дух», квест-игра с родителями «Семь лепестков здоровья», а также викторины, интерактивные беседы, познавательные часы.

После проведенных мероприятий была проведена промежуточная диагностика, которая показала следующие результаты:

Уровень сформированности гигиенической культуры у детей в экспериментальной группе составил: высокий уровень — 52%; средний уровень — 40%; низкий уровень — 8%.

В контрольной группе следующие результаты: высокий уровень — 33%; средний уровень — 55%; низкий уровень — 12%.

Уровень сформированности представлений детей о здоровье в экспериментальной группе составил: высокий уровень — 62%; средний уровень — 27%; низкий уровень — 11%.

В контрольной группе следующие результаты: высокий уровень — 66%; средний уровень — 26%; низкий уровень — 8%.

Уровень сформированности умения сдерживать свои непосредственные побуждения у детей в экспериментальной группе составил: оптимальный уровень — 54%; допустимый уровень — 38%; недостаточный уровень — 8%.

В контрольной группе следующие результаты: оптимальный уровень — 29%; допустимый уровень — 46%; недостаточный уровень — 25%.

Согласно диагностическим исследованиям, можно сделать вывод, что прослеживается стабильная, позитивная динамика по всем направлениям развития в экспериментальной группе.

В результате проделанной работы можно сделать вывод, что образовательная деятельность реализуется на достаточном уровне, и дети способны применять полученные ими знания в повседневной деятельности.

Такой подход в системе развития детей идёт по пути развития навыков в комплексе с достижением личностных результатов.

И это первый шаг к созданию школы возможностей, школы в которой развивается личностный потенциал дошкольника.

Литература:

1. Каган, М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М., 1974.
2. Сорокоумова Г. В. Изучение личностного потенциала педагогов: учебное пособие по курсу «Психология личности». Н. Новгород: НФ УРАО, 2010. 280 с.

О возможностях влияния результатов ЕГЭ на развитие региона

Зенюкова Дина Иосифовна, студент;

Дураков Денис Александрович, студент

Пензенский казачий институт технологий (филиал) Московского государственного университета технологий и управления имени К. Г. Разумовского

Высшая школа, несомненно, представляет собой экономический потенциал и резерв любого региона. Становление регионального развития в частности, как и общенационального развития, тесно связано с использованием потенциальных возможностей системы высшего образования за счет эффективной организации многогранного взаимодействия и взаимовлияния между всеми участниками этого процесса. Данное взаимодействие не представляет собой единовременные контакты, а должно быть организовано как долгосрочное и многогранное сотрудничество на всех уровнях. Результатом такого взаимодействия должно стать максимальный вклад университетов в территориальное развитие.

Одним из показателей эффективности деятельности вуза является средний балл единого государственного экзамена, который показали абитуриенты. Так, в рейтинге «Критерии

рейтинга вузов RAEX» присутствуют такой показатель как «Средний балл ЕГЭ студентов, зачисленных по общему конкурсу на очную форму обучения в вуз по программам бакалавриата и специалитета в 2017 году с оплатой стоимости затрат на обучение физическими и юридическими лицами». Также, начиная с 2019 г., Рособрнадзор представил региональный рейтинг качества общего образования в РФ [<https://everychild.ru/reuyting/reuyting-regionov-po-urovnyu-obrazovaniya-2021>]. Оценка проводилась по 12 показателям, среди которых эффективность организационно-технологического обеспечения процедур ЕГЭ, аналитика и интерпретация результатов ГИА.

Поэтому актуальным становится вопрос повышения среднего балла ЕГЭ как по региону в частности, так и по РФ в целом.

Проанализируем результаты среднего балла ЕГЭ по информатике по Российской Федерации в целом (рис. 1).

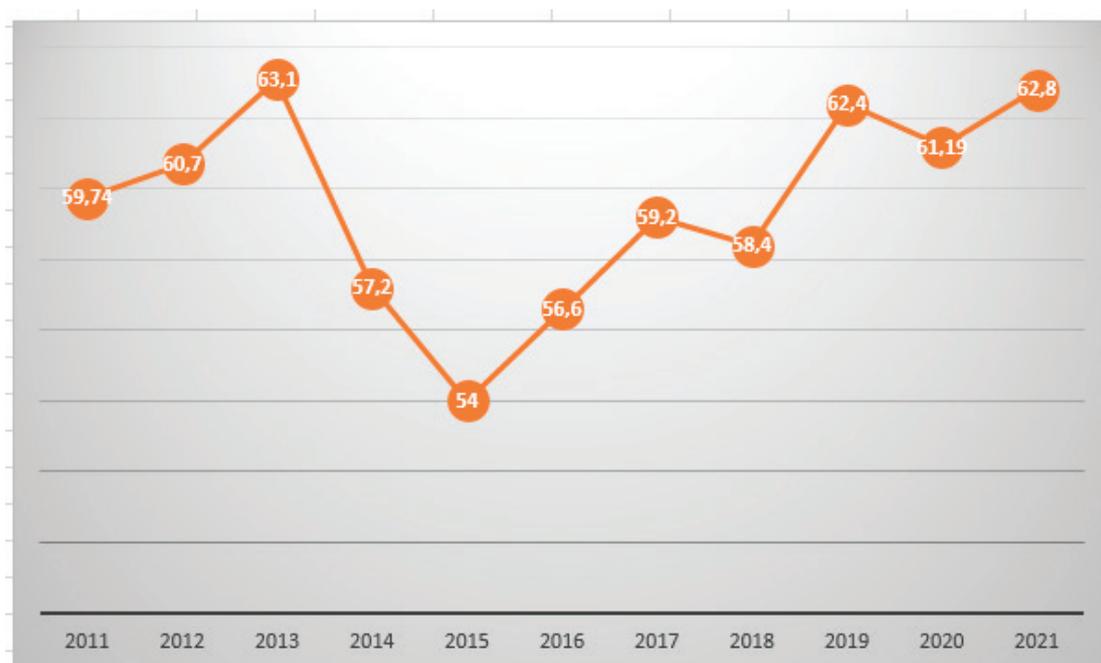


Рис. 1. Изменения среднего балла ЕГЭ за 2011–2021 гг.

Можно отметить тенденцию к возрастанию, начиная с 2015 г. Некоторое снижение 2020 г. можно объяснить антиковидными ограничениями, которые действовали с марта 2020 г., что, несомненно, отразилось и на процессе подготовке и на процедуре сдачи единого государственного экзамена.

Далее на рисунке 2 представлен график изменения среднего балла ЕГЭ по информатике за последние 5 лет. Можно отметить ту же общую тенденцию к повышению, указанную на предыдущем графике.

Далее рассмотрим показатели ЕГЭ по информатике по Пензенской области за последние 2 года — 2020 и 2022 г.г., так как начиная с 2021 г. экзамен проводится в форме компьютерного тестирования.

В 2021 г. ЕГЭ по информатике в ПО сдавали 873 человек. Средний тестовый балл составил 61,8, что соответствует среднему по РФ. В 2022 г. ЕГЭ по информатике в ПО сдавали 843 человек, при этом средний балл составил 60,5, что ниже среднего балла по РФ.

Результат анализа выполнения заданий показал, что в 2022 году с наименьшим процентом выполнения:

Среди заданий базового уровня:

- № 7 (Умение определять объём памяти, необходимый для хранения графической и звуковой информации) средний процент выполнения 36,2;

- № 8 (Знание основных понятий и методов, используемых при измерении количества информации) средний процент выполнения 32,5;

- № 9 (Умение обрабатывать числовую информацию в электронных таблицах) средний процент выполнения 37,0.

Поэтому нами рекомендуется сделать упор в методической работе на задания 8 и 9 в частности.

Нами были подготовлены комплекты заданий в помощь для подготовки учащихся к решению данных заданий.

Так, например, для задания 8 рекомендуется 2 группы заданий. Приведем примеры заданий для каждой группы.

Задание 8 относится к группе заданий, в которых рассматриваются основных понятий и методов, используемых при измерении количества информации.

Группа 1. Подсчет количества определенных слов, на основе работы с системами счисления.

1.1 Все 4-буквенные слова, составленные из букв Ш, К, О, Л, А записаны в алфавитном порядке. Вот начало списка:

1. АААА
2. АААК
3. АААЛ
4. АААО
5. АААШ

Выведите на экран все слова, которые начинаются на букву О.

1.2 Для последовательности слов из задачи 1.1 вывести на экран номер слова, который начинается на букву Л.

1.3 Для последовательности слов из задачи 1.1 вывести на экран количество слов, которые начинаются на букву О и не содержат букв А.

Группа 2. Обработка символов последовательности.

2.1. Сколько 5-буквенных слов, начинающихся на букву О можно составить из букв М О Р К О В Ь.

2.2. Сколько 4-буквенных слов можно составить из букв слова ПИРОГ, чтобы две гласные буквы не стояли рядом.

2.3. Вася составляет 5-буквенные слова, в которых есть только буквы С, И, Р, О, П, причём в каждом слове обязательно есть ровно одна буква О. Сколько таких слов может составить Вася?

Аналогичный комплект заданий может быть составлен и для задания 9.

Таким образом, можно сделать вывод, что средний балл ЕГЭ по информатике оказывает определенное влияние на становление регионального развития, поэтому требует определен-

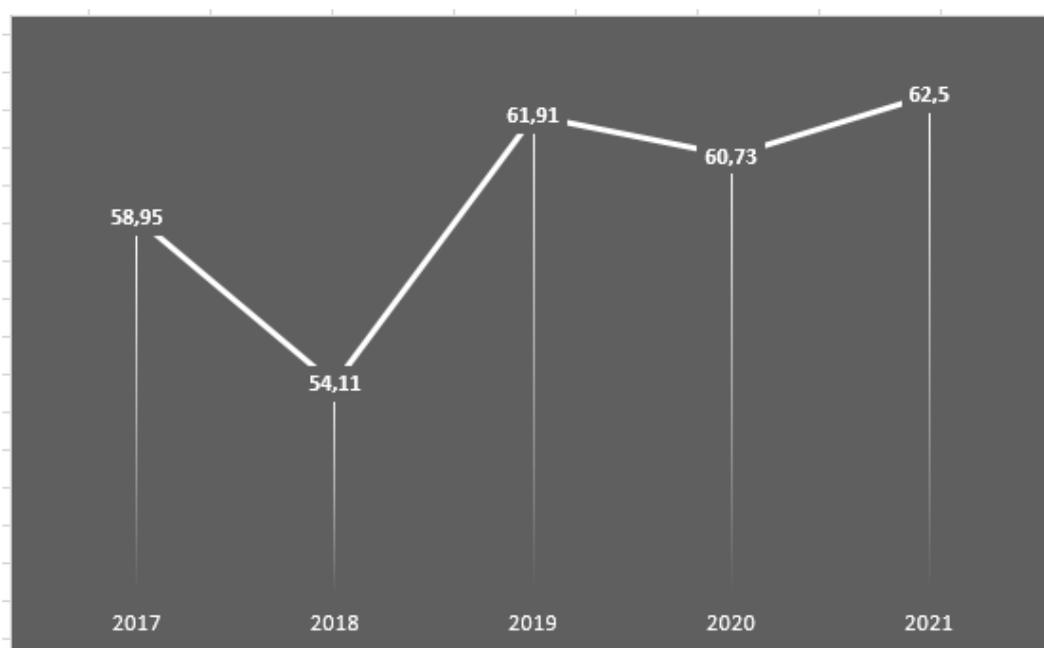


Рис. 2. Изменения среднего балла ЕГЭ за 2017–2021 гг. по г. Пензе

ного методического внимания. Также анализ результатов ЕГЭ по информатике по Пензенской области показал, что среди заданий базового уровня, которые должны выполнять учащиеся

со средней и высокой подготовкой, наибольшее затруднение вызвали 7,8,9. Поэтому в нашем исследовании на задания 8–9 нацелено методическое воздействие.

Литература:

1. Косарева А. Средний балл ЕГЭ по предметам за последние 10 лет: что дальше? // <https://blog.maximumtest.ru/post/srednij-ball-egeh-po-predmetam.html>
2. <http://guoedu.ru/> сайт Управления образованием г. Пенза

Особенности инклюзивного образования в условиях школьной среды

Ивакина Екатерина Алексеевна, педагог-психолог
МБОУ г. Воронежа «Прогимназия № 2»

В статье автор пытается раскрыть понятие инклюзивного образования, основные особенности и принципы инклюзивного образования, теоретические и практические аспекты реализации инклюзивного образования в условиях школьного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, ОВЗ (ограниченные возможности здоровья), кризис 7 лет, психологическое сопровождение.

Инклюзивное или включенное образование — термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование — процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [3, с. 2].

Ярким событием для мирового педагогического сообщества является прошедшая под эгидой ЮНЕСКО в 1994 г. в Испании (г. Саламанка) Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. В итоге в педагогику введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования [1]. Сегодня можно с уверенностью сказать, что инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ООП в образовательном процессе обычных образовательных учреждений, но в большей мере перестройку системы массового образования и учебно-воспитательного процесса с целью обеспечения образовательных потребностей всех категорий детей.

Различают следующие права детей на образование:

— право на получение образования независимо от состояния здоровья;

— право на создание условий для получения детьми образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов (ст. 43 Конституции РФ, ст. 5 Закона РФ от 10.07.1992 № 3266–1 «Об образовании», ст. 18 Федерального закона РФ «О социальной защите инвалидов»);

— право бесплатно получать общее образование (ст. 50 Закона РФ от 10.07.1992 № 3266–1 «Об образовании», ст. 19 Федерального закона РФ «О социальной защите инвалидов»).

Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических и биологических дефектов развития, принадлежит Л. С. Выготскому. Инклюзивное образование в России пока находится в стадии формирования, но при этом является ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования.

Цель инклюзивного образования — не подменить систему специального обучения в целом, а планомерно изменять систему образования через сближения двух ее подсистем — общей и специальной, создавая единую, взаимодополняемую и эффективную систему образования, тем самым воспитывая гуманность каждого человека и общества в целом.

Принципы инклюзивного образования [2]:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Аббревиатура ОВЗ означает «ограниченные возможности здоровья». К данной категории относятся лица, которые имеют дефекты в развитии, как в физическом, так и в психологи-

ческом. Фраза «дети с ОВЗ» означает некоторые отклонения в формировании ребенка при необходимости создания специальных условий для жизни.

Классификация делит детей с ОВЗ на следующие группы:

- с расстройством поведения и общения;
- с нарушениями слуха;
- с нарушениями зрения;
- с речевыми дисфункциями;
- с изменениями опорно-двигательного аппарата;
- с отсталостью умственного развития;
- с задержкой психического развития;
- с комплексными нарушениями.

Существующая потребность в инклюзивном образовании огромна, количество детей с подобными проблемами таково, что необходимо развивать инклюзивное направление в условиях школы, совместно обучать разных детей.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них психологически комфортной развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования, лечение и оздоровление, воспитание для их самореализации и социализации через включение в разные виды социально значимой и творческой деятельности.

Проблемная ситуация заключается в том, что педагоги, родители, воспитатели, логопед, педагог-психолог не имеют достаточной компетенции, достаточной информации для того, чтобы работать и сопровождать детей с ОВЗ.

Основным противоречием инклюзивного образования являются социокультурные и психологические свойства, обусловленные особенностями массового и индивидуального сознания людей по отношению к людям с инвалидностью в российском обществе. Для нашей страны культурно обусловлено, традиционно и весьма инерционно восприятие детей с ОВЗ в контексте специального (коррекционного) образования. Согласно таким представлениям, сложившимся на протяжении нескольких десятилетий, развитие детей с нарушениями может происходить только в условиях сегрегации, отделения от общества.

В условиях начальной школы, когда ребенок впервые приходит в первый класс и переживает кризис 7 лет, приобретает новообразования семилетнего возраста особенно важно реализовать информационный проект по работе с детьми с ОВЗ. Потеряв непосредственность, ребенок обретает свободу от происходящей ситуации. Эту свободу ему дают произвольность и опосредованность своей психической жизни.

Прежде всего, ребенок начинает понимать и осознавать собственные переживания. В семь лет возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях: ребенок открывает сам факт их существования. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний или «логика чувств». В этом возрасте значительно расширяется жизненный мир ребенка. В его общении со взрослыми возникают новые темы, не связанные с сиюминутными семейными бытовыми событиями. Расширяется не только сфера интересов ребенка, но и сфера его социальных контактов. Он входит в новую общность людей и устанавливает контакты с новым кругом взрослых (воспитателями

детского сада, соседями, знакомыми родителей, врачами, руководителями секций и пр.). Все более важными и сложными становятся отношения со сверстниками. Отличительной чертой контактов в этой новой общности становится опосредованность взаимоотношений определенными правилами. Если в семье ребенок может вести себя непосредственно и задача «как себя вести» вообще не встает перед ним, то в контактах с менее близкими людьми эта задача выдвигается на первое место.

Все это дает возможность говорить о том, что одним из главных новообразований, которое возникает на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, является способность и потребность к социальному функционированию, т.е. осуществлению общественно значимой деятельности [4, с. 346]. В современных условиях стремление 6–7-летних детей занять социально значимую роль обычно и наиболее естественно реализуется в позиции ученика, которую занимает ребенок с переходом к школьному обучению.

Психологическое сопровождение в русле современного школьного образования ставит перед собой основные задачи:

1. Систематически отслеживать психолого-педагогический статус обучающегося и динамику его психологического развития в процессе школьного обучения в соответствии с требованиями ФГОС ООО;

2. Создавать оптимальные социально-психологические условия личностного и интеллектуального развития обучающихся основной школы в т.ч. соблюдая принцип преемственности на каждом возрастном этапе;

3. Создавать психолого-педагогические условия, способствующие повышению уровня профессиональной мотивации и компетентности педагогов в условиях введения ФГОС ООО.

Задачи школы:

1. Создание школьной культуры, которая расширяет представления участников образовательного процесса об инклюзивном образовании.

2. Поиск оптимальных подходов к организации образовательной среды для детей с ОВЗ.

3. Разработка и совершенствование методов психологической работы.

4. Информационное обогащение педагогов, родителей о проблемных моментах в начальных классах у детей с ОВЗ.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что повышение психолого-педагогической компетенции в работе с детьми с ОВЗ, профессиональное самосовершенствование всех участников медико-психолого-педагогического сопровождения повышает заинтересованность и понимание всех участников сопровождения в решении проблем развития детей с ОВЗ.

Воплощение инклюзивной культуры в школе включает в себя следующие элементы:

- разработка принципов и их пропаганда (определение философии и целей инклюзии и работы с детьми с ОВЗ, пропаганда при любой возможности);

- привлечение ресурсов.

- стандартные организационные процедуры (правила, требования и процедуры, применяемые в школе, должны быть модифицированы с учетом особых потребностей учеников).

Литература:

1. Егоров П. Р. «Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями». Журнал «Теория и практика общественного развития», № 3, 2012 г.
2. «Инклюзивное образование». Презентация. URL: <http://www.myshared.ru/slide/936606>
3. «Инклюзивное образование: учиться вместе — реально!» / РООИ «Перспектива». Издана при поддержке Программы сотрудничества ЕС — Россия, 2010
4. Смирнова Е. О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 368 с.

К вопросу о логоритмической диагностике детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Колупаева Ольга Викторовна, логопед;

Янченкова Ирина Николаевна, логопед

ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы»

Рассматривая логоритмику в системе комплексного подхода помощи детям с тяжелыми нарушениями речи, необходимо отметить, что все дети, получающие логопедическую помощь в учреждениях здравоохранения в условиях детского стационарного отделения, проходят курс комплексной нейрореабилитации, включающий:

- наблюдения врачей (невролога, психиатра, педиатра);
- обследования и занятия с нейропсихологом;
- обследования и коррекционную работу с логопедом;
- логоритмику и др.

Следует подчеркнуть, что логоритмика является частью комплексного медико-психолого-педагогического воздействия на лиц с речевыми нарушениями и занимает в этом комплексе достойное место.

Для составления программы (направлений) работы на занятиях по логоритмике на каждого ребенка и, в конечном итоге, для более эффективной нейрореабилитационной работы на занятиях по логоритмике необходимо проводить индивидуальное первичное логоритмическое обследование.

С нашей точки зрения, в процессе проведения логоритмической диагностики появляется возможность установить контакт с ребенком до начала групповых занятий, снять то внутреннее напряжение и тревогу, которая свойственна многим детям.

В этом нам поможет музыка и игра.

На наш взгляд, логоритмическое обследование должно отличаться от логопедической диагностики музыкальной насыщенностью, присутствием музыкального материала в тестовых заданиях.

Рассмотрим некоторые разделы логоритмической диагностики, которые мы проводим в игровой форме с использованием музыки.

С нашей точки зрения, порядок проведения логоритмического обследования может меняться в зависимости от индивидуальных особенностей и возраста ребенка.

Трехлетнему малышу можно предложить посмотреть детские музыкальные инструменты, послушать, как они звучат, попробовать самому поиграть на них, и тогда логоритмическая

диагностика начнется с обследования **слухового неречевого гнозиса** (как базы для формирования фонематического слуха).

Обследуя состояние слухового неречевого гнозиса, нас интересует дифференцирует ли ребенок звучание детских музыкальных инструментов.

Дошкольнику показывают музыкальный инструмент, спрашивают его, как называется этот инструмент. Если ребенок испытывает затруднения, логопед сам называет данный инструмент, затем предлагает послушать, как он звучит. Можно предложить ребенку самому поиграть на этом инструменте. Так дети уточняют или узнают названия и звучание нескольких инструментов. Затем ребенку предлагают отвернуться и, не глядя на инструмент, определить по звучанию и назвать его. При затруднении ребенку разрешают повернуться и показать, что прозвучало.

В случае, если ребенок испытывает значительные затруднения, ему предлагают дифференцировать контрастные по звучанию инструменты (шумящие — звенящие, например, барабан и колокольчик, маракасы и бубен, барабан и бубенцы, маракасы и бубенцы, барабан и ксилофон, маракасы и ксилофон и т.д.). В заключении ребенку предлагают выбрать понравившийся инструмент и поиграть на нем в сопровождении фортепиано.

В протоколе отмечают объем слухового неречевого гнозиса: достаточный (ребенок определяет звучание и называет детские музыкальные инструменты); недостаточный (ребенок определяет звучание некоторых музыкальных инструментов и называет или показывает их); суженный (ребенок определяет звучание 2–3 музыкальных инструментов, называет или показывает их, звучание других инструментов не дифференцирует).

Часто дети с нарушениями речи с трудом дифференцируют звучание инструментов из одной группы (звенящие: бубен-бубенцы), но различают тембры из контрастных групп.

Для организации коррекционного воздействия на логоритмических занятиях необходимо исследовать двигательные функции детей с нарушениями речи.

В. М. Бехтерев [2], И. П. Павлов [10], И. М. Сеченов [12], М. М. Кольцова [8], Е. Ф. Архипова [1] и др. подчеркивали вза-

имосвязь между развитием речи и формированием общей, мелкой и артикуляционной моторики. Развитие двигательного аппарата является фактором, стимулирующим развитие речи, и ему принадлежит ведущая роль в формировании нервно-психических процессов у детей. [1, с.23]

Обследование **общей моторики** включает диагностику статики и динамики движений.

1. Обследуя статику движений, логопед с ребенком рассматривают картинку «Цапля» и обращают внимание на то, что птица стоит на одной ноге. Затем ребенку предлагают постоять под музыку на одной ноге в позе «цапли». Музыкальный фрагмент в жанре неторопливого вальса (8 тактов) длится 8–10 секунд.

Специалисту следует обратить внимание на то, как ребенок удерживает позу (сохраняет равновесие и стоит устойчиво или удерживает с трудом, качаясь из стороны в сторону, или не может стоять и подставляет вторую ногу), в каком положении находится вторая нога (помогает ли она сохранять равновесие), и в течение какого времени ребенок это делает (на протяжении всего музыкального фрагмента — 8 секунд, до середины музыкального фрагмента — 4 секунды).

В протоколе обследования указывается: сформирована или не сформирована статика движений, либо находится в стадии формирования.

2. Обследование динамики движений осуществляется на примере выполнения основных движений, прежде всего, ходьбы и бега.

Ребенку предлагают двигаться под музыку, предварительно отметив, что движений будет два — ходьба и бег, но пациент должен решить сам, когда и какое движение выполнять, послушав музыку. Ребенок слушает музыкальное вступление (2–4 такта) и после команды («и») двигается самостоятельно до тех пор, пока не закончится музыкальный фрагмент.

Музыкальный материал состоит из двух жанров, контрастных по темпу — марша и галопа.

Можно использовать марш в разном темпе, чтобы зафиксировать соответствие темпа движения, выполняемого ребенком, темпу звучащей музыки.

Затем логопед предлагает ребенку попрыгать (на месте и с продвижением) на двух ногах (как зайчик) и на одной ноге («у зайчика заболела лапка, но ему нужно добраться до своей норки») под музыку.

Перед проведением данного теста можно показать ребенку игрушку или картинку «Зайчик», рассмотреть части тела, обратить внимание на лапки, с помощью которых зайка прыгает. Для большего перевоплощения в игровой образ можно предложить ребенку одеть шапочку зайчика и попрыгать, как зайчик, глядя на себя в зеркало.

Наиболее подходящим для данных упражнений является музыкальный фрагмент в размере 2/4 (4–8 тактов) в жанре польки.

И завершает обследование динамики движений диагностика лазания.

Рассматривая картинку «Улитка», логопед обращает внимание на то, как она передвигается (ползает). Ребенку предлагают поиграть в улитку: поползть медленно под музыку.

В качестве музыкального материала к этому упражнению подойдет музыкальный фрагмент в размере 2/4 в неторопливом темпе, например, колыбельная.

Следует обратить внимание на то, как ребенок передвигает ноги и руки (поочередно или одновременно), т.е. как координирует движения рук и ног.

После выполнения движений в протоколе отмечается объем выполненных движений (полный, неполный), точность их выполнения (точное, неточное, недоступное), координация движений (координированные, недостаточно координированные, некоординированные), скорость переключения движений, характер исполнения (скованность, импульсивность, порывистость), соответствие темпа движения темпу музыки (соответствие, ускорение, замедление).

В коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи большое внимание уделяется развитию мелкой моторики, поскольку движения пальцев рук оказывают влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка и, в том числе, речи. [1, с.22,42]

Поэтому диагностика мелкой моторики приобретает особое значение. Обследование **мелкой моторики** включает исследование кинестетической и кинетической основы движений пальцев руки/рук. Мы предлагаем материал для диагностики кинетической основы движений пальцев руки/рук, который состоит из выполнения следующих тестовых заданий на материале авторской песенки «Моя семья»:

1) поочередного разгибания пальцев руки.

Е. Ф. Архипова отмечает, что дети с нарушениями речи испытывают большие затруднения при разгибании пальцев, не жели при сгибании. [1, с.30]

Предварительно проводится беседа о семье: ребенка просят назвать членов его семьи. Затем предлагают, собрав пальцы одной руки в кулак (сравнивают его с семьей) и слушая песенку, разгибать поочередно пальцы, перечисляя членов семьи.

2) поочередное соединение пальцев в кольцо (большой и указательный, большой и средний и т.д.).

После исполнения первой части песенки переходят ко второй, в которой самый старший член семьи — дедушка здоровается по очереди со всеми остальными.

Ребенку предлагают выполнить это же задание пальцами другой руки под музыку («в другой семье тоже все живут дружно»).

Усложненный вариант: выполнение задания пальцами обеих рук одновременно.

3) поочередные касания пальцев обеих рук.

Ребенку говорят о том, что две семьи пришли в гости друг к другу и, как вежливые люди, поздоровались (ребенок плотно соединяет ладони обеих рук и поочередно постукивает подушечками парных пальцев).

4) перебор пальцев обеих рук.

Заключительная, часть песенки о том, что друзья вместе вышли погулять, побегать по дорожкам (дети перебирают пальцами обеих рук по ногам, перемещая руки вперед-назад под музыку).

Желательно, чтобы песенки исполнял сам специалист.

В протоколе отмечают те же параметры, что и в разделе «Общая моторика», а именно: объем выполненных дви-

жений (полный, неполный), точность их выполнения (точное, неточное, недоступное), координация движений (координированные, недостаточно координированные, некоординированные), скорость переключения движений, характер исполнения (скованность, импульсивность, порывистость), соответствие темпа движения пальцев рук темпу музыки (соответствие, ускорение, замедление), координация речи и движения (достаточная, недостаточная, отсутствует).

Точное выполнение заданий на общую и мелкую моторику свидетельствует об их сохранности, затруднения и/или ошибки — о наличии нарушений состояния общей и/или мелкой моторики (кинестетической и/или кинетической организации движений).

В заключении предлагаем некоторый музыкальный материал для обследования голоса ребенка. Рассмотрим два параметра этой диагностики:

1. Обследование модуляций голоса по высоте, которое предполагает, в том числе, воспроизведение ребенком звуков и звукоподражаний разной высоты (для детей с отсутствием вербальных средств общения).

Для этого теста мы используем следующий музыкальный материал:

– песенку «Кошечка» (музыка В. Витлина, слова Н. Найденовой), после исполнения которой логопед предлагает ребенку, глядя на картинки, изобразить, как кошечка зовет своих деток-котят, и как котята ей отвечают.

Желательно предварительно не напоминать ребенку о том, что у взрослого животного голос грубый, низкий, а у его детеныша — тоненький, высокий, а послушать, как ребенок самостоятельно выполнит задание, и лишь при затруднении указать на разницу голосов по высоте;

– песенку «Корова» (музыка М. Раухвергера, слова О. Высотской), после пения которой специалист предлагает ребенку исполнить поочередно роли мамы-коровы и ее детеныша-теленка;

– песенку «Мишка косолапый» (авторская песня Е. и С. Железновых), которую логопед не только поет, одновременно выполняя движения, но и приглашает ребенка принять

участие в совместном действии. Далее ребенок подражает голосам медведя и медвежонка (на звук О);

– песенку «Белые гуси» (музыка М. Красева, слова М. Клоковой), после исполнения которой специалист предлагает ребенку изобразить голоса гуся и гусят.

2. Обследование модуляций голоса по силе для детей с отсутствием вербальных средств общения включает такое задание, как воспроизведение ребенком звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой.

Эти тесты можно проводить на том же музыкальном материале, который был использован в предыдущих заданиях.

Например, сразу после исполнения песни «Кошечка», ребенок сначала выполняет задание предыдущего теста, изображая, как мяукают кошка и котята, а затем переходит ко второму заданию. Для этого малышу можно показать картинки «Кошка близко», «Кошка далеко». Затем предложить ребенку воспроизвести их голоса.

Предварительно не напоминать о том, что звуки/голоса будут отличаться по силе (громкие — тихие).

Аналогичную работу можно провести с песнями «Корова» (музыка М. Раухвергера, слова О. Высотской), «Мишка косолапый» (авторская песня Е. и С. Железновых).

Исполнив песенку «Самолет» (музыка Е. Тиличевой, слова Н. Найденовой), логопед может попросить ребенка воспроизвести звук самолета близко и далеко.

В протоколе отмечают силу голоса (средней силы, тихий, громкий), способность произвольно изменять голос по силе и высоте (способен, не способен, трудности).

В данной работе мы предложили музыкальный материал лишь к некоторым тестам, которые используются в логоритмическом обследовании.

По результатам первичной логоритмической диагностики логопед определяет направления нейрореабилитационной работы на групповых занятиях по логоритмике для каждого ребенка, учитывая речевое нарушение, степень его выраженности, а также личностные, соматические, психические, возрастные особенности пациента.

Литература:

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие. — М.: АСТ: Астрель, 2006
2. Бехтерев В. М. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. — 2-е изд. — Л.: Медицина, 1974
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. — М.: АСТ: Астрель, 2009
4. Визель Т. Г. Коррекция заикания у детей. — М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009
5. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: учебник для студентов вузов. — М.: ВЛАДОС, 2002
6. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, — СЕЮ: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003
7. Железновы Е. и С. Музыка с мамой. Серия компакт-дисков.
8. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности. — М.: Педагогика, 1973
9. Метлов Н. Песни для детского сада. — М.: Советский композитор, 1979
10. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. — М.: АН СССР, 1949
11. Правдина О. В. Логопедия. — М.: Просвещение, 1973
12. Сеченов И. М. Физиология нервных центров. — 2-е изд. — М.: АМН СССР, 1952
13. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду. — М.: Просвещение, 1987
14. Хватцев М. Е. Логопедия. — М.: Учпедгиз, 1959. — 476 с.

15. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. — М.: АРКТИ, 2003.
16. Шевцова Е. Е., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи. — М.: АСТ: Астрель, 2009

Использование приемов интеграции на уроках математики

Кондратенко Екатерина Александровна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Данная научная статья направлена на рассмотрение проблемы использования приемов и форм технологии интегрированного обучения на уроках математики в 10–11 классах. Целью работы состоит в обосновании проблемы использования технологии интегрированного обучения. В работе приводится анализ текстовых задач многих современных методистов и психологов. Полученные результаты будут интересны педагогическим работникам школ, с целью рационального планирования уроков математики в основной школе.

Ключевые слова: интеграция, интегрированный подход, горизонтальная интеграция, вертикальная интеграция, интегрированный урок.

Научная статья посвящена созданию у обучаемых целостного представления об окружающем мире, а именно формированию мировоззрения, основывающихся на использовании приемов интеграции. Актуальность темы в том, что современное общество, ставит высокую планку, для нынешних старшеклассников.

Данная проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. Обновление образования требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения, в том числе интегративных, в результате использования которых у детей возникает целостное восприятие мира, формируется как раз тот деятельностный подход в обучении, о котором много говорится. Нельзя опираться так же только на широко распространённые в практике обучения объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы.

Интеграция вошла в педагогику в начале 1980-х гг., благодаря принятию педагогами данного термина, произошел интегративный процесс, благодаря которому на протяжении десятилетий происходит взаимопроникновение наук. В особенности, это наблюдается в таких науках, как математика, информатика и физика, что было обусловлено научно — техническим прогрессом, развитием компьютерной техники [3].

Рассмотрим определение интеграции. Интеграция — это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области [7].

Результатом интеграции является новая реальность, в которой каждый компонент сохраняет свои качества, уничтожение, подчинение, растворение одного в другом — исключается.

Интегрированные уроки дают ученику достаточно широкое и яркое представление о мире, в котором он живёт, о взаимосвязи явлений и предметов, о взаимопомощи, о существовании многообразного мира материальной и художественной культуры [2].

Основной акцент приходится не столько на усвоение определённых знаний, сколько на развитие образного мышления.

Интегрированные уроки также предполагают обязательное развитие творческой активности обучающихся, что позволяет

использовать содержание всех учебных предметов, привлекать сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающей жизни.

Рассмотрим ряд преимуществ, которые дают интегрированные уроки: такие уроки способствуют формированию познавательного интереса у обучающихся, а также повышается мотивация, формируется целостная картина мира, при которой, явления рассматриваются с разных сторон, более широко развивается речь, формируется навык обобщения, сравнения, умозаключения, снимается перенапряжение у обучающихся, также расширяются представления о предмете, расширяется кругозор, личность становится более равносильной, интеллектуально и гармонически развитая. Данный метод способствует нахождению новых связей между фактами, которые впоследствии углубляют определённые выводы и наблюдения учащихся в различных предметных областях [5].

Структура и содержание интегрированного урока представляют собой следующие компоненты:

1. Учебный материал представляет собой четкую, компактную, сжатую структуру материала.
2. Данные уроки более информативны за счёт используемого материала на уроке.
3. Логическая взаимосвязь представленного материала на каждом этапе урока.

Основными особенностями при планировании интегрированных уроков является [1]:

Во-первых, в необходимости определения главной цели интегрированного урока. Как только общая цель урока определена, необходимо взять из содержания других предметов сведения, для её реализации.

Во-вторых, интеграция способствует снятию перегрузки учащихся за счёт переходов в течении урока на разнообразные виды деятельности. Поэтому, необходимо тщательно распределить нагрузку в ходе урока различными видами деятельности.

В-третьих, интегрированный урок предполагает тщательную координацию действий учителями предметниками, между которыми осуществляется интеграция.

Интегрированные уроки классифицируются по способу организации, а именно [6]:

1. Урок проводится двумя и более учителями разных дисциплин.
2. Урок проводится одним учителем, имеющим базовую подготовку по данным предметам.

Интегрированные уроки предполагают следующие формы: урок-игра, урок-исследование, урок-беседа, урок-семинар, урок-конференция, урок-путешествие.

Цели и задачи интегрированных уроков заключаются в том, что у обучающихся формируется целостные знания об окружающем мире, развивается творческая активность и образное мышление у обучающихся, а также устанавливаются межпредметные и внутрипредметные связи [4].

Интегрированный урок может быть представлен следующими формами: лекции междисциплинарного, исследовательского типа, ролевые и познавательные игры, уроки-исследования, уроки. По форме выполнения заданий: индивидуальная, коллективная, групповая.

Очень важно в начале такого урока создать в коллективе доброжелательную атмосферу, для этого можно использовать различные символы, музыкальное сопровождение, опорные схемы, использовать различные методы и формы работы.

На уроки данного типа необходимо разработать критерии оценки обучающихся, нужно оценивать [7]:

1. Кругозор обучающегося;
2. Убежденность обучающегося;
3. Применение интегрированного содержания.

Один из вариантов интеграции на уроках математики — устный счёт с вопросами из разных предметов школьного курса.

Важно понимать, что устный счёт очень полезен, так как развивает мыслительную деятельность, укрепляется память, появляется способность концентрировать внимание, воспринимать информацию на слух [3].

Устный счет дает возможность подсчитывать понятия, величины, что дает возможность проверить необходимый уровень знаний. Так же при выполнении задания самостоятельно, обучающийся невольно будет вынужден вновь прочитать текст учебника, так как без этого он не сможет выполнить задание [6].

Приведем примеры таких заданий:

1. Вспомните, сколько признаков равенства треугольников. Теперь, количество, которое вы вспомнили нужно умножить на число букв в слове, обозначающем единицу работы. (интегрирование математики и физики)
2. Сколько слагаемых в формуле кума суммы? Разделите полученное число на 4% от количества материков. (интегрирование математики и географии)
3. Сколько букв в фамилии Льва Николаевича? Умножьте полученное число на квадрат числа биссектрис у треугольника. (математика и литература)

Литература:

1. Введение в психологию. Под ред. Петровского А. В. — М.: Академия, 1996.
2. Далингер В. А. Совершенствование процесса обучения математике на основе реализации внутрипредметных связей. / Омск. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. — Омск, 1993.

4. Сколько букв в названии столицы России? Возведите данное количество, которое у вас получилось в куб, а к полученному числу прибавьте возраст страны России. (математика и история)

Для интегрированных уроков очень хорошо объединение математики с следующими дисциплинами: информатика, физика, география, химия, биология, астрономия [5].

Для примера возьмем из дисциплины математики такую тему, как «Координатная плоскость», которая изучается в 6 классе. Для интеграции с такой дисциплиной, как астрономия, можно составить игровые задания на тему «Координатная плоскость в астрономии». Такое задание способствует изучению темы с творческой стороны, а также расширит кругозор. Так же можно, при построении созвездий Большой и Малой медведицы, учащимся можно рассказать легенду о ней.

В курсах физики, химии, информатики присутствует курс математика. Например, в курсе физики задачи на силу, приложенную к одной точке, обучающийся должен использовать тему «Векторы» из курса математики. Также для нахождения кинетической энергии, скорости, ускорения, нужно вспомнить темы курса математики, такие как производная и первообразная.

Также, из курса химии, мы видим связь в таких заданиях, как задачи на процентный состав, на смеси.

Итак, задача современной педагогики — соединить в восприятии ребенка основные знания по каждому предмету в широкую целостную картину мира, дать молодому поколению единое представление о природе, обществе и своем месте в них. Интегрированным урокам присущи значительные возможности. Именно здесь учащиеся имеют возможность получения глубоких и разносторонних знаний, используя информацию из различных предметов, совершенно по-новому осмысливая события, явления. На интегрированном уроке имеется возможность для синтеза знаний, формируется умение переноса знаний из одной отрасли в другую. Это в свою очередь стимулирует аналитическую деятельность учащихся, развивает потребность в системном подходе к объекту познания, формирует умение анализировать и сравнивать сложные процессы и явления объективной действительности [1].

Благодаря всему этому достигается целостное восприятие действительности, как необходимая предпосылка естественнонаучного мировоззрения. Именно на этих уроках в большей мере происходит формирование личности творческой, самостоятельной, ответственной, толерантной. Преодолев разобщенность научного знания по дисциплинам, интеграция дает возможность высвобождаемое за этот счет учебное время использовать для полноценного осуществления профильной дифференциации в обучении. Важную роль в процессе обучения и воспитания школьников играют естественнонаучные дисциплины.

3. Кордемский Б. А. Внеучебные задачи на смекалку как одна из форм развития математической инициативы у подростков и взрослых: Автореф. дис. на соиск. учен. степ..канд. пед. наук. — М., 1956.
4. Епишева О. Б. Общая методика преподавания математики в средней школе: Курс лекций: Учеб.пособие для студ. физ.-мат. спец. пед. ин-тов. — Тобольск: Изд. ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 1997.
5. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. — М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008.
6. Потапова М. В. Преемственность в развитии исследовательских способностей в процессе выполнения экспериментальных заданий учащимися средней школы// Мир науки, культуры, образования. № 5, 2012, с. 154–157.
7. Федеральный перечень учебников на 2019–2020 учебный год. [Электронный ресурс].— Режим доступа: https://4ege.ru/materials_podgotovka/58282-federalnyy-perechen-uchebnikov-na-2019-2020-uchebnyy-god.html — Последнее обновление 05.12.2019

Коллаборация учителей начальной школы, истории и математики в вопросах использования современных образовательных технологий для формирования у обучающихся математической грамотности и положительных эмоций по отношению к учебной деятельности

Корнеева Елена Александровна, учитель начальных классов;
Лопатина Наталья Александровна, учитель истории и обществознания;
Гребенщикова Татьяна Викторовна, учитель математики и информатики
МКОУ «Курбатовская СОШ» (Воронежская обл.)

Статья посвящена исследованию коллаборации педагогов сельской школы в вопросах реализации федерального государственного образовательного стандарта начального и общего образования. Авторами разработана модель коллаборативной учебной среды как средства успешной реализации основной образовательной программы начального и общего образования.

Ключевые слова: коллаборация, обучающиеся, педагоги, образовательные технологии, математическая грамотность, эмоции.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современной школе образовательный процесс направлен на преобразование учебной деятельности обучающихся, воспитательного процесса, внедрение цифрового и дистанционного обучения, обеспечение психолого-педагогического сопровождения. Инновационные образовательные технологии необходимы для решения проблем школьного обучения. Одним из факторов успешной реализации ФГОС НО и ОО является коллаборация и интеграция, что позволяет формированию новых компетенций у педагогов в вопросах обучения и воспитания подрастающего поколения.

Коллаборативное взаимодействие педагогов обеспечивается умением директора школы организовать командную деятельность, направленную на реализацию федерального государственного образовательного стандарта начального и общего образования. В условиях педагогического процесса школы необходимо обозначить ряд преимуществ создания коллаборативной учебной среды для формирования социально успешной личности обучающегося. Успешность организации коллаборативной учебной среды зависит от профессиональных, коммуникативных и психолого-педагогических компетенций учителя.

А. Е. Берикханова считает коллаборативную учебную среду воспитывающим компонентом, что играет неограничиваемую роль в успешной социализации обучающихся и реализации Стратегии воспитания [1].

Следовательно, грамотно организованная коллаборация педагогов является действенным механизмом формирования у обучающихся учебной мотивации и положительных эмоций по отношению к учебной деятельности.

В современных требованиях ФГОС НО и ОО к современному уроку предъявляются требования, направленные на повышение эффективности образовательной деятельности. Урок должен способствовать формированию личностных и предметных компетентностей, универсальных учебных действий. В связи с этим педагоги ориентируются на достижение школьниками планируемых образовательных результатов, которые должны быть сформулированы в виде формируемых способов деятельности. Достижению результатов способствует планирование в виде технологической карты. Пример технологической карты, которая используется нами.

Этап урока	Технологии Формы Методы Приемы	Содержание педагогического взаимодействия		Формируемые УУД	Планируемые результаты
		Деятельность педагога	Деятельность обучающихся		

Процедура заполнения технологической карты не является инновационной, но использование инновационных образовательных технологий требует постоянного следования за изменениями и учета требований инноваций.

Педагогические, психологические и социологические основы управления образовательными инновационными процессами стали предметом исследования ученых Ю. К. Бабанского, Е. М. Беспаленко, В. П. Беспалько Г. Г. Воробьева, В. И. Журавлева, П. И. Карташова, В. П. Симонова, П. И. Третьякова, Н. Б. Трофимовой, М. В. Шакуровой и других ученых.

По мнению многих авторов инновационные образовательные технологии пробуждают мотивацию обучающихся к познавательной деятельности. Отмечается, что коллаборативная среда в школе создает более комфортный психологический климат для всех субъектов образовательных отношений.

Анализ научной и научно-практической литературы позволил определить тему исследования.

Цель исследования — разработать коллаборативную среду учителей начальной школы, истории и математики в вопросах использования современных образовательных технологий для формирования математической грамотности и формирования у обучающихся положительных эмоций по отношению к учебной деятельности.

Объект исследования — система педагогической деятельности, опирающаяся на коллаборацию учителей в вопросах обучения и воспитания школьников.

Предмет исследования — совокупность условий и факторов, обуславливающих высокую эффективность инновационных технологий в формировании математической грамотности и формирования у обучающихся положительных эмоций по отношению к учебной деятельности.



Рис. 1. Модель коллаборативной учебной среды как средства успешной реализации основной образовательной программы начального и общего образования

Гипотеза исследования — эффективность коллаборативной образовательной среды в школе достигается, когда будет разработана и внедрена в образовательный процесс модель коллаборативной учебной среды как средства успешной реализации основной образовательной программы начального и общего образования, которая будет отражать межсистемные связи.

Модель — это система образовательных задач, методов, технологий и обратная связь с системой оценивания, определение стратегии преподавания школьных предметов и имеющая конечный результат. В модели показана коллаборативная среда, инновационные образовательные технологии, цель ее реализации и ориентация на развитие эмоционального интеллекта. Выделяются условия для формирования у обучающихся положительных эмоций по отношению к учебной деятельности

и созданию качественных межличностных отношений, способствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности.

Таким образом, профессионально организованная коллаборативная учебная среда является одним из эффективных механизмов использования современных образовательных технологий для формирования математической грамотности и формирования у обучающихся положительных эмоций по отношению к учебной деятельности. Перспективность разработанной модели подтверждается объективной реальностью, которая происходит в настоящее время в политике и образовании.

Мониторинг знаний и эмоционального интеллекта показал достоверную разницу с начальным уровнем исследования с применением измерительно-оценочных средств.

Литература:

1. Берикханова А.Е. Создание коллаборативной учебной среды как средство формирования успешности личности будущего учителя. Вестник КазНПУ. Алматы. — 2017.
2. Мусина Д.С. Коллаборативная среда как благоприятное условие для формирования профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования // Социально-политические исследования. 2021. № 1 (10). С. 124–133.

Дистанционное обучение студентов в современном мире

Кочумова Акнур Гулгельдиевна, старший преподаватель
Туркменский государственный институт финансов (г. Ашхабад, Туркменистан)

Хожалыев Аман Мыратмухаммедович, преподаватель;
Шарипов Миржан Нурмухаммедович, преподаватель
Институт инженерно-технических и транспортных коммуникаций Туркменистана (г. Ашхабад, Туркменистан)

В статье рассматривается проблема организации дистанционного обучения в условиях неопределенности и вынужденного перехода преподавателей и студентов к онлайн-взаимодействию. Возникшая ситуация рассматривается как естественный эксперимент, в котором оказалась система образования, требующий понимания ее результатов на определенном этапе.

Ключевые слова: цифровая дидактика, условия неопределенности, готовность, технологии дистанционного обучения.

Сохраняя свои основные принципы, но трансформируя их в соответствии с развитием науки и общества, традиционная дидактика постепенно заменяется цифровой дидактикой. Этот переход определяется как в рисунке 1.

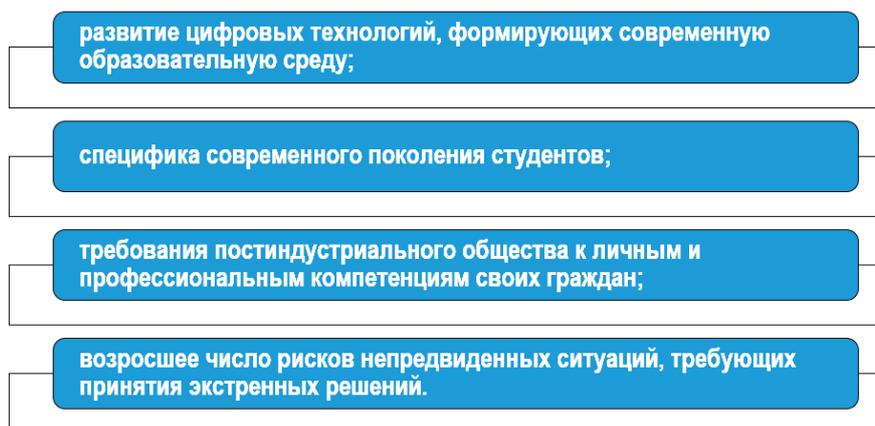


Рис. 1. Причины перехода от традиционной дидактики к цифровой

Цифровая дидактика предполагает полную трансформацию элементов образовательного процесса, одной из форм обучения в ней является дистанционное обучение, реализуемое с помощью специфических средств интернет-технологий. Возникшую ситуацию можно рассматривать как естественный эксперимент, в котором оказалась система образования, и мы пытаемся осмыслить накопленный опыт организации дистанционного обучения студентов в этот период.

Теоретический анализ научных работ, рассматривающих выявленную проблему и оценивающих первоначальные результаты полного перехода на дистанционное обучение, позволяет определить проблемное поле исследования, направленного на выявление рисков, возможностей и приоритетных областей для улучшения дистанционного обучения.

Цели исследования включают:

- *оценку возможностей дистанционного обучения в замене традиционного обучения;*
- *определение рисков, связанных с установившейся практикой дистанционного обучения.*

Анализ проблемы дистанционного обучения и специфики его организации позволяет сделать вывод об отсутствии единого представления о его содержании и структуре. В результате изучения теории и практики дистанционного обучения выделены следующие направления, требующие внимания:

1. Формирование готовности преподавателей высших учебных заведений к дистанционному обучению. а) «*цифровая толерантность*» — проявляется в позитивном восприятии преподавателем специфики поколения Z; в принятии цифровых технологий как неотъемлемой реальности современного мира; в совершенствовании своих цифровых навыков как потребности, которую человек имеет приходит к осознанию. Успешная деятельность в условиях перехода к цифровой дидактике требует от преподавателя обладать следующими личностными и профессиональными качествами (рисунок 2).

б) *технологическая грамотность*: способность создавать онлайн-курсы; работать с использованием различных образовательных платформ.

2. **Организация качественного взаимодействия участников образовательного процесса на основе возможностей цифровых платформ.** Специфической особенностью дистанционной работы стало использование различных платформ, освоенных в разные периоды (Teams, Zoom платформы и др.). Опыт использования различных платформ привел нас к выводу о необходимости разработки универсальной платформы, которая отвечала бы потребностям и запросам всех участников образовательного процесса (технологический аспект). Более того, при организации образовательной деятельности крайне важно учитывать ключевые идеи современных педагогических подходов и практик, ориентированных на эффективное взаимодействие с помощью цифровых сред и онлайн-сред обучения и развитие сотрудничества и творчества, где личность человека находится в центре каждого процесса (методологический аспект).

3. **Формирование эмоциональной устойчивости у студентов и преподавателей в условиях дистанционного обучения.** За время международного эксперимента увеличилась доля самостоятельной работы студентов, что усложнило жизнь как студентам, так и преподавателям. Слуховой и зрительный анализаторы стимулируются не менее 6 часов в день, что приводит к хронической усталости и чувству незащищенности и эмоциональной нестабильности у участников образовательного процесса. В результате дистанционного обучения 87% учителей высказали мнение, что лучше проводить уроки лично, а 67% учителей негативно восприняли возможную необходимость удаленной работы в 2020–2021 учебном году. «Большинство студентов демонстрируют субъективное благополучие от среднего до низкого и интегральные характеристики удовлетворенности дистанционной работой от среднего до низкого». Этот вывод определяется социально-психологическими фак-

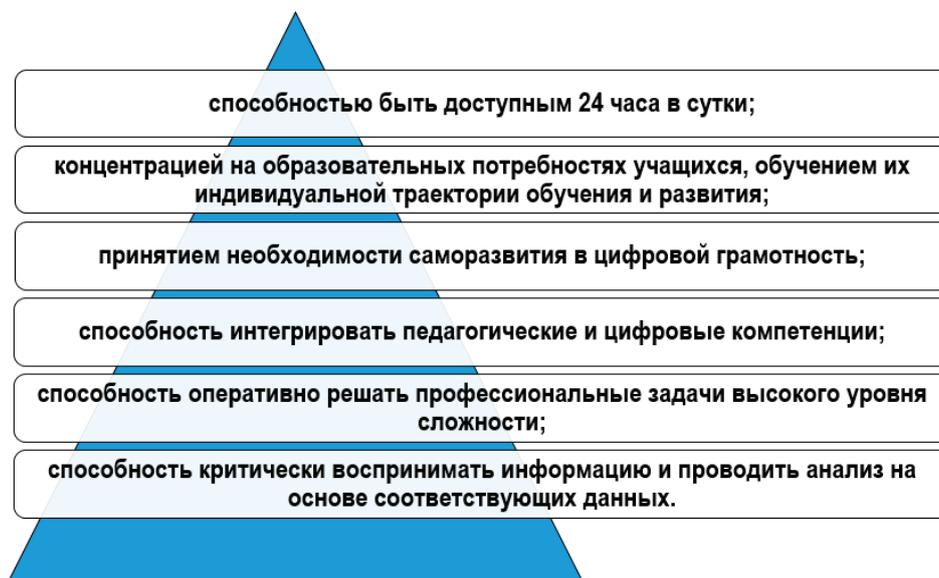


Рис. 2. Личные и профессиональные качества, которые требуются от преподавателя

торами, характеризующими субъективное благополучие: интерес к дистанционному обучению, удовлетворенность условиями дистанционной работы, отношения с одноклассниками, взаимодействие с учителями, оценка высоких оценок за выполненную работу, удовлетворенность условиями труда и уровень профессиональной ответственности учителей.

С одной стороны, возможности дистанционного обучения позволяют обеспечить быструю обратную связь. С другой стороны, студенты неохотно проявляют активность; невозможно понять, как аудитория воспринимает преподавателя и представленную образовательную информацию, и какие участники вовлечены в деятельность, а какие присоединились к группе формально. Это приводит к трудностям в организации дискуссий.

Монотонный фон, довольно скудные методы дистанционного обучения и его отсутствие эмоциональности вызывают отторжение у экстравертов, людей с интуитивным мышлением, творческих и активных личностей. Предметно-деятельностный компонент исчезает из процесса обучения.

Преподаватели отмечают, что высокомотивированные студенты проявили наибольшую степень активности в онлайн-среде обучения. Несомненным преимуществом стало увеличение посещаемости онлайн-занятий, связанное с возможностью присоединиться к образовательному процессу в дистанционном формате с любого устройства, имеющего доступ в Интернет из любой точки мира.

Литература:

1. В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. И. Есенина, Профессиональное образование и рынок труда, 2, (2020);
2. Дж. Тондер, Teach 21st: от ТРАСК к командам дизайнеров учителей, в Teach 21st, 29 ноября 2019 года, Осло, Норвегия (2019).

Развитие познавательной деятельности дошкольника через экспериментирование в условиях введения ФГОС ДО

Лазебная Светлана Васильевна, воспитатель;

Капустина Ольга Николаевна, воспитатель

МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» п. Троицкий (Белгородская обл.)

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из важнейших направлений развития дошкольника названо познавательное развитие. Для развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка дошкольника необходимо использование в своей деятельности более эффективных форм и методов развивающего обучения. Одним из таких методов является детское экспериментирование. Использование этого метода пропагандировали такие классики педагогики, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и многие другие.

Современные исследования, посвященные проблемам приобщения дошкольников к познавательной деятельности, свя-

Традиционное образование больше не в полной мере отвечает реалиям и вызовам современного мира. Цифровые технологии рассматриваются как ресурсы для повышения качества образования. Дистанционное обучение формирует у всех его участников ряд необходимых компетенций: анализ возможностей и выбор наиболее подходящих форм и методов взаимодействия; решение проблемных задач; эмоциональная устойчивость в результате работы с постоянно меняющейся информацией в ситуации неопределенности.

К основным рискам сложившейся практики дистанционного обучения в вузах относятся: цифровая толерантность и технологическая и методическая грамотность преподавателей; степень принятия условий обучения и удовлетворенности качеством образовательного процесса в дистанционной форме; психоэмоциональная устойчивость участников онлайн-взаимодействия; поддержание высокой познавательной мотивации; формирование практических навыков у студентов. То, что мы рассматриваем как перспективу для дальнейших исследований,— это работа с выявленными рисками и изучение проблемы готовности (психологической, методологической и технологической) всех субъектов образовательного проекта к переходу на формат дистанционного обучения; разработка образовательного контента для полноценного онлайн-взаимодействия со студентами; улучшение цифровых платформ с точки зрения повышения их универсальности для участников дистанционного обучения.

заны с изучением механизмов экспериментирования, формированием познавательной компетенции ребёнка, восприятием детьми закономерностей и явлений окружающего мира.

Теоретические основы метода детского экспериментирования в дошкольных учреждениях на современном этапе базируются на новых научных подходах, разработанных творческим коллективом специалистов под руководством профессора, академика Академии творческой педагогики Российской академии образования Н. Н. Поддъякова. Основные положения данной деятельности сформулированы следующим образом:

1. Детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и раз-

вития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников.

2. В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества — новых построек, рисунков сказок и т.п. (продуктивная форма экспериментирования).

3. Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества.

4. В детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференцирования и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

5. Деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики.

Основной целью экспериментальной деятельности в дошкольных учреждениях является развитие свободной творческой личности ребенка, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей.

Образовательные задачи:

1. Формировать представление о различных сторонах изучаемого объекта его взаимоотношений с другими объектами и средой обитания.

2. Совершенствовать способность детей ставить вопросы и получать на них фактические ответы.

3. Формировать опыт выполнения правил техники безопасности при проведении физических экспериментов.

Развивающие задачи:

1. Развивать поисково-познавательную деятельность детей как интеллектуально-личностное, творческое развитие.

2. Развивать внимание, память, воображение, логическое мышление, речь.

Воспитательные задачи:

1. Развивать социальные навыки: умение работать в коллективе, договариваться, учитывать мнение партнера, отстаивать свою правоту.

2. Поддерживать у детей инициативу, сообразительность, самостоятельность, оценочное и критическое отношение к миру.

Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

Содержание исследований предполагает формирование следующих представлений: о предметном мире, о геометрических эталонах, о человеке, о приготовлении пищи, о материалах, о природных явлениях, о мире животных и растений.

В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения, классификации и обобщения. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения.

С появлением ТРИЗ (теории решения изобретательных задач) стало возможным массовое обучение детей технологии творчества. Адаптированная к дошкольному возрасту ТРИЗ-технология позволяет воспитывать и обучать ребенка под девизом «Творчество — всем». Экспериментирование тесно связано с данной технологией. Их целью является, с одной стороны, формирование у детей таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, с другой — поисковой активности, стремление к новизне, склонности к творческому воображению. Ведь наши психологические качества определяют легкость и быстроту усвоения информации, понятий, принципов. Систематизация объектов осуществляется с помощью таблицы «Системный оператор».

Системный оператор

6. Надсистема в прошлом	3. Надсистема	9. Надсистема в будущем
4. Система в прошлом	1. Система (выбранный объект, его функция)	7. Система в будущем
5. Части системы в прошлом	2. Подсистема. Части системы	8. Подсистема в будущем

Важное место в ознакомлении детей с материалом предметов занимает процесс освоения действий разного характера (экспериментального, моделирующего, алгоритмического) с использованием косвенных стимуляторов (алгоритмов, моделей, пиктограмм).

Метод моделирования открывает перед педагогом ряд дополнительных возможностей в умственном воспитании, в том числе и в развитии связной речи.

В дошкольном обучении применяются разные виды моделей. Прежде всего предметные, в которых воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов. Старшим дошкольникам доступны пред-

метно-схематические модели, в которых существенные признаки и связи выражены с помощью предметов-заместителей, графических знаков.

В результате работы ребенок ближе знакомится с природными веществами и их свойствами, учится исследовать, анализировать и сравнивать различные предметы, явления, задавать вопросы, высказывать свои предположения и догадки, а также самостоятельно делать выводы, искать ответы на вопросы.

В этой связи использование в работе новых научных подходов, развивающих у детей познавательный интерес к активному взаимодействию с окружающим миром, являются сред-

ством живого, увлекающего ребенка обучения, и как сильный мотив, к интеллектуальному и длительному протеканию познавательной деятельности, и как предпосылки формирования готовности личности к непрерывному обучению.

Литература:

1. Поддъяков Н. Н. Сенсация: открытие новой ведущей деятельности // педагогический вестник. — 1997. — № 1. — С. 16.
2. Исакова Н. В. Развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятельность // С-П.: ДЕТСТВО — ПРЕСС. — 2013.
3. Чехонина О. Экспериментирование как основной вид поисковой деятельности // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 6. — С. 13–16.

Таким образом, центральным звеном познавательного развития является детское экспериментирование, активное внедрение которого в практику работы дошкольных учреждений согласуется с положениями ФГОС.

Изучение уровня возможностей включения детей с ограниченными возможностями здоровья в группу сверстников на примере детей с интеллектуальной недостаточностью и детей с РАС

Малахова Дарья Андреевна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

На сегодняшний день инклюзивное образование рассматривается в качестве одного из стратегических направлений развития системы образования. Право на доступность качественного образования гарантировано российским законодательством всем обучающимся, независимо от индивидуальных возможностей, с учетом разнообразия особых образовательных потребностей. Данная система требует рассмотрения и внедрения методов и технологий для осуществления полноценного процесса включения всех участников образовательного процесса [1].

Проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью находится в центре внимания исследователей и практиков в области современной специальной педагогики (Воронцова М. В., Гуськова И. С., Дубровская Т. А., Завражин С. А., Кукушин В. С., Леонгард Э. И., Петрухина Н. С., Приходько О. Г. и другие).

Особенности развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и детей с умственной отсталостью ограничивают возможности воспроизведения социально значимых эталонов поведения в семье и в детском коллективе. Зачастую дети, не придерживающиеся общественных правил, а также имеющие особенности развития, отличающиеся от их сверстников, оказываются за пределами детского коллектива — обычно развивающиеся дети выражают нежелание общаться с ними, выполнять совместные задания, играть, выбирать в качестве пары для вручения подарков. Как правило, обычные дети аргументируют это тем, что дети с ОВЗ пассивны, не умеют играть по правилам, забирают игрушки неадекватными способами, отстают от сверстников, не умеют разговаривать и др. В связи с актуальностью данной проблематики, отмечается необходимость изучения особенностей взаимодействия обычных

детей дошкольного возраста со сверстниками с ОВЗ, подготовки детских коллективов к взаимодействию с детьми с ОВЗ, а также разработки приемов и методов включения детей с ОВЗ в инклюзивные группы [2].

Цель исследования — оценка готовности к включению детей дошкольного возраста с РАС и детей с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивную группу сверстников.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую документацию детей дошкольного возраста, входящих в состав экспериментальной группы; подобрать диагностические методики включения детей с РАС и детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста в группу сверстников; провести оценку готовности к включению в инклюзивную среду детей с РАС и детей с интеллектуальной недостаточностью; выполнить качественный и количественный анализ полученных результатов.

Для определения уровня готовности к включению детей с расстройством аутистического спектра и детей с интеллектуальной недостаточностью в группу сверстников было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 18 обычно развивающихся сверстников, 4 учащихся с РАС и 5 детей с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от четырех до семи лет. Дети, входящие в состав экспериментальной группы, воспитывались в семьях, где все члены семьи общались на русском языке. Дети не имели никаких других нарушений, которые ограничивали бы объем и качество воспринимаемой информации.

При проведении экспериментального исследования использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической документации; беседы со специалистами, непосредственно вза-

имеющимися с детьми экспериментальной группы; направленное наблюдение за деятельностью детей экспериментальной группы; проведение серии диагностических методик; качественный и количественный анализ полученных результатов.

На первом этапе исследования анализ психолого-педагогической документации показал возможности обучения детей по образовательным программам, а также был положен в основу составления психолого-педагогических характеристик детей экспериментальной группы.

На втором этапе исследования проводилась беседа с педагогами, работающими с детьми экспериментальной группы. Беседа со специалистами была направлена на изучение особенностей взаимодействия детей экспериментальной группы с обычно развивающимися сверстниками. По ее результатам были выделены критерии для дальнейшего направленного наблюдения.

Направленное наблюдение, проводимое на третьем этапе исследования, проводилось в течение двух недель в интервале 3 часов в разных ситуациях. Для наблюдения была выбрана свободная игра в группе, в ситуации, организованной воспитателем — на занятии, на прогулке. Наблюдение было направлено на изучение поведения ребенка с ОВЗ в указанные моменты. В свободной деятельности детей, а также на прогулке оценивались следующие критерии: есть ли у ребенка желание заходить в группу; какой деятельностью занят ребенок в группе; пытается ли ребенок привлечь внимание взрослого, сколько раз; в какие игры играет ребенок; с кем ребенок взаимодействует в группе в течение дня; в чем заключается взаимодействие детей в течение дня; наличие инициативы ребенка с ОВЗ к совместным играм с ребенком с детьми группы; адекватное ли взаимодействие ребенка с ОВЗ со сверстниками; наличие помощи сверстников ребенку с ОВЗ при выполнении коллективных творческих заданий; следует ли ребенок с ОВЗ правилам в игре, участие ребенка в совместной деятельности; отвечает ли он на вопросы взрослого, сверстника.

Наблюдение показало, что дети испытывают трудности в организации своего коммуникативного поведения в свободной деятельности — всего 66%. Без помощи педагога дети с интеллектуальной недостаточностью и дети с РАС не подходили к своим сверстникам под каким-либо предлогом, демонстрировали «игру рядом». Более успешными дети оказались в организованной педагогом деятельности — 41% выполненных задач, когда взаимодействие ребенка с ОВЗ со сверстниками осуществлялось благодаря инструкциям педагога.

На следующем этапе исследовательской работы проводилась серия диагностических методик. В качестве первой оценочной методики использовалась таблица оценки важнейших навыков общения Лори Фрост и Энди Бонди [3].

В данной методике оценивались коммуникативные умения ребенка: как ребенок сообщает о желании поощрения (еду, игрушки, занятия), каким образом просит о помощи, перерыве, как отказывается от какой-то деятельности и выражает согласие, как выражает реакцию на просьбу «Подожди», выполняет ли инструкции (реакция на зов по имени, «Иди сюда»,

«сядь», «Дай это мне», «Пойди принеси...», «Иди в...», «Положи...», «Пойдем...»), особенности смены деятельности — переход от одного вида деятельности к другому, следование ребенком расписанию. Под каждым оцениваемым показателем отмечались, адекватны ли действия ребенка или нет, приводились конкретные примеры, как ребенок реагировал на ситуацию. В конце проведения подсчитывалось количество адекватных действий. В данной диагностической методике использовалось 30 измеряемых показателей.

Сложнее всего детям с ОВЗ оказалось выражать просьбу о перерыве, останавливаться и реагировать на просьбу взрослого «Подожди». Отмечались значительные сложности при переходе от одной деятельности к другой, данный факт соответствует особенностям детей, рассматриваемых нами категорий нарушенного развития. Наблюдение за экспериментом показало, что часть детей может просить о помощи взрослого различными способами.

Следующая, используемая методика, «Выбор в действии» А.М. Щетиной [4], цель которой является исследование взаимоотношений между детьми в группе. Для проведения подобились маленькие подарки для детей.

Педагог предложил каждому ребенку положить в шкаф подарок трем своим друзьям из группы и проговорил условие, что победитель тот, у кого больше подарков. Каждый ребенок поочередно сделал свой выбор наедине.

По результатам проведения данной методики дети экспериментальной группы распределялись на категории. Самую большую по численности составила категория «Предпочитаемые». Сюда попали дети, с которыми большой процент всех детей выражает желание подарить подарок. Более с низкой численностью группа лидеров, куда попали обычные дети — «Социометрические звезды». Дети с РАС и интеллектуальной недостаточностью попали в две категории «Изолированные» и «Пренебрегаемые», им досталось наименьшее количество подарков, что говорит о плохом уровне коммуникативных навыков со сверстниками. Также и некоторые дети с РАС отказались от взаимодействия с обычными детьми.

Таким образом, результаты, полученные по результатам экспериментального исследования, направленного на изучение готовности к включению детей дошкольного возраста с РАС и детей с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивную группу сверстников, на основании проведенных методов исследований (анализа психолого-педагогической документации; беседы со специалистами, взаимодействующими с детьми экспериментальной группы; направленного наблюдения за деятельностью детей экспериментальной группы; проведения серии диагностических методик) отмечает актуальность проблемы нарушений взаимодействия детей с ОВЗ, низкий уровень их коммуникативных возможностей. Анализ проведенных исследований показал, что дети с ОВЗ не часто избираемые сверстниками претенденты для общения и совместных игр. Изучение уровня развития коммуникационных навыков детей дошкольного возраста с ОВЗ актуализирует необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по улучшению навыка взаимодействия детей в инклюзивной группе.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ. — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.12.2022).
2. Беткер, Л. М. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов. Методические рекомендации / Л. М. Беткер, М. И. Еременко, Н. В. Лопаткина. — Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2016. — 90 с. — Текст: непосредственный.
3. Лори, Фрост Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) / Фрост Лори, Бонди Энди. — Москва: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2011. — 416 с. — Текст: непосредственный.
4. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. — 88 с. — Текст: непосредственный.

Значение дидактической игры в развитие речи младших дошкольников

Малиновская Людмила Сергеевна, воспитатель;
Маревчева Наталья Валериевна, воспитатель

ГБОУ СОШ № 1 пгт Суходол структурное подразделение — детский сад «Золотой ключик» (Самарская обл.)

Без игры нет и не может быть полноценного развития ребенка.

(В. А. Сухомлинский)

Как мы постигаем мир дошкольного детства? Открываем его влияние на развитие ребёнка? Ответ прост: через самые разнообразные детские игры. Игра — ведущий в этом возрасте вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для развития личности ребёнка. В процессе игры ребёнок познаёт не только окружающий мир, но и себя самого, своё место в этом мире. Играя, малыш накапливает знания, развивает мышление и воображение, осваивает родной язык.

Речь является необходимым компонентом общения. Именно игра помогает создать такие ситуации, в которых даже самые необщительные и скованные дети вступают в речевое общение и раскрываются.

Дидактическая игра является одним из эффективных средств развития словаря детей младшего дошкольного возраста, так как служит средством развития речи детей. Она помогает усвоению, закреплению знаний. Использование дидактической игры повышает интерес детей к речи, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение речевого материала, наиболее эффективно осуществляется физическое, умственное, речевое, и нравственное развитие дошкольников.

В играх ребенок попадает в ситуацию, когда он вынужден использовать приобретенные речевые знания и словарь в новых условиях, в словах и действиях играющих.

Мы по рекомендации авторов программы «Первые шаги» разработали пособие «Умняша». Пособие представляет собой паровоз и пять вагонов на колесиках. Включает в себя съемные детали, которые ребенок может перемещать. Детали имеют различные виды крепления (магнит, липучка, крючок...). Работу с пособием «Умняша» можно проводить как совместно с детьми и воспитателями, организация НОД, так и самостоятельная деятельность детей. Паровоз легко передвигается на каждом ва-

гоне расположены картинки, схемы, дидактические материалы и задания. В процессе выполнения младшие дошкольники получают определенные знания.

Первое время дети обследовали пособие самостоятельно, затем мы предложили игры-занятия. Так наши малыши учатся слышать и выполнять элементы поручения. Таким образом, наше пособие «Умняша» не только красивый, яркий паровоз с вагонами, а игра с множеством функций.

С помощью пособия дети стали активно подражать в движениях и действиях взрослого. Появляются короткие игры, в которых малыш воспроизводит действия взрослого. Любят слушать стихи, песни и короткие сказки, рассматривать картинки, двигаться под музыку. С удовольствием двигаются, стремятся осваивать различные виды движения (бег, подпрыгивание, лазанье, перешагивание).

Наше пособие «Умняша» получилось содержательно-насыщенным, трансформируемым, полифункциональным, вариативным, доступным и безопасным.

На вагоне зеленого цвета (речевое развитие) расположен коврограф, который может превращаться в «Ковричок — развивайка», «Ковричок — познавайка», «Ковричок — здоровичок». Он удобен для раскладывания героев сказок, где дети запоминают сюжет сказки, а после сами с удовольствием придумывают игровые ситуации, моделируют их на коврографе, что позволяет повысить у детей познавательный интерес. Данное пособие удобно использовать в индивидуальных и подгрупповых (2–3 ребенка) формах работы с детьми, а также оно подходит для самостоятельных игр детей («Сказка в гости к нам пришла», «Теремок» «Кто в гости к нам пришел?», «Что растет на огороде?»)

Одна из важных задач в период раннего возраста, стоящая перед педагогом — формирование навыков самообслуживания,

в этом нам помогает вагон синего цвета. Он знакомит детей с предметами одежды, предметами индивидуального пользования, предметами помощниками, помогающими сохранить здоровье человека. Пособие помогает сформировать у ребенка понятия, что такое «хорошо», что такое «плохо». Малыш учится заботиться о своем внешнем виде, чистоте, опрятности, осваивает и закрепляет культурно-гигиенические навыки, режимные моменты дня. Вариантов игр с данным пособием достаточно много, представляем один из них «Кубик самообслуживания» на котором каждая сторона имеет свои действия: накорми, уложи, помой, оденься правильно. Данное пособие позволяет не только эффективно выстроить работу с детьми раннего возраста по формированию у них культурно гигиенических навыков и умений, но и формирует познавательные интересы и действия ребенка в различных видах деятельности и направлено на разностороннее развитие детей («отражение в зеркале», «любимая игрушка», «грусть и радость», «друзья», «ссора», «совместное дело»).

Вагон желтого цвета направлен на познавательное развитие. Этот вагон помогает закреплять умение выделять цвет, форму, величину как свойства предметов, а также различать понятия «много», «один». Сказочные герои знакомят с театром через мини-спектакли и представления, а также через игры-драматизации по произведениям детской литературы. Через сюжетно-ролевые игры малыши знакомятся с ближайшим окружением: дом, улица, магазин, поликлиника, парикмахерская, что помогает рассказывать им о профессиях (врач, продавец, повар, шофер, строитель)

и трудовых действиях. Помогает расширять представления детей о растениях и животных, их детенышами, особенностями их поведения и питания («соберем бусы», «хитрые матрешки», «кто как кричит», «кто в каком домике живет?»).

Жизнь малыша интересна, насыщена яркими красками, впечатлениями, у него возникает желание рассказать об этом в рисунке, песне или танце. В этом нам помогает вагон оранжевого цвета (художественно-эстетическое развитие). Малыши могут рисовать не только карандашами, но и мелками, фломастерами, пальчиковыми красками. Мы педагоги создаем благоприятные условия для коллективных работ, после создания рисунков мы можем спросить у малышей, что они нарисовали, помочь им увидеть в пятнах и мазках знакомые образы. Мы можем помочь дорисовать некоторые детали в рисунках, чтобы получить новый образ («звездное небо», «осьминог», «колеса поезда», «спрятались в траве»).

Правильное физическое развитие детей одна из ведущих задач. Хорошее здоровье, полученное в раннем возрасте, является фундаментом общего развития. Чтобы решить задачи мы обозначили вагон красного цвета (физическое развитие). На нем имеются необходимое оборудование, как стандартное, так и не стандартное: ленточки, флажки, массажные мячи и т.д. («поиграем в ладошки», «солнечные зайчики», «кот и мыши», «мяч», «по извилистой дорожке»).

Использование дидактических игр в нашей работе способствует развитию речевой активности детей.

Литература:

1. Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги» / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова.
2. «Изобразительная деятельность в группах раннего и младшего возраста» методическое пособие С. В. Кахнович.
3. «Игровые занятия с детьми от 1 до 3 лет М. Д. Маханева, С. В. Рещикова Творческий Центр Сфера.
4. «Дидактическая игра в детском саду» А. И. Сорокина

Проектирование урока иностранного языка с учётом культурологического аспекта в коммуникативно-направленном обучении

Медведькова Лилия Александровна, студент магистратуры
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

В статье автор рассматривает некоторые существующие тенденции в преподавании иностранных языков (далее ИЯ) и на основе их анализа предлагает принципы отбора компонентов урока, что находит отражение в методической разработке — памятке-вопроснике, предназначенной для преподавателей ИЯ.

Ключевые слова: методика преподавания ИЯ, коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция, диалог культур, планирование урока.

Система образования всегда старалась отвечать запросам общества, государства и нередко мировым тенденциям, поскольку именно она «строит» наше будущее, т.е. формирует Человека будущего. В интересах самой системы прогнозировать социальные, технические, экономические и пр. изменения,

учитывать современную действительность и на основе этого анализа проводить соответствующие реформы.

Более того, одной из ключевых характеристик процесса обучения и воспитания является её гуманистическая ориентация, поэтому любое преобразование в данной сфере должно осно-

ываться на актуальных человеческих потребностях, которые в большинстве случаев предопределены внешними факторами.

Рассмотрим на простом примере. Сегодня нашу жизнь сложно представить без средств массовой информации. И как у любого глобального явления, а СМИ — это не привилегия отдельного региона, это мировой феномен; у них есть положительный и отрицательный эффекты. С одной стороны, с развитием СМИ всё больше информации находится в свободном доступе вне зависимости от социального и географического положения пользователя. С другой стороны, информации настолько много, что порой в ней становится сложно ориентироваться даже образованному человеку. Кроме того, СМИ — это общедоступный ресурс, и соответственно встаёт вопрос о достоверности транслируемых СМИ фактов. Поэтому к качествам, необходимым для жителя XXI века мы можем отнести — умение искать и отбирать нужную информацию, цифровую грамотность, критическое мышление.

Международное бюро просвещения ЮНЕСКО предлагает следующий набор ключевых навыков, качеств и компетенций, необходимых человеку XXI века: коммуникабельность, креативность, критическое мышление, ИКТ-грамотность, финансовая грамотность, культурная грамотность, любознательность, инициативность, адаптивность [2].

Что касается лингвистического образования, содержание обучения ИЯ способствуют прежде всего формированию коммуникабельности и культурной грамотности (или коммуникативной и межкультурной компетенций).

Коммуникативная компетенция (говоря о методике обучения ИЯ, речь конечно же идёт об *иноязычной* коммуникативной компетенции) предполагает владение индивидом определённого набора коммуникативных навыков. Другими словами, он должен уметь выстраивать эффективное общение. Уметь общаться значит уметь многое, и структура коммуникативной компетенции не ограничивается лишь лексико-грамматическими навыками. К компонентам коммуникативной компетенции принято относить 5 субкомпетенций, среди которых [5]: лингвистическая (лексические и грамматические знания), социолингвистическая (способность организовывать речевое поведение в соответствии с ситуацией общения), дискурсивная или дискурсивная (понимание и построение целостных высказываний разных функциональных стилей), стратегическая (использование вербальных и невербальных стратегий для компенсации недостающих знаний и навыков), социальная (желание взаимодействовать с другими людьми) и социокультурная (представление о культурных реалиях, менталитете, ценностях и т. д. народа изучаемого языка).

Межкультурную компетенцию иногда включают в структуру коммуникативной [4, с. 210–237]. Она представляет собой способность эффективно общаться с представителями других культур, т.е. иметь необходимые знания, навыки и установки, способствующие межкультурному взаимодействию [3]. Появление межкультурной компетенции как отдельного термина произошло в 90-е годы прошлого столетия. Оно показало возрастание роли межкультурной коммуникации как процесса и отразило культуроцентристские тенденции в лингвистике и лингводидактике. Так или иначе, соотносимость, а порой

и тождественность коммуникативной и межкультурной компетенции в современной методике обучения ИЯ очевидна.

Методика, которая ставит перед собой целью формирование коммуникативной компетенции появилась в Европе 60–70-ых годах прошлого века и называется *Communicative language teaching* (коммуникативный подход). На её появление повлияло множество факторов: стремительное развитие доступного транспортного сообщения между странами, повсеместное распространение средств массовой коммуникации, научно-технический прогресс (к примеру, первый полёт человека в космос и на Луну произошли именно в 60-х годах) и др. Всё это показало, что мир не такой уж и большой как это представлялось ранее. В 60-х гг. Маршалл Маклюэн писал, что появление электричества и электронных средств связи способствовало «сжатию» Земного шара до размера глобальной деревни [6, с. 321]. Чтобы комфортно сосуществовать её жителям необходимо научиться общаться, стать коммуникативно компетентными.

Для коммуникации гораздо более опасен барьер культурный нежели языковой. Во-первых, потому что он не всегда очевиден. Мы заранее представляем какой у нас приблизительно уровень владения языком и какие трудности могут возникнуть в связи с этим. А культурное непонимание обусловлено чаще всего ценностными установками, нормами, традициями и подобными вещами, которые ошибочно воспринимаются многими людьми как универсальные. Во-вторых, культурные ошибки воспринимаются острее. Поэтому в рамках коммуникативного обучения очень важно содействовать диалогу культур.

Таким образом, перед каждым учебным занятием преподаватель ИЯ ещё на этапе планирования сталкивается с проблемой реализации культурологического аспекта коммуникативно-направленной методики. *Как способствовать адекватному взаимодействию между носителями двух разных языков и культур?*

Прежде всего, по этой причине хотелось бы сформулировать принципы отбора основных компонентов урока ИЯ, к которым относятся — целевой (цели и задачи урока), содержательный (материал) и технологический (формы, средства и методы организации работы), с учётом их культурологической целесообразности.

Планирование любого занятия начинается с целеполагания. Цель определяет ход всего урока, и в соответствии со стандартами общего образования она должна быть направлена на достижение учащимися определённых результатов (личностных, метапредметных и предметных) [1]. Задачи — это конкретные шаги к заданной цели. Сформулировав цели и задачи, преподавателю ИЯ следует спросить у себя: помогут ли учащемуся знания и навыки, приобретённые на занятии, в реальной ситуации общения? Так, цель «перевод иностранного текста» не соответствует в полной мере поставленному вопросу особенно в общеобразовательной школе. Безусловно перевод развивает языковые навыки, да и в целом, это непростой поисковый и интеллектуальный труд. Однако аутентичный текст, прежде всего, должен рассматриваться как средство формирования компонентов коммуникативной компетенции у учащихся. Поэтому такие цели и задачи как «введение и закрепление лексических единиц по теме...» «при помощи иностранного текста и упраж-

нений к нему» или «знакомство учащихся с культурными реалиями страны изучаемого языка, описанными в учебном тексте» в большей степени отвечают современным представлениям об уроке ИЯ.

Что касается предполагаемая формы урока, она должна «вытекать» в диалог между учащимися, учителем и учеником, а также во внутренний диалог.

Наконец, диалог культур станет возможен благодаря правильно отобранному средствам, методам и содержанию. Они должны не просто знакомить учащихся с компонентами культуры, а научить их пониманию и принятию явлений, не свойственных их родной культуре.

На основе вышеизложенного была разработана памятка для учителя ИЯ (приложение 1), которая окажется полезной как на этапе планирования урока, так и на этапе рефлексии. Она представляет собой краткий список требований, сформулированных в виде вопросов. Педагог сам должен на них ответить и в случае несоответствия откорректировать план урока.

Целью разработки является методическая помощь преподавателям ИЯ вне зависимости от ступени образования.

При составлении памятки главным образом учитывались принципы коммуникативного и культуроведческих подходов обучения ИЯ, как ведущих на сегодняшний день методик иноязычного образования.

Приложение 1

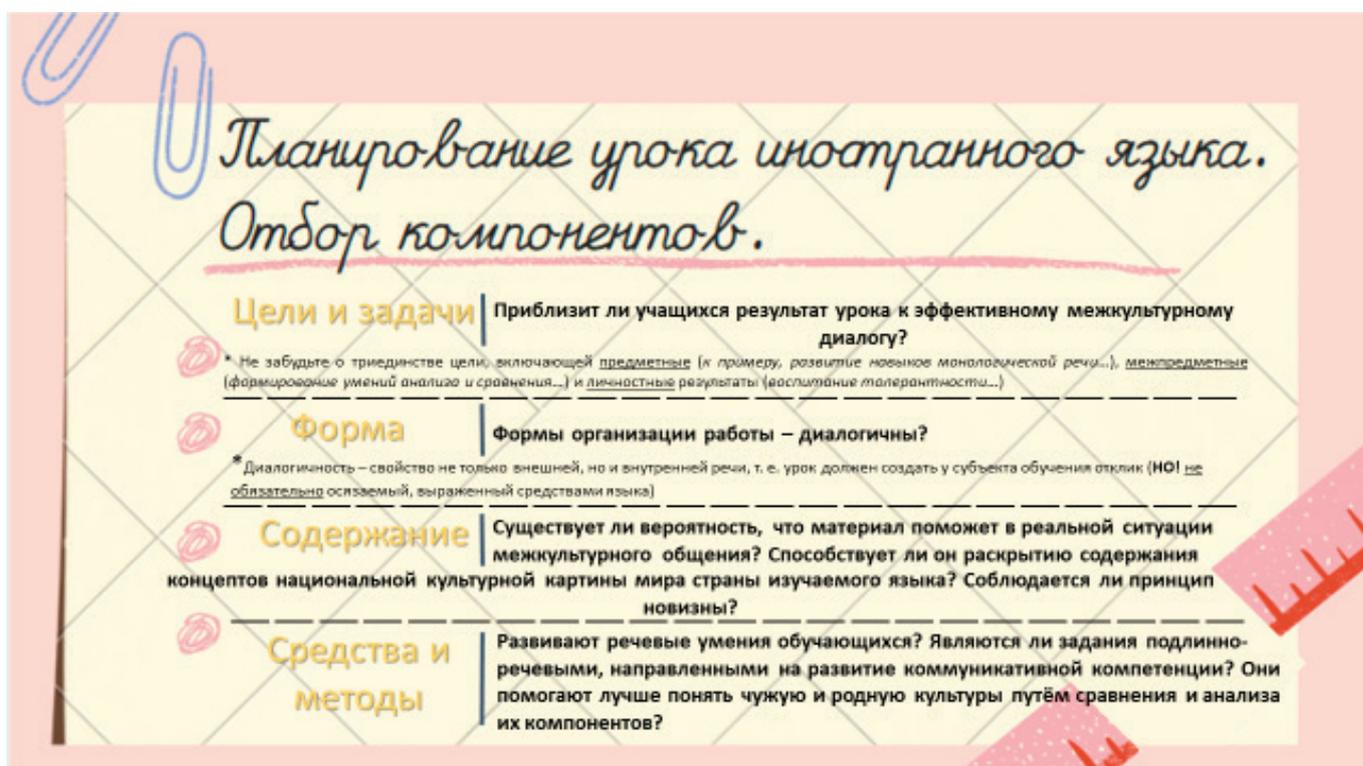


Рис. 1. Контрольные вопросы при отборе компонентов урока ИЯ

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»
2. UNESCO 2018. Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation / By Mmantsetsa Marope, Patrick Griffin, Carmel Gallagher / IBE UNESCO/ Режим доступа: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf
3. Deardorff, D. K. (2006), The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, *Journal of Studies in International Education* 10:241–266
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам.— СПб.: КАРО, 2005.
5. Красильникова Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных учёных / Ярославский педагогический вестник, 2009 г., с. 179–184
6. Маклюэн Маршалл / Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры / Ника-Центр, 2004.— 432 с.

Применение метода «эвристическая задача» на занятиях в военных вузах

Миненко Екатерина Юрьевна, кандидат технических наук, доцент
Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. Н. Хрулева в г. Пензе

Решение эвристического задания предполагает создание курсантом личного образовательного продукта с использованием эвристических способов и форм деятельности. Автором статьи продемонстрирован фрагмент занятия по дисциплине «Психология и педагогика» тема «Формирование и управление психологией воинского коллектива» с применением эвристических задач.

Ключевые слова: эвристические задачи, педагогика, курсанты

Проблема методов обучения привлекает внимание современных и практиков. Правда, многие из возникающих вопросов в отношении методов обучения, их сущности, а также их месте в системе образовательной деятельности трактуются по-разному [1].

Одни понимают метод обучения «как способ передачи другим познаний» (Д.И. Тихомиров) или относят к нему «вообще все способы, приемы и действия педагога, которые направлены к достижению целей образования» (К.В. Ельницкий). Е.И. Перовский определяет методы обучения как «форма движения содержания в процессе обучения и т. д.» [1].

Бесспорным остается то, что методы обучения отражают целевой и логико-содержательный, психологический, гносеологический и собственно педагогические аспекты обучения.

Наличие различных точек зрения на проблему классификацию методов обучения не означает «кризиса теории методов», а отражает объективную, реальную многоступенчатость методов обучения, естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них.

Авторов заинтересовала активизация познавательной деятельности обучающихся, которая включает объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемный метод, частично-поисковый (эвристический) метод, частично-исследовательский (экспериментальный) метод [1].

Авторами предлагается рассмотреть фрагмент занятия по дисциплине «Психология и педагогика» тема «Формирование и управление психологией воинского коллектива», связанный с решением эвристических задач.

Сначала напоминает теоретический материал. Далее высвечивается на слайде и одновременно раздаются курсантам учебные карточки с эвристическим заданием. Решение эвристического задания предполагает создание курсантом личного образовательного продукта с использованием эвристических способов и форм деятельности.

Признаки эвристического задания:

1) открытость, отсутствие заранее известного результата его выполнения.

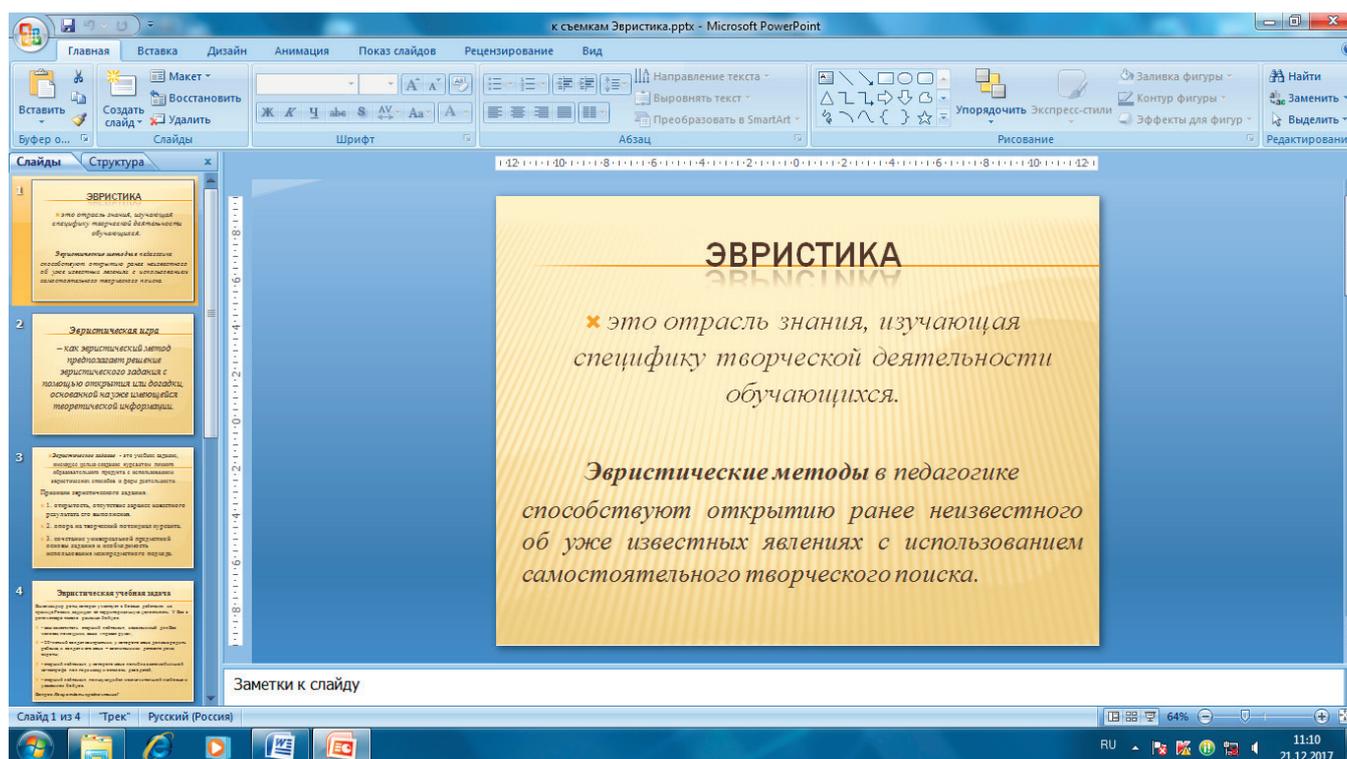


Рис. 1. Эвристические методы

2) опора на творческий потенциал курсанта, обеспечение развития его креативных способностей.

3) сочетание универсальной предметной основы задания и необходимость использования межпредметного подхода.

Товарищи курсанты. Внимание на слайд. Прочитайте эвристическую задачу.

Вы командир роты, которая участвует в боевых действиях на границе России, защищая её территориальную целостность. У Вас в роте четверо тяжело раненых бойцов:

— ваш заместитель старший лейтенант, незаменимый для Вас человек, помощник, ваша «правая рука»;

— 20-летний солдат контрактник, у которого жена должна родить ребенка, и солдат и его жена — воспитанники детского дома, сироты;

— старший лейтенант, у которого жена погибла в автомобильной катастрофе полгода назад и осталось двое детей;

— старший лейтенант, пользующийся исключительной любовью и уважением бойцов.

У всех больных ситуация критическая — без специализированной медицинской помощи могут скончаться в любой момент. Счет идёт на дни. Отправить в госпиталь Вы можете только одного, когда будет возможность отправить других, никто не знает.

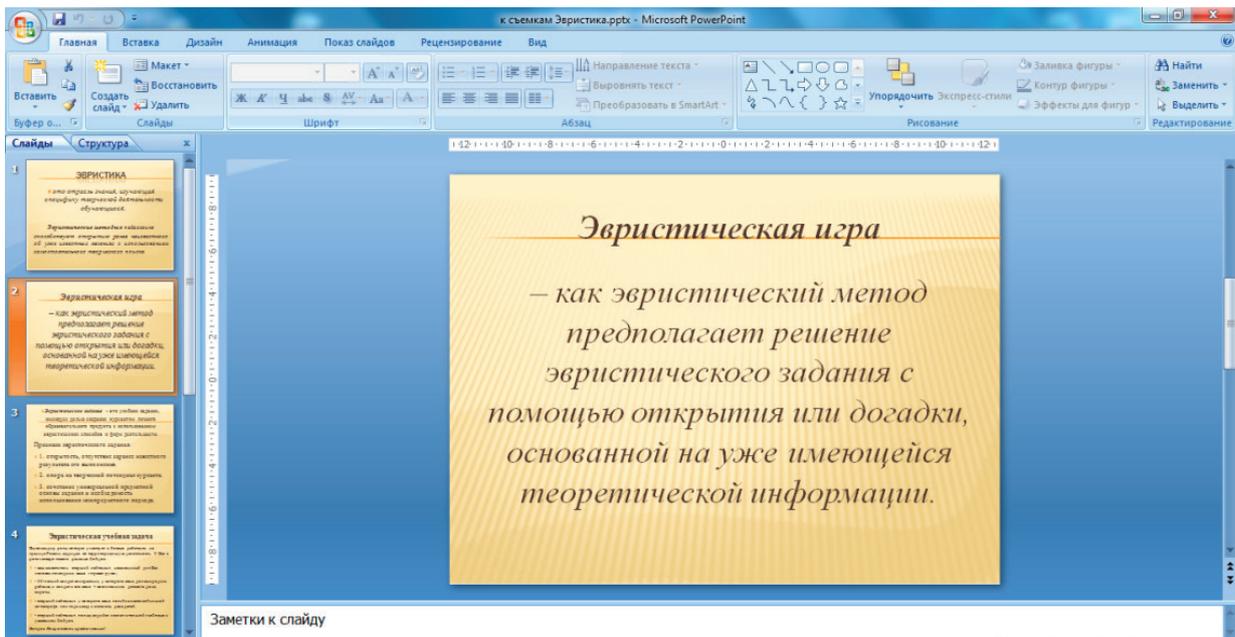


Рис. 2. Эвристическая игра

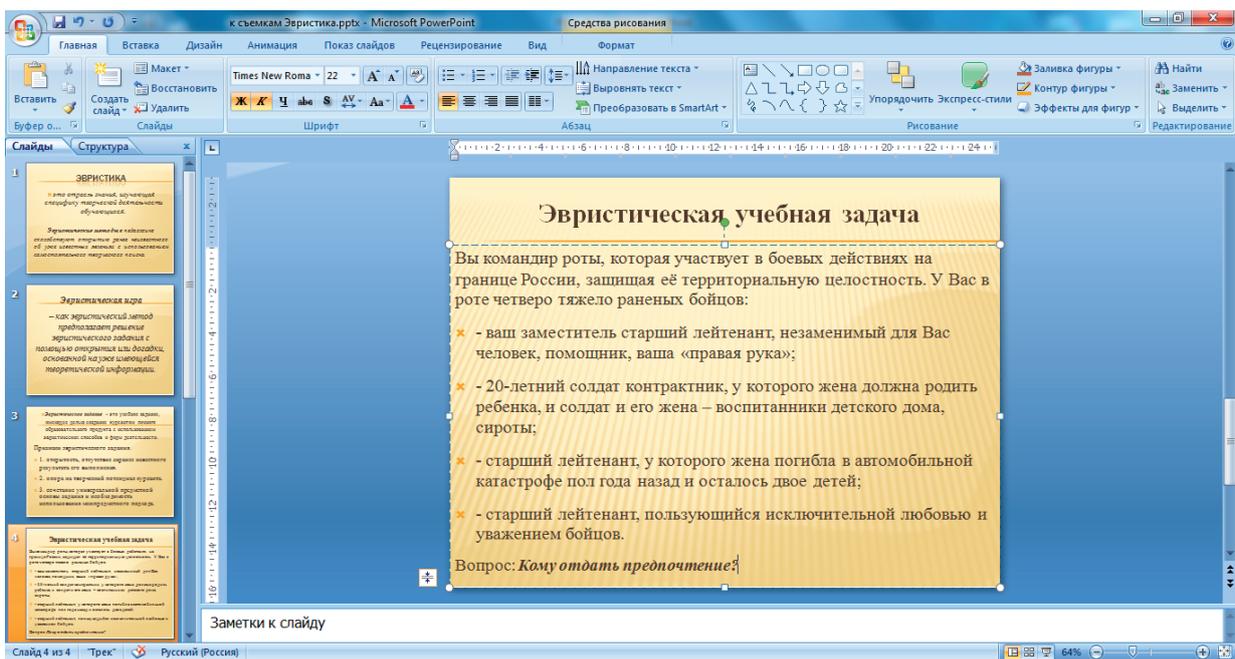


Рис. 3. Эвристическая учебная задача

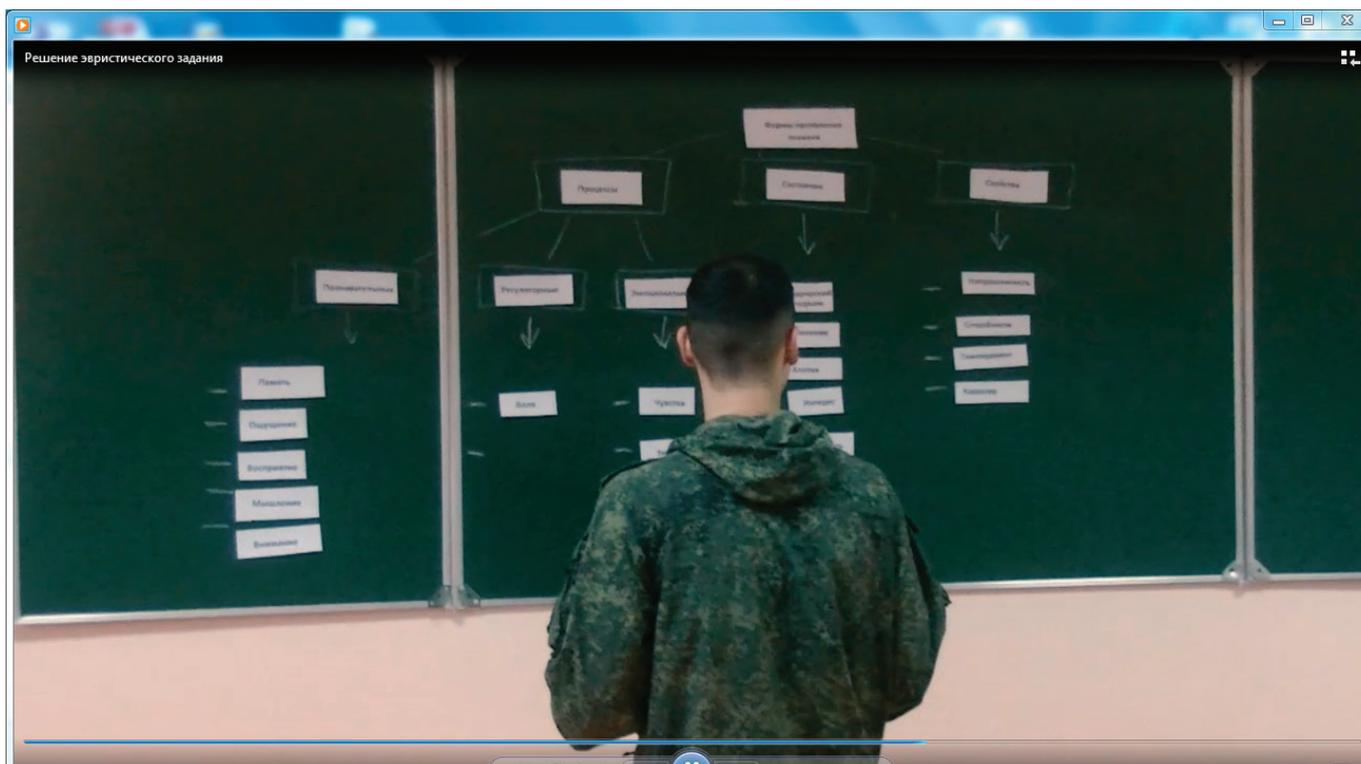


Рис. 4. Фрагмент по теме «Психические процессы и их учет в обучении и воспитании воинов»

Вопрос: *Кому отдать предпочтение?*

У Вас 5 минут на принятие решения. Через 5 минут представитель команды должен сформулировать решение и четко его аргументировать.

Курсанты озвучивают решения эвристической задачи.

На рис. 4 курсанты выполняют следующее задание: выбирается курсантами карточка, на которой написано психическое

явление, затем в макете таблицы находите место для данного явления. В этом задании курсантам помогают знания, полученные на предыдущей лекции, которое они смогут применить в практике военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, метод эвристической игры позволяет сформировать у курсантов способности к самостоятельному анализу ситуации и принятию решения, действию в нестандартных ситуациях.

Литература:

1. Полуднякова, Н. А. Использование дидактических методов активизации познавательной деятельности в обучении школьников / Н. А. Полуднякова, С. А. Вильцина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 4 (63). — С. 1068–1071

Развитие диалогического общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками посредством театрализованной деятельности

Михайлова Варвара Владимировна, музыкальный руководитель
МБДОУ «ТДС общеразвивающего вида № 24 «Жэскил» (с. Тит-Эбэя, м.р. Хангаласский улус, Республика Саха (Якутия)

Старший дошкольный возраст, по определению Э. Эриксона, является ответственным этапом в развитии механизмов поведения, в становлении личности дошкольника в целом.

Сфера диалогического общения старшего дошкольника по мере его развития приобретает внеситуативный характер, поскольку она все больше затрагивает ситуации, не обязательно связанные с моментом общения. В этом возрасте возникает по-

требность в уважении взрослого, что определяет повышенную чувствительность детей к оценкам старших. Старшие дошкольники добиваются уважения, обсуждая важные, серьезные проблемы познавательного характера. Основным коммуникативным средством становится речь, которая обеспечивает внеситуативность общения и позволяет передать и получить максимально содержательную информацию.

В дошкольном возрасте прослеживается существенное усиление диалогического общения на разных ступенях развития детей в этот период.

Первый вид общения детей — эмоционально-практический (2–4-й годы жизни), для которой характерно ситуативность и зависимость от конкретной обстановки и практических действий партнера. Ребенку важно участие и поддержка сверстника в его забавах. Второй вида общения — ситуативно-деловой (4–6 лет). Для этой формы общения характерно деловое сотрудничество, которое предполагает занятие общим делом, умение согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Третий вид общения — внеситуативно-личностный (6–7 лет), для которой характерно общение на фоне совместного дела (игра, продуктивная деятельность) и внеситуативный характер речевых обращений к партнеру по общению.

Исходя из особенностей возраста, у старших дошкольников расширяются возможности развития навыков диалогического общения. Это во многом обусловлено как большими изменениями, которые происходят в умственном и эмоционально-волевом развитии дошкольников, в мотивационной сфере, в общении со взрослыми и сверстниками, так и достигнутым к 6 годам уровнем нравственной воспитанности. Старший дошкольный возраст является наиболее ответственным этапом в развитии навыков общения, в становлении личности дошкольника в целом.

Новые черты появляются у старших дошкольников во взаимоотношениях со взрослыми. Дети активно проявляют интерес к содержательному общению со взрослыми. Авторитет взрослого, его оценочное суждение продолжают играть серьезную роль в поведении. Растущая самостоятельность и осознанность поведения приводят к развитию способности руководствоваться в поступках усвоенными нравственными нормами. Возникают внутренние «этические инстанции», которые начинают определять поступки дошкольника.

В исследовании Е. О. Смирновой показано, что к старшему дошкольному возрасту отношение у сверстников снова существенно меняется. К концу дошкольного возраста усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным; злорадство, зависть, конкурентность проявляются значительно реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успеху, так и неудачам ровесника, готовы помочь и поддержать его. Существенно возрастает активность детей, направленная на сверстника (помощь, утешение, уступки). Появляется стремление не только отозваться на переживания сверстника, но и понять их. К семи годам значительно сокращаются проявления детской застенчивости, демонстративности, снижается острота и напряженность конфликтов дошкольников.

Ровесник по мере формирования личности становится для старшего дошкольника не только предметом сравнения с собой, но и самоценностной, целостной личностью, субъектом общения и обращения. Собственное «Я» ребенка уже не столь жестко фиксировано нас своих объектных качеств, но открыто для других людей, их радостей и проблем. Самосознание ребенка выходит за пределы своих объектных характеристик и объемлет

переживания других. Другой ребенок становится уже не только противопоставленным существом, не только средством самоутверждения, но и содержанием собственного Я. Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как свое поражение.

Другая важная особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных форм поведения, то при взаимодействии со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т.д. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, свободных проявлений ребенка.

Еще одна отличительная особенность общения сверстников — преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка старшего дошкольного возраста значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения со сверстником, чем с взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

По мнению Н. Н. Кравцовой, в общении со сверстниками ведущими являются деловые мотивы, возникающие в совместной деятельности. Старшие дошкольники чувствительны к тому, в какой мере сверстники видят в них личность, но еще далеко не все обладают способностью видеть личность в сверстнике. Н. Н. Кравцова, отмечая многообразное влияние общения сверстников на развитие личности ребенка, пишет, что в дошкольном возрасте впервые складывается общественное мнение и возникает явление конформности. «...Дети начинают прислушиваться к мнению сверстников и подчиняться мнению большинства, даже если оно противоречит их собственным впечатлениям и знаниям».

По мнению известного отечественного психолога Т. А. Репиной, в контактах со сверстниками старшие дошкольники переживают очень важное и ни с чем не сравнимое ощущение своего сходства с другими. Через эту общность, узнавая и уможая себя в ровеснике, дети пробуют и утверждают себя.

В исследовании Т. А. Репиной говорится, что важную роль при формировании навыков и умений вести себя в группе сверстников играют усвоенные детьми нравственные нормы поведения, выработанные обществом. В ходе такого усвоения, появляющиеся социальные мотивы поведения выступают первоначально, по определению А. Н. Леонтьева, как знакомые, как известные нравственные представления о том, почему следует поступать так, а не иначе. Затем при определенных условиях воспитания знакомые мотивы превращаются в реально действующие побудители поведения и поступки детей.

По данным Л.И. Божович, совместные игры старших дошкольников начинают преобладать над индивидуальными играми и играми рядом. Открываются новые возможности для формирования у детей доброжелательного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию. В игре, продуктивных видах деятельности (рисовании, конструировании) происходит знакомство ребенка со свойствами предметов, развиваются его восприятие, мышление, воображение.

В играх возникают первые «творческие» объединения детей. В игре ребенок берет на себя определенные роли и подчиняет им свое поведение. В этом проявляется интерес ребенка к миру взрослых, которые выступают для него в качестве образца поведения, обнаруживается стремление к освоению этого мира.

Между ролью и соответствующими ей игровыми действиями имеется тесная взаимосвязь и противоречивое единство. А.Р. Лурия считал, что дети играют в то, что они воспринимают вокруг и что является для них особенно привлекательным.

В старшем дошкольном возрасте происходит становление и развития такой формы общения сверстников как ситуативно-деловая. Она складывается примерно к четырем годам и до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности у тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в жизни. ведь этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра становится коллективной — дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях:

- на уровне ролевых взаимоотношений (т.е. от лица взятых ролей — врач-больной, продавец-покупатель, мама-дочка),
- на уровне реальных отношений, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли,

договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других).

В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой — переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело — игру. Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество.

Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, одинаково, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие и было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве становится главной для общения детей этого возраста. С одной стороны, это говорит о том, что игра становится самостоятельной. С другой, ребенок не только овладевает в определенной степени каким-либо конкретным видом деятельности, но и действиями кооперации с другими детьми.

Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении. Дети проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности, в результате которого формируется «детское общество». Это создает определенные предпосылки для воспитания коллективных взаимоотношений. Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором полноценного формирования личности дошкольника.

Термины и способы их изучения

Мударова Дильбер Мамметнуровна, преподаватель английского языка;
 Байрамгульева Мерджен Дерягульевна, преподаватель английского языка;
 Сейитмаммедова Айгул Тореевна, преподаватель английского языка
 Туркменский государственный институт финансов (г. Ашхабад)

Ключевые слова: термины образования, развитие терминологии, цифровые технологии.

В эпохи Возрождения новой эры государства, развития экономики страны, в том числе научно-технического, научно-образовательного развития государства, а также роста культуры нашего народа, словарного запаса туркменского языка, который является нашим государственным языком, обогатился новыми словами и терминами и продолжает обогащаться международными терминами.

Прежде чем определять и говорить о терминах образования, необходимо рассмотреть представления о понятии «термины». Перед нормальным решением проблем, связанных с разви-

тием термина языка и его регулированием, необходимо уточнить исходный смысл и особенности таких понятий, как «терминология», «терминология» и «номенклатура». Неправильное представление значения того или иного члена терминосистемы, т.е. слова «термин», может привести к ошибкам.

В самом деле, для определения исходного значения термина исчерпывающе и полно его главная услуга состоит в его отличии от слов общеупотребительного, каким требованиям должно отвечать слово, чтобы войти в терминосистему, из каких частей состоит термин, что оно означает, какие группы слов могут уча-

ствовать в образовании термина, Определение соотношения между лексикой терминов и общеупотребительными словами является очень важной задачей.

За последние годы издано большое количество словарей, учебников и монографий, отражающих современное развитие отечественной науки, культуры, народного хозяйства. Издание научных, технических словарей, учебных пособий туркменских языковедов «Терминологическая лексика туркменского языка», «Словарь военных терминов туркменского языка», «Проблемы терминологии туркменского языка», «Профессиональная лексика туркменского языка», «Ювелирная лексика Туркменский язык» и другие работы. Его выполнение свидетельствует о том, что термины туркменского языка стандартизируются, совершенствуются и развиваются научно. В частности, за годы Независимости многие национальные термины, такие как цель, выгода, документ, аренда, предприниматель, промышленник, страхование, командировка, инвестор, подрядчик, представительство, гарантийный срок, брокер, лицензия, калькулятор, судья и др. обогатил словарный запас нашего языка. Автомобиль, автопилот и скоростной интернет также активно используются в нашем языке.

Термин — это слово или фраза, которая соответствует понятию в научной или другой области и представляет его. Понятие термина ограничено, так как все термины состоят из слов, но не всякое слово может быть термином. В качестве признаков, характеризующих термин и отличающих его от слов общеупотребительного употребления, могут быть известны в основном следующие:

- а) термин имеет одно значение;
- б) оно точное, выступает в качестве названия научного понятия и находится за пределами эмоциональности, экспрессивности, модальности;
- в) термин не зависит от формы;
- г) термин употребляется в большинстве языков в одном и том же значении в системе той или иной научной области.

Общеизвестно, что терминология важна во многих научных работах и учебниках. Потому что термины служат своей цели только тогда, когда они имеют смысл. Затем он помогает специалистам, работающим в определенной области науки и техники, особенно в точных науках, таких как медицина, математика, химия, физика, компьютерные технологии, финансы и цифровая система образования, легко и быстро понимать друг друга.

Некоторые из терминов используются вне границ одной языковой системы и влияют на формирование терминов в других языках. В отличие от других слов, эти термины взаимозаменяемы в смежных областях науки и техники. Например, термин компьютер теперь используется как название того же понятия в английском, французском, итальянском, испанском, русском, татарском, туркменском и других языках. Такая особенность научно-технических терминов служит основанием для их международной стандартизации.

Человека нельзя заставить использовать слово или другое слово в разговоре. Говоря о термине, в отличие от слов в обычном языке, важно, чтобы его построение и использование всегда находилось под контролем. На то, как несет свою службу тот или иной термин, следует обращать внимание

в радио- и телепередачах, в средствах массовой информации, поскольку без него специалисты не могут обмениваться мыслями на научном языке и понимать друг друга, как студенты. С учетом особенностей научно-технических терминов, отличных от слов в употреблении, термин можно описать следующим образом: Термин — это термин в той или иной области науки, представляющий собой название понятия, которое образовано нейтральным образом и определяется с точки зрения значения или служит особой цели. Это слово или фраза, которые так или иначе связаны с Все члены термина связаны друг с другом на основе синтагмы (синтаксической единицы, состоящей из нескольких слов) и парадигмы (набора словоизменений, закономерности определенной группы слов).

Слова, принадлежащие отрасли науки и обслуживающие эту отрасль, образуют систему терминов. Каждый термин в этой системе играет свою роль и выполняет определенную функцию. Пригодность термина для конкретных сведений и научных понятий определяется его точностью, краткостью, понятностью и системностью. Эти требования обычно применяются как к отдельному термину, так и к целому набору терминов.

Использует научные понятия с помощью терминов, которые служат инструментами научного мышления. Требование точности термина вытекает из того, что он использует научные понятия и служит орудием научных идей Это требование обеспечивается следующими условиями:

- а) Правильное употребление символов понятия, определяемого термином;
- б) Правильный выбор частей, используемых при создании термина;
- в) Соблюдение правильного сочетания этих частей и компонентов при составлении термина;

Вот несколько советов, которые помогут вам создать короткие эффективные ключевые слова:

- а) удалить части термина без ущерба для его содержания;
- б) замена одной синтаксической конструкции на другую;
- в) Сокращение словосочетаний;

Таким образом, при создании и использовании учебных терминов на туркменском языке соблюдение требований, предъявляемых к вышеперечисленным терминам, поможет термину быть удачным, понятным и беспроблемным в использовании.

Выведение системы образования в Туркменистане на международный уровень, издание туркменским языком отличных учебников и учебных пособий, учебников по цифровой системе образования, учебных пособий и другой специальной литературы также привели к введению в язык учебных терминов. Многие академические термины нашли в них свое отражение и вошли в туркменский язык в качестве терминов.

Формированию и развитию учебных терминов туркменского языка активно способствовали средства массовой информации, издаваемые на туркменском языке. Начиная с 20-х годов в газетах «Туркменистан», журнале «Билим», «Мугаллымлар газети» публиковались статьи о развитии туркменского языка и терминологии. Эти газеты и журналы были перепиской педагогов. В тех газетах-журналах, на страницах прессы, помещались советы, помогающие решить проблемы строения языка. В то же время появились новые термины, которые записывались

в несколько фонетически видоизмененной форме (коллектив — коллектив — колхоз, счетовод — счетовод). Некоторые из этих терминов используются как фразы. Количество таких терминов увеличилось. Большое значение в раскрытии основных принципов терминообразования и совершенствовании терминов туркменского языка имеют работы по структуре языка. Одним из них стал Первый тюркологический конгресс, проходивший в Баку. В нем среди прочих вопросов рассматривался вопрос терминов тюркских языков. Но результаты этой группы не всегда реализовывались в полной мере. Большое значение в развитии и совершенствовании туркменского языка имел состоявшийся в 1936 году Первый лингвистический конгресс. Одной из главных задач конгресса было упорядочение туркменского языка. Богданова М.И. выступила по вопросам титульного бизнеса в Туркменистане. Много ценных предложений внесли А. Н. Самойлович, С. Л. Быковская, И. А. Батманов.

Как выясняется, на создание и закрепление учебных терминов туркменского языка большое влияние оказали внешние языковые условия, и благодаря этим влияниям на основе внутренних языковых условий формировалась, развивалась и совершенствовалась система терминов национального языка. регулярность. Это развитие продолжает свое развитие сильными темпами и сегодня, и связано оно с внедрением инноваций и новых технологий. Например, термины, связанные с системой цифрового образования, способствующей обогащению словарного запаса языка, чаще используются во всех сферах общественной жизни, то есть в теле- и радиопередачах, на занятиях, преподаваемых в средних, специальных и высших учебных заведениях. образовательные школы, специальные специальные и высшие учебные заведения. Хотя эти научные термины встре-

чаются в тексте вместе с обычными словами, они отличаются от них в основном тем же значением и односторонностью в плане формы, состоят из слов или словосочетаний и представляют собой научные понятия. Многие наши национальные термины, такие как чи, страхование, командировка, инвестор, подрядчик, гарантия, гарантийный срок, брокер, лицензия, калькулятор, хакудзи и др., обогатили словарный запас нашего языка новыми смысловыми оттенками. Автомобиль, автопилот и скоростной интернет также активно используются в нашем языке.

Термин — это слово или фраза, которая соответствует понятию в научной или другой области и представляет его. Понятие термина ограничено, так как все термины состоят из слов, но не всякое слово может быть термином. В качестве признаков, характеризующих термин и отличающих его от слов общеупотребительного употребления, могут быть известны в основном следующие:

- а) термин имеет одно значение;
- б) оно точное, выступает в качестве названия научного понятия и находится за пределами эмоциональности, экспрессивности, модальности;
- в) термин не зависит от формы;
- г) термин употребляется в большинстве языков в одном и том же значении в системе той или иной научной области.

Общеизвестно, что терминология важна во многих научных работах и учебниках. Потому что термины служат своей цели только тогда, когда они имеют смысл. Затем он помогает специалистам, работающим в определенной области науки и техники, особенно в точных науках, таких как медицина, математика, химия, физика, компьютерные технологии, финансы и цифровая система образования, легко и быстро понимать друг друга.

Литература:

1. Кувалдина, М. М. Культурный компонент лексики английского языка / М. М. Кувалдина // Альманах современной науки и образования. — 2011. — № 8 (51). — С. 168–169.
2. Куприянова, М. Е. К проблеме унификации использования терминов высшего образования в условиях Болонского процесса / М. Е. Куприянова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семантика. № 1. — М.: 2014. — С. 159–163.
3. Лейчик, В. М. О некоторых современных способах словообразования / В. М. Лейчик // Особенности словообразования в терминосистемах и литературной норме: сб. науч. тр. — Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1983. — С. 68–73.
4. Лейчик, В. М. О специфике журналистских терминов / В. М. Лейчик // Термины в структурно-семантическом и функциональном аспектах. — Нижний Новгород, 1991. — С. 3–9.
5. Лейчик, В. М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. Изд. 4-е. / В. М. Лейчик. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 256 с.

Грамматическая интерференция при обучении студентов испанскому языку на основе английского

Облаушко Дарья Юрьевна, преподаватель
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В данной статье рассматриваются особенности обучения студентов испанскому языку как второму иностранному на основе первого — английского. Основное внимание уделяется анализу явления грамматической интерференции, а также изучению способов преодоления трудностей в освоении испанской грамматики на начальном этапе обучения с опорой на русский и английский языки.

Ключевые слова: испанский язык, английский язык, второй иностранный язык, грамматическая интерференция, обучение грамматике.

В современном мире в эпоху глобализации и расширения межкультурных контактов особое значение для культурного, профессионального и коммуникативного развития личности приобретает способность общаться на нескольких иностранных языках. В настоящее время в Республике Беларусь второй иностранный язык начинает изучаться все чаще. Если прежде изучение второго иностранного языка было обязательной частью подготовки только профессиональных лингвистов и переводчиков, то сейчас второй иностранный язык включен в образовательные программы некоторых неязыковых специальностей (например, направления «Туризм» и «Мировая экономика»). Кроме того, многие взрослые люди осознанно и целенаправленно приступают к изучению второго иностранного языка в процессе продвижения по своему профессионально-образовательному пути, что является разумным и закономерным, если человек ориентирован на успешную карьеру.

Зачастую процесс обучения второму языку воспринимается как аналогичный процессу обучения первому языку, однако анализ литературы по данной теме (И. Л. Бим, А. В. Щепилова, П. Я. Гальперин, З. М. Цветкова, А. А. Миролюбов и др.) позволяет сделать вывод, что обучение второму иностранному языку — качественно новый процесс, т.к. у обучающихся уже присутствует соответствующий опыт и сформированы необходимые общеучебные умения, такие как умение пользоваться словарем, догадываться о значении незнакомых слов по контексту и словообразовательным принципам, распознавать и дифференцировать слова и грамматические конструкции, работать индивидуально, в парах и группах и т.д. Однако, каждый новый изучаемый язык содержит ряд явлений, которым невозможно найти соответствие, что может привести к межъязыковой интерференции — явлению, затрудняющему изучение языка.

Интерференция (*inter* между + *ferens* несущий, переносящий) — это общенаучный термин, который можно примерно перевести как «перенос». В области лингвистики данное явление исследуется как отечественными, так и зарубежными учеными. Например, В. А. Виноградов определяет интерференцию как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [1, с. 197]. В толковом словаре иноязычных слов Л. П. Крыгина термин «интерференция» определяется как «такое взаимодействие языков при их контакте, которое приводит к проникновению элементов и свойств одного языка в систему другого языка» [2, с. 311]. Ученый С. А. Никифорова делает вывод, что «каждый последующий язык испытывает на себе влияние предыдущего. Двуязычие и многоязычие неизбежно приводят к интерференции» [3, с. 121]. Таким образом, изучение иностранных языков неизбежно ведет к возникновению межъязыковой интерференции — явления, отягчающего освоение иностранных языков из-за бессознательного пе-

ренесения норм родного или изученного ранее языка на нормы ныне изучаемого языка.

В современной педагогике и методике преподавания иностранных языков существует большое количество классификаций интерференции, но одной из самых обширных является классификация интерференции, разработанная В. В. Алимовым. Он выделяет следующие типы интерференции: звуковая, орфографическая, грамматическая, лексическая, семантическая, стилистическая, внутриязыковая.

В данной статье мы подробнее рассмотрим грамматическую интерференцию, поскольку принципиально новые явления (по сравнению с ранее изученным английским языком) обнаруживаются именно на грамматическом уровне. Под грамматической интерференцией мы понимаем сложности и возможные ошибки студентов, возникающие в результате наличия в грамматической системе иностранного языка новых явлений и (или) категорий, либо же отличных принципов использования схожих явлений и категорий. Наибольшее число отличий можно обнаружить в таких частях речи, как имя существительное, прилагательное и глагол.

Первая сложность, с которой сталкиваются студенты, начинающие изучать испанский язык после освоения английского, заключается в том, что все существительные имеют род — мужской либо женский. Так как носители русского языка знакомы с категорией рода существительных, на ранних этапах изучения испанского может появиться интерференция с родным языком, поскольку мужской и женский рода совпадают с русским только у одушевленных существительных, а род неодушевленных существительных случаен. Из-за этого студенты зачастую автоматически приписывают испанскому существительному такой же род, как в русском, например, в русском языке слова *стул* и *стол* мужского рода, поэтому студенты зачастую относят соответствующие испанские существительные *silla* и *mesa* к мужскому роду, хотя на самом деле они относятся к женскому.

Чтобы свести явление интерференции при изучении рода существительных к минимуму, следует как можно чаще обращать внимание студентов на окончания, которые практически всегда помогают точно определить род (к примеру, *-a*, *-dad*, *-ión* — женский род, *-o* — мужской род). Также следует акцентировать внимание студентов на артиклях, род которых всегда соответствует роду существительного. Именно поэтому испанские слова рекомендуется заучивать вместе с артиклем (*la mesa*, *el coche*, *la película*, *el sofá*).

Имена прилагательные в испанском языке тоже имеют род и согласуются с существительным. Кроме того, согласование происходит и в числе. Несмотря на отсутствие такого согласования прилагательных с существительными в английском, сложностей оно не вызывает, т.к. множественное число образуется схожим образом (окончание *-s* либо *-es*). К тому же согласование с существительным привычно для русского языка, поэтому при объяснении данной темы целесообразно проводить аналогии именно с русским языком.

При изучении испанских прилагательных интерференция проявляется еще и в том случае, если слово имеет несвойственное своему роду окончание. Для того, чтобы употреблять такие слова в правильной форме, необходима тренировка, например, составление словосочетаний и предложений с постепенным увеличением количества прилагательных, относящихся к одному существительному. Такая тренировка позволит отработать и еще один возможный источник межъязыковой интерференции — расположение прилагательного в постпозиции по отношению к существительному, потому как для русского и английского языков характерно размещение прилагательного перед существительным (например, *красивая* девушка — *a beautiful girl* — *una chica hermosa*).

Глагол в испанском языке — это неотъемлемая часть речи, без которой практически невозможно построить предложение, и именно изучение глагольных форм представляет наибольшую трудность для студентов. Изучающие испанский язык на основе английского знакомы с такими понятиями, как времена, залог, герундий и т.п., сложности же возникают из-за необходимости запоминать большое количество глагольных окончаний и чередований гласных звуков в корне (один глагол может иметь до 100 различных форм).

Исследователи часто приводят пример возникновения интерференции на основе освоения системы времен изъявительного наклонения, в котором есть одна форма настоящего, пять форм прошедшего и две формы будущего времени. Вре-

менные формы испанского глагола сложно соотнести с временными формами как русского языка, так и английского. К примеру, источником интерферентных ошибок могут стать ложные представления о связи между видом глагола и временем. Категория вида присутствует в русском языке, но не выражена ни в английском, ни в испанском языках. Зачастую в процессе изучения английского языка у студентов формируются ложные представления о связи между видом глагола и временами Present Perfect, Past Simple и Past Continuous, а затем данные суждения переносятся на испанские прошедшие времена Pretérito Perfecto, Imperfecto и Indefinido. В этом случае задача преподавателя — минимизировать влияние русского языка, показав на примерах ошибочность такой связи и продемонстрировать, что возможны как совпадения, так и отличия.

Таким образом, все вышесказанное позволяет сделать вывод, что в обучении испанскому языку опора на знание родного (русского) и английского языков, грамотное акцентирование внимания на сходствах и различиях помогает снять часть трудностей в освоении сложного грамматического материала и дает возможность не только ускорить процесс автоматизации навыков употребления тех или иных грамматических явлений, но и активизировать мыслительные операции обучающихся, развить их способности анализировать и сопоставлять различные грамматические явления, что способствует не только общему развитию, но и развитию интереса к освоению языков.

Литература:

1. Виноградов В. А. Интерференция / В. А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — 1990.
2. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2006. 944 с.
3. Никифорова С. А. Особенности интерференции при освоении немецкого как второго иностранного языка / С. А. Никифорова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. — 2016. — № 2. — С. 120–126.

Особенности организации непрерывной образовательной деятельности с детьми раннего возраста

Петрова Татьяна Владимировна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 14 Кронштадтского района Санкт-Петербурга

Данная статья посвящается основным правилам проведения непрерывной образовательной деятельности в группе детей раннего дошкольного возраста. Как сделать занятие интересным и запоминающимся, учитывая возрастные особенности детей.

Статья будет полезна воспитателям, начинающим педагогам, работающим с детьми раннего возраста.

Ранний возраст — это важнейшая фаза развития человека, когда формируются необходимые навыки для развития полноценной личности ребенка. В основу развития входят такие важные качества как познавательная активность, речь, доверие к миру, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие возможности, общая жизненная активность и многое другое. Однако эти качества и способности

не даются ребенку при рождении, как врожденные рефлексы. Их необходимо развивать и для этого требуется правильный подход со стороны взрослых, определенных форм общения и совместной деятельности с ребенком. [3]

Придя в детский сад, малыши оказываются в новых, незнакомых для него условиях, в которых ему придется теперь расти, развиваться. Одним из важных мест в режиме дня вос-

питанников является образовательная деятельность. Именно организация данного вида деятельности вызывает у воспитателей особые трудности. Организация непрерывной образовательной деятельности в группе раннего возраста имеет свои специфические особенности, которые отличают ее от дошкольного возраста в целом.

Для успешной организации непрерывной образовательной деятельности с маленькими детьми важно учитывать возрастные и психологические особенности развития детей раннего возраста, правильно подбирать мотивацию к предстоящей деятельности и создать условия для свободной деятельности.

Основным из значимых особенностей, которые стоит учитывать при организации образовательной деятельности с детьми 2–3 лет являются учет возрастных особенностей детей:

— Мышление — наглядно-действенное, способ познания — действия и манипулирования с предметами, а это значит, что при планировании образовательной деятельности воспитатели должны учитывать это, предоставляя детям возможность каждый раз непосредственно производить действия с предметами (их разбирать, собирать, обследовать и т.д.); Например: Если в более раннем возрасте малыш брал машинку и просто ее разглядывал — манипулировал, то сейчас он использует ее в игре, перевозит на ней кубики из, которых потом строит дом для куклы.

— Объектом познания являются окружающие маленького ребенка предметы, то, как эти предметы устроены. Дети этого возраста активно познают мир по принципу: «Что вижу, с чем действую, то и познаю». Обогащение личного опыта происходит благодаря манипуляции с предметами, личному участию ребенка в различных ситуациях, событиях, наблюдениям ребенка за реальными явлениями. Например, ребенок начинает группировать предметы по размеру, форме и цвету. Повторяет бытовые действия за взрослыми (звонит по телефону, подметает, складывает игрушки на место).

— Внимание ребенка раннего возраста — это непроизвольные свойства, основанные на ориентировке и исследовании. Удерживание внимание не более 2–3 предметов. Например, ребенок может отвлечься от слов взрослого, а затем вернуться обратно к своему занятию. [2]

— Память ребенка от 1 до 3 лет, как и внимание, в основном, непроизвольна. Ребенок чаще всего не ставит перед собой главную цель что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят благодаря свойствам головного мозга, не зависимо от того, хочет ребенок запомнить или нет. Ребенок запоминает то, на что он обратил внимание, что произвело на него впечатление, было ему интересно. Объем памяти — 2–3 предмета из 5. Например, когда организуется игра «Что пропало?», необходимо выкладывать не более 3–4 игрушки, даем ребенку запомнить и затем одну прячем и спрашиваем: «Что пропало?».

— Малыши способны слушать и усваивать простые рассказы без показа и выполнять простые просьбы взрослого. Речь только начинает развиваться, поэтому воспитатель должен в течение всего дня озвучивать, что он делает или делает тот или иной герой. Двухлетние дети в этом возрасте уже могут понимать несложный рассказ взрослого о событиях, не зависимо от того, что личного опыта нет. Они легко запоминают и по-

вторяют за взрослыми не только отдельные слова, но и целые фразы, небольшие четверостишья, потешки, детские песенки. Качественно меняются отношения между пониманием и активной речью. Если раньше о понимании ребенком речи взрослого приходилось судить по его двигательным ответам (выполнению просьбы, поручения: «Покажи, принеси, сделай то-то»), то теперь, когда активная речь неразрывно связана со всей деятельностью малыша (и выполняет функцию воспроизведения), об уровне понимания и мышления начинают судить по его высказываниям. Хорошо развитое подражание и достаточный уровень понимания речи обеспечивают бурный рост словарного запаса. Например, вы просите малыша «Принеси мне машинку, которая стоит на полке», и малыш с легкостью выполнит это поручение. [4]

На третьем году жизни у ребенка происходит значительный перелом в его отношениях с окружающим, обусловленный ростом возможностей малыша и осознанием своей самостоятельности. Дети начинают подражать взрослым, но по-прежнему нуждаются в оценке своей деятельности старшими. Маленькие дети внимательно слушают объяснения взрослых и начинают интересоваться и задавать взрослым вопросы. («Что это?», «Как?», «Где?») Дети получают новые впечатления, что является необходимым условием их психического развития. Для детей этого возраста первое место занимает потребность в общении. Развитие разнообразных форм общения ребенка со сверстниками — важнейшая задача педагогики раннего возраста. [4]

Помимо учета возрастных особенностей при планировании образовательной деятельности также важным являются правильная организация занятия и мотивация к предстоящей деятельности. Ребенку 2–3 лет должно быть интересно во время образовательной деятельности. Любая организованная деятельность с детьми должна быть:

- событийная;
- ритмичная;
- процессуальная (развитие навыков в бытовых и игровых процессах).

Для организации интересного занятия воспитателю в группе раннего развития необходимо:

— знать структурные компоненты занятия. Педагог четко должен знать, что за чем следует в зависимости от образовательной области. Занятие может строиться следующим образом: вводная часть, основная часть (изучение нового материала или закрепление ранее изученного с использованием дидактической игры и работой с раздаточным материалом и заключение.

— возрастосообразно подбирать мотивацию к предстоящей деятельности. Педагогу необходимо мотивировать детей, чтоб они слушали «открыв рот», чтобы у них появилось желание участвовать в совместной деятельности с педагогом. Правильно мотивировать детей — успех занятия гарантирован.

Чем же может послужить мотивация? Детям раннего возраста 2–3 лет интересен эффект неожиданности. К таким эффектам можно отнести — сюрпризный момент. Используя в начале занятия «волшебный мешочек», привлекаем внимание детей. Например: «Ребята, посмотрите, я сегодня приготовила вам сюрприз. Давайте посмотрим, что же лежит у меня в мешочке?». Можно использовать игрушку — героя или игрушку

Би-ба-бо, которые приходят в гости к детям в группу и рассказывают, показывают, что-то интересное. Например, «Ребята к нам в гости сегодня пришел Мишутка и хочет нам рассказать о том, как »Звери и птицы готовятся к зиме». Мишутка здоровается с каждым ребенком по имени, ведь мы помним, что одна из особенностей при работе с маленькими детьми — личностная обращенность.

Очень важно в занятиях с использованием игрового персонажа с детьми раннего возраста, оставлять его в группе, не убирать героя обратно на полку, чтобы не произошло резкого завершения занятия. Необходимо дать детям возможность взаимодействовать с героем на протяжении дня. Например, после образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений, где в гости к детям

приходил герой «Зайка», который принес осенний урожай (фрукты). Зайка вместе с детьми идет на физкультуру. «А теперь Зайка вместе с нами пойдет на физкультуру. Покажем зайке, как мы умеем прыгать и ползать?».

Таким образом, особенности организации непрерывной образовательной деятельности с детьми раннего возраста заключаются в следующем:

1. Обращать внимание на возрастные и психологические особенности раннего возраста
2. Эмоциональное вовлечение детей, эмоциональная включенность самого воспитателя.
3. Правильная организация занятия и мотивация к предстоящей деятельности.
4. Необходимо знать структурные компоненты занятия.

Литература:

1. Базиева В. В., Трофименко С. М., Козаченко О. П. «Создание психолого-педагогических условий в группе в соответствии с ФГОС ДО» Методические пособие для воспитателей и специалистов ДОУ по работе с детьми., с. Белая Глина, 2016.
2. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста / О. О. Гонина.— Текст: электронный // Studme.org: [сайт].— URL: https://studme.org/1380020125778/psihologiya/razvitie_vnimanija_detey_rannem_vozrast: (дата обращения: 09.11.2022).
3. Золотухина, Н. Т. Особенности воспитательного процесса детей раннего возраста в условиях дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС / Н. Т. Золотухина.— Текст: электронный // Инфоурок: [сайт].— URL: <https://infourok.ru/osobennosti-vospitatelnogo-processa-detey-rannego-vozrastav-usloviyah-doshkolnogo-uchrezhdeniya-v-sootvetstvii-v-fgos-6181362.html> (дата обращения: 09.11.2022).
4. Березкина, О. С. Особенности развития детей третьего года жизни / О. С. Березкина.— Текст: электронный //: [сайт].— URL: <https://infourok.ru/osobennosti-razvitiya-rechi-detey-tretego-goda-zhizni-5294949.html> (дата обращения: 18.11.2022).
5. Иванова М. «Конструктор групповых занятий», Краснодар, 2020
6. Смирнова Е.О «Дети раннего возраста в детском саду», Москва, Педагогический университет «Первое сентября» 2010.

Влияние художественно-творческой деятельности на развитие познавательного интереса старших дошкольников

Поддубова Юлия Ивановна, воспитатель;
Резникова Раиса Васильевна, воспитатель;
Горбунова Валентина Васильевна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 86 «Радость» г. Белгорода

Познавательные способности — это естественные средства познания, которые сами по себе являются индивидуальными качествами человека. К таким способностям относятся: ощущения, представления, восприятия, разум, воля, интеллект, талант, интуиция, память, воображение, дедукция, индукция, анализ, синтез.

Многообразие перечисленных познавательных способностей может быть развито через «встраивание» ребенка в систему художественной культуры посредством художественно-творческой деятельности. Трудность формирования таких качеств, как эмоциональность или эмпатия, заключается в специфике художественного творчества как формы постижения действительности и тех психологических механизмов, которые обеспечивают личностное развитие человека [1].

Художественно-творческая деятельность — это процесс создания субъективно нового для ребенка продукта, в котором он применяет свои знания, выражает эмоциональное отношение к изображаемому, и при этом демонстрирует изобразительно-выразительные средства, найденные самостоятельно или усвоенные им на занятиях под руководством педагога.

Художественно-творческая деятельность у детей старшего дошкольного возраста являет собой вхождение ребенка в мир танца, литературы, театра, мир музыки и изобразительного искусства. Искусство является одной из областей духовной жизни человека. В искусстве объединяется все познание мира в художественных образах, создание различных изображений, воплощение духовных качеств, содержание в слове, движениях, пространстве, звуках, во времени.

В художественно-творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста основной целью выступает стремление разглядеть творческий дар в ребенке, создать условия, необходимые для его развития, в том числе и интеллектуального.

Художественно — творческое воспитание оказывает огромное влияние на развитие ребенка дошкольного возраста. Ребенок может найти себя в рисовании, и при этом растормозится его развитие. У ребенка может произойти самоидентификация, возможно, впервые. При этом его творческая работа сама по себе может не иметь эстетического значения. Гораздо важнее изменение в его развитии [2].

По мнению Л. С. Выготского, необходимо рассматривать рисунок с психологической точки зрения, как своеобразную детскую речь и предварительную стадию письменной речи.

Выделяют три основных компонента художественно — творческой деятельности дошкольников: восприятие, исполнительство и творчество.

Изобразительная деятельность находится в тесной связи с познанием ребенком мира, который окружает его, и природы. Сперва эту связь можно увидеть в непосредственном знакомстве со свойствами различных материалов (бумаги, красок, пластилина, карандашей, мелков и т.д.), с которыми встречается дошкольник и пробует взаимодействовать. Ребенок пытается познать способы связи между материалами. Иными словами, понять, что и как нужно сделать, чтобы получить нужный результат. В дальнейшем он продолжает накапливать знания об окружающих его предметах, материалах, оборудовании.

Изобразительное искусство играет важную роль в развитии личности ребенка. У малыша вырабатывается эстетический вкус, улучшается мелкая моторика рук. Ребенок становится более внимателен к деталям, учится из всего потока зрительной информации выбирать главные и второстепенные вещи [6].

С решением задач формирования художественно-речевой деятельности связано развитие познавательного интереса дошкольников, а именно речи. Ознакомление дошкольников с малыми формами фольклора оказывает влияние на развитие понимания роли выразительных средств (сравнений, метафор, эпитетов) в художественном тексте. Работа с фразеологизмами акцентирует внимание детей к необычным выражениям, а подбор синонимов и антонимов к фразеологизмам развивает осознание общественного смысла малых фольклорных форм. Например, зарубить на носу — запомнить навсегда; повесить голову — грустить.

Старшие дошкольники, рисуя сразу после чтения литературного произведения, стремятся передать возникший в их воображении образ в своем рисунке.

Чтение ребенку художественных текстов, просматривание вместе с ним иллюстраций, как считает М. Б. Мамедова, вызывают необходимый для последующего развития интерес и любовь к книге. В этой связи устное народное творчество способствует развитию творческих и интеллектуальных способностей детей и их речевой культуры [3].

В процессе музыкальной деятельности старший дошкольник развивается не только эстетически, но и умственно. Помимо разнообразных сведений о музыке, имеющих познавательное значение, беседа о ней включает характеристику эмо-

ционально-образного содержания. Словарь детей обогащается образными словами и выражениями, характеризующими настроения, чувства, переданные в музыке. Музыкальная деятельность предполагает следующие умственные операции: сравнение, анализ, сопоставление, запоминание.

Принято выделять три вида музыкального творчества: песенное, танцевальное и импровизация на музыкальных инструментах.

В песенном творчестве успешно формируется весь комплекс музыкальных способностей: эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Кроме того, дети получают различные сведения о музыке, приобретают умения и навыки. Также в этом виде музыкального творчества реализуются музыкальные потребности ребенка. Например, называемые знакомые и любимые песни ребенок может исполнять по своему желанию в любое время [4].

Танцевальное творчество — это один из видов музыкальной деятельности, в котором содержание музыки и ее характер передаются в движениях. Основой ритмики является музыка, а разнообразные физические упражнения, танцы, сюжетно-образные движения используются как средства более глубокого ее восприятия и понимания.

Движения под музыку издревле применялись в воспитании детей (Древняя Индия, Китай, Греция). Но впервые рассмотрел ритмику и обосновал ее в качестве метода музыкального воспитания швейцарский педагог и композитор Эмиль Жак-Далькроз. Педагог был убежден, что обучать ритмике необходимо всех детей. Он развивал в них глубокое «чувствование», проникновение в музыку, творческое воображение, формировал умение выразить себя в движениях.

Игра на музыкальных инструментах, не имеющих звукоряда, помогает выработать чувство ритма, расширяет тембровые представления детей. Мелодические музыкальные инструменты способствуют развитию всех трех основных музыкальных способностей: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма. Чтобы сыграть мелодию по слуху, нужно иметь музыкально-слуховые представления о расположении звуков на высоте и ритмические представления [6].

При подборе мелодии необходимо также ощущать тяготения к устойчивым звукам, различать и воспроизводить эмоциональную окраску музыки. Кроме того, игра на музыкальных инструментах развивает волю, стремление к достижению цели, воображению.

Театральная деятельность в дошкольной организации дает возможность детям познавать окружающий мир во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. Кроме того, у дошкольников развивается умение «рисовать» собственные образы, развивается интуиция, смекалка и изобретательность, вырабатывается способность к импровизации [7].

Художественно-творческая деятельность представляет собой процесс создания субъективно нового для ребенка продукта, возникающего под влиянием эмоционального отно-

шения и с помощью изобразительно-творческих средств. Она носит поисково-ориентировочный характер, заключающийся в стремлении у ребенка старшего дошкольного возраста искать, находить и повторять найденный художественный образ, а также в желании пробовать новые способы изображения,

комбинировать знакомые и новые средства выразительности для создания нового художественного образа. При этом художественно-творческая деятельность имеет немаловажное значение в развитии интеллектуальной сферы дошкольника, поскольку влияет на развитие у него познавательного интереса.

Литература:

1. Калужная Е. Г. Художественно-творческая деятельность: понятие, структура, педагогический потенциал // Человек в мире культуры. — 2015. — выпуск 4. — С. 34–39.
2. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов. — Москва: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС. — 2019. — 255 с.
3. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л. С. Выготский. — Рипол Классик. — 2018. — переизд. и исправл. — 142 с.
4. Шулецкая М. Я. Технология формирования художественного образа посредством взаимодействия искусств и науки / М. Я. Шулецкая. — журнал «Успехи современного естествознания». — 2013. — № 5. — С. 44–48.
5. Тагина У. А. Роль чтения художественной литературы в речевом развитии дошкольников / У. А. Тагина. — Москва. — 2016. — 38 с.
6. Котова Е. В., Кузнецова С. В., Романова Т. А. Развитие творческих способностей дошкольников: Методическое пособие. — Москва: ТЦ Сфера. — 2020. — 128 с.
7. Казакова Р. Г., Сайганова Т. И., Седова Е. М., Слепцова В. Ю., Смагина Т. В. Рисование с детьми дошкольного возраста / Под ред. Р. Г. Казаковой. — Москва: ТЦ Сфера. — 2014. — 203 с.

Использование лексических игр на уроке английского языка на среднем этапе обучения

Придворева Ирина Геннадьевна, учитель английского языка;
Татарникова Елена Геннадьевна, учитель иностранного языка
МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки Белгородской обл.

В статье исследуется важность использования игровых технологий, при обучении лексике на уроках английского языка.

The use of lexical games in the English lesson at the middle stage of learning

The article examines the importance of using gaming technologies in teaching vocabulary in English lessons.

В процессе обучения учащихся разных возрастов учителя часто сталкиваются с проблемой пробуждения активности на уроке у детей. Часто возникают ситуации, когда традиционные формы работы не способствуют включению учащихся в деятельность урока и возникновению у них познавательного интереса. Особенно эта проблема применительно к урокам иностранного языка проявляется при работе с подростками. Если в начальной школе сам метод проведения уроков предполагает использование различных веселых песен, игр и т.д., то в подростковом возрасте интерес к этим формам работы, конечно же, пропадает и выбор увлекательных приемов обучения усложняется. В настоящее время остро стоит проблема повышенной психоэмоциональной нагрузки на учеников, использование игровых форм обучения помогает снизить информационное давление. В процессе игры ребенок незаметно усваивает учебный материал. Многие выдающиеся педагоги справедливо

обращают внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Я думаю, что в игре особенно полно проявляются способности человека, в частности ребенка. В школе особое место занимают такие формы занятий, которые обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность учащихся за свои результаты. Метод обучения должен быть адаптирован к интересам и потребностям учеников, при правильной мотивации к изучению английского языка у учеников больше возможностей добиться успеха.

Важнейшим фактором развития межязыковой коммуникации является обучение лексической стороне речи. Владение словом, знание его значения, недостаточно в речевой деятельности, важно владеть связями слова и уметь выполнять образование на их основе различных словосочетаний, поэтому необходимо использовать игровые технологии на уроках ан-

глийского языка, чтобы преодолеть трудности его усвоения. Актуальной проблемой, связанной с изучением иностранного языка, остается запоминание слов. На среднем этапе обучения, когда учащиеся уже знают достаточное количество слов, трудно усваивать большой объем информации: длинные списки слов, множество их значений и т.д. Справиться с этими и другими трудностями помогает лексическая игра. Лексическая игра помогает решить ряд важных задач, а именно: правильно воспринимать образ слова, установить связь между образом и значением, правильно сочетать вводимый вокабуляр с другими словами и выражениями, так как важно не только помнить сами слова, а правильно их использовать в речи, уметь выражать свои мысли и при этом понимать собеседника.

Однако необходимо отметить, что лексическая игра является эффективной только при соблюдении ряда требований по отношению к ней: сознательный подход обучающихся, понятность и доступность игрового материала, последовательность в этапах (от простых игр к сложным) [3].

Существует огромное многообразие лексических игр, которые преследуют следующие цели:

- 1) тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной ситуации;
- 2) активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- 3) развивать речевую реакцию учащихся;
- 4) познакомить учащихся с сочетаемостью слов.

Но всегда необходимо помнить, что в игре следует учитывать психологические особенности учащихся, в игре должен отрабатываться лексический материал, работа над которым ведется в классе в данный момент, объяснения правил, и сама игра проводится на иностранном языке; Приёмы введения лексики могут быть различны. Один из них — зрительная наглядность, которая включает в себя не только картинную или предметную наглядность, но и движение, жест, мимику и т.д. Время, затраченное на объяснение незнакомого слова, обязательно окупится, потому что игра будет использоваться учителем много раз, а новая лексика, с которой познакомятся ученики в процессе игры, станет активной.

Классификация развивающих игр на иностранном языке

Помимо определения роли игр в процессе обучения, важно знать их разновидности. С.В. Кульневич и Т.П. Лакоценина предлагают следующую классификацию игр:

Игры-упражнения. Обычно они занимают 10–15 минут и направлены на улучшение когнитивных способностей учащихся, являются хорошим инструментом для развития познавательных интересов, понимания и закрепления учебного материала, применения его в новых ситуациях. Это разнообразные викторины, кроссворды, ребусы, шарады, ребусы с объяснением пословиц и поговорок, загадки.

Игры о путешествиях. Они могут проводиться как непосредственно на занятиях, так и в процессе внеклассных занятий. Они служат главным образом целям углубления, понимания и закрепления учебного материала. Активизация учащихся в играх-путешествиях выражается в устных рассказах, вопросах, ответах, в их личном опыте и суждениях.

Сюжетная (ролевая) игра отличается от игр-упражнений и игр-путешествий тем, что моделируются условия воображаемой ситуации, и учащиеся играют определенные роли.

Соревновательная игра может включать в себя все вышеупомянутые виды дидактических игр или их отдельные элементы. Для проведения такого рода игр учащиеся делятся на группы, команды, между которыми проводится соревнование. Существенной особенностью соревновательной игры является наличие в ней конкурентной борьбы и сотрудничества.

В качестве примеров представлены, следующие игры для учащихся 6–8 классов:

– **Memory game.** Учитель пишет на доске слова или словосочетания, которые надо закрепить. Учитель просит отвернуться или закрыть глаза и стирает некоторые буквы. Ученики должны догадаться, какой части слова не хватает.

– **Гонка слов (Word race).** Это игра для закрепления слов, которые вы изучали на прошлом уроке. Правила игры: Ученики делятся на две команды; Доска делится на две половины и сверху обозначается тема состязания; Затем необходимо записывать по одному слову в соответствии с темой. Одно слово, один бал. Побеждает команда, написавшая самое большое количество слов на доске за отведенное время.

– **Правда или ложь (Truth or lie)**

Ученики пишут на листке три предложения о себе. Одно из них является правдой, остальные два — ложью, разрешается задавать вопросы касательно утверждений. И в итоге необходимо определить, что правда, а что ложь.

– **Пазлы.** Отличная игра, нацеленная на командную работу. Она подходит для повторения времен, фраз, оттачивания навыков чтения и т.д. Как играть в пазлы? На бумаге пишутся 3–5 предложений разным цветом, затем лист разрезается так, чтобы разделить все фразы; Слова перемешиваются и складываются в шапку; Класс делится на 2–3 команды и каждая поочередно собирает предложения; Побеждает та команда, которая быстрее сложит все слова в правильном порядке, чтобы получились исходные предложения.

– **Словарный ёжик.** Учитель выбирает какую-либо лексическую тему из пройденного, например, «Means of transport». Эту тему надо выписать на доске и обвести в круг. Это сам «ёжик». Теперь ему надо добавить «иголки» — лексические единицы темы. Задача учеников — вспомнить и назвать как можно больше слов на заданную тему.

– **Песни**

Целью этих занятий является отработка словарного запаса, с языковой точки зрения и навыков аудирования.

1. Найдите слово

Задача для учащихся состоит в том, чтобы прослушать определенное слово или словосочетания, а затем подсчитать их количество в конкретной песне. Например, дети могут сосчитать слова «привет» и «до свидания» в песне Hello, goodbye группы The Beatles.

2. Картинки с песнями

Учитель готовит описательный текст песни и картинку, которая его иллюстрирует. Картинку можно найти или нарисовать, и в ней могут быть некоторые ошибки или пробелы. Затем

ученики получают копии, слушают песню и исправляют или дополняют картинку.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Игровые методы являются одним из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку, поскольку их психолого-педагогической основой является игровая деятельность, которая вносит большой вклад в психическое развитие личности. Использование игровых приемов на уроках иностранного языка в старших классах удовлетворяет когнитивные потребности подростков. Игра активизирует мыслительные процессы и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Игровые методы часто очень просты по своей организации и не требуют специального оборудования, могут быть использованы на каждом уроке иностранного языка, если они соответствуют целям и задачам обучения. Обращаясь к формированию лексического материала на уроках английского языка, учитель может сразу же решить несколько задач:

– Формировать произносительные и интонационные навыки на примере лексических упражнений;

- Приобщить учащихся к лексике, язык которой изучается;
- Закрепить изучаемый материал данной темы и расширить лексический запас учащихся.

Использование игровых технологий на уроках иностранного языка, с одной стороны, способствует развитию лексических навыков, с другой стороны, развивает такие качества, как заинтересованность, самостоятельность, самоорганизацию и мотивацию к познанию новой информации. Игру также можно рассматривать как средство формирования способности к общению, так как с ее помощью учитель помогает установить контакт с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми.

Литература:

1. Давыдова, Э. М. Игра как метод обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. — 2010. — № 6. — С. 34–38.
2. Елагова Е. В. Игровые технологии как метод интенсификации обучения иностранному языку. — Могилев, 2003. — 55 с.
3. Жукова, И. В. Дидактические игры на уроках английского языка / И. В. Жукова // Первое сентября. Английский язык, 2006.
4. Стайнберг Д. 110 игр на уроках английского языка. Пер с англ. — М.: ООО «Издательство Аст»: ООО «Издательство Астрель», 2004. — 124 с.
5. Степанова, Е. Л. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку / Е. Л. Степанова // ИЯШ. — 2004.

Понимание специфики ранней профориентации

Разумовская Светлана Петровна, старший воспитатель;
Скрипникова Анна Викторовна, музыкальный руководитель;
Шатохина Екатерина Евгеньевна, воспитатель;
Хаустова Мелина Анатольевна, воспитатель;
Немухина Анна Витальевна, воспитатель;
Беляева Наталья Ивановна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 33 «Снежанка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Ключевые слова: мир профессий, ранняя профориентация, ребенок, дошкольный возраст, профессиональная ориентация, дошкольное образование.

От правильного выбора профессии выигрывает как общество (получает целенаправленного общественно полезного гражданина), так и личность, которая испытывает удовольствие от работы и имеет широкие возможности для самореализации. В связи с этим особенно актуальным становится приобретение детьми адекватных представлений и знаний о современной профессиональной деятельности, формирование у них психологической готовности к выбору будущей профессии и трудовой деятельности.

Н. С. Пряжников отмечает, что: «Ранняя (детская) профориентация проводится заблаговременно, когда к непосредственному выбору профессии остается еще много лет. В основном она носит информационный характер (общее знакомство с миром профессий)». Цель ранней профориентации — сформировать у ребенка эмоциональное отношение к профессио-

нальному миру, ему должна быть предоставлена возможность использовать свои силы в доступных видах деятельности.

В действующем Постановлении Минтруда РФ «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» от 27 сентября 1996 г. № 1 профессиональная ориентация определяется как один из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющийся в заботе общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, (п. 1.1). В данном Постановлении указано, что профессиональная ориентация входит в компетенцию дошкольных образовательных организаций. Их задача — осуществлять психолого-социальную ориентацию детей; проводить бесплатные учебные занятия по изучению мира труда; развивать у детей в ходе игровой деятельности трудовые навыки; формировать мотивации и интересы

детей с учетом особенностей их возраста и состояния здоровья.

В рамках преемственности по профориентации детский сад является первоначальным звеном в единой непрерывной системе образования. Формирование представлений дошкольников и младших школьников о мире труда и профессий — это необходимый процесс, которым, несомненно, управляет педагог, используя в своей деятельности все возможности процесса обучения, учитывая при этом возрастные и психофизиологические особенности дошкольников и младших школьников.

Прежде всего, это проектный подход, позволяющий достичь прозрачных и конкретных результатов от проделанной работы ребенком. Это использование современных ИКТ — технологий. Учитывая особенности современных детей, предпочитающих быстрое получение информации, отличающихся «клиповостью» восприятия, следует использовать мобильность информирования. Видеофильмы, мультимедийные презентации, электронные альбомы, виртуальные «путешествия» в мир профессий позволят сделать профориентационный процесс информационно емким, зрелищным, комфортным (в условиях дистанционного обучения как наиболее приемлемые). А использование игрового метода и ведущего вида деятельности старшего дошкольника позволит «прожить» полученные ими представления в сюжетно-ролевых играх с использованием современных игровых технологий и современной развивающей среды (например, LEGO-центры).

Проанализировав комплексные и парциальные программы, рекомендованные ФИРО РАНХиГС, при всех их достоинствах ни одна из программ не нацеливает на более полное использование возможностей современных форм и методов для формирования у детей представлений о мире профессий, тем более с учетом социально-экономической ситуацией в мире (пандемия). Таким образом, в современной педагогической практике сложились явные противоречия:

- между потребностью в системе раннего формирования представлений о мире профессий у дошкольников и недостаточной разработкой научно-методических основ ее проектирования и средств реализации;
- между наличием большого спектра комплексных программ и узким содержанием учебного материала, направленного только на микросоциум дошкольника (его ближайшее окружение);
- между низким уровнем мотивации родителей детей в вопросах создания педагогических условий в семье, направленных на развитие у детей представлений о мире профессий за пределами семьи, города и региона и формированием интереса и представлений детей о широком спектре профессий, расширяющих его информационный диапазон, выходя за пределы микросоциума;
- между наличием множества современных педагогических и ИКТ — технологий, используемых в ДОО при обучении дошкольников и недостаточным их использованием при ознакомлении с миром профессий.

Результаты педагогического мониторинга, анкетирования родителей обучающихся, выявленные противоречия легли в основу углубленного изучения проблемы формирования

у дошкольников предпосылок ранней профориентации и поиска наиболее эффективных технологий и форм, при которых возможно развитие у ребенка профессиональных устремлений.

Педагоги до сих пор испытывают трудности в определении базовых категорий и принципов профориентационной работы, отборе содержания образования для детей дошкольного возраста, проектировании профориентационной среды, что обусловлено, прежде всего, различным пониманием специфики ранней профориентации на ступени дошкольного образования [9].

Приобщение детей дошкольного возраста к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства является одним из основных принципов дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО (п. 1.4). Реализация данного принципа невозможна без включения ребенка в систему ранней профориентации [12]. Однако, стоит говорить о ранней профориентации не как о раннем профессиональном выборе, а как о формировании у ребенка ценностно-смысловой компетенции как запускающего механизма, который обеспечит ему вхождение в социум и прямо или косвенно повлияет на его дальнейшее профессиональное самоопределение на следующей ступени образования.

Педагогический мониторинг, проведенный в 2019 году в параллельных группах среднего дошкольного возраста (педагоги в этот период взаимодействовали с детьми 4–5 лет, показал, что 72% дошкольников имеют достаточные представления о профессии своих родителей. Однако, из них (72%) 45% не могут уверенно перечислить их трудовые функции (что конкретно выполняют на работе), а 31% из них же называют 1–2 орудия труда и не более.

Из оставшихся 28% опрошенных детей на вопрос о том, где и кем работают их родители ответили: «Они просто работают», «Мама работает домохозяйкой», «Мама не говорила, папа тоже не говорил». Ответы детей позволили сделать вывод о том, что родители выполняют свои профессиональные обязанности, часто находясь дома: «готовятся к работе», «у них много бумаг и делают всё в ней». Причем, в условиях пандемии большинство родителей с 2020 года работали(ют) дистанционно в домашних условиях, что более 60% детей «сбивает с толку», привыкших, что ранее родители «работали», если туда «ходили» (ездили) и находились там (на работе) весь день.

Если дети знают профессии своих родителей (72%), то профессии не встречающиеся, например, в Белгородской области в силу географических, климатических и экономических особенностей и обстоятельств, около 80% детям не знакомы вообще (например, инженер-кораблестроитель (в Крыму, в Мурманске), ихтиолог-рыбовод и маркшейдер (очень востребованы на Дальнем Востоке и другие). Данный факт не позволяет в полной мере сформировать у старшего дошкольника широкий спектр представлений о мире профессий, что снижает его «кругозор представлений» в части формирования ценностно-смысловой компетенции о нем.

В этот же период проведено анкетирование родителей на предмет создания воспитательных условий в семье, способствующих формированию представлений у детей о мире про-

фессий, выходящих за рамки профессий родителей, города и региона. Из 52 (100%) родителей, имеющих детей 4–5 лет, 86% знакомят детей со своей профессией и профессиями города. Причем из них (из 86%) 66% считают, что с профессиями редкими и не встречающимися в регионе детей знакомить «еще рано» и «нет в этом особой надобности», «все впереди», «в школе узнают».

Особенностью ознакомления детей с профессиями является то, что значительная часть труда взрослых недоступна для непосредственного наблюдения за ней. Поэтому целесообразно использование таких подходов, методов и технологий, которые позволят существенно повысить вариативность и наглядность предметного пространства и обеспечить оперативность обратной связи.

Литература:

1. Антонова, М. В. Ранняя профориентация как элемент социально коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] / М. В. Антонова // Современные наукоемкие технологии. — 2017. — № 2. — С. 93–96.
2. Выготский, Л. С. Психология развития человека. [Текст] / Л. С. Выготский — М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 1136 с.
3. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст] / С. А. Козлова. — М., 1998. — 156 с.
4. Комарова, Т. С. Информационно — коммуникационные технологии в дошкольном образовании [Текст] / Т. С. Комарова. — МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. — 170 с.
5. Кондрашов В. П. Введение дошкольников в мир профессий: Учебно-методическое пособие / В. П. Кондрашов. — Балашов: Изд-во Николаев, 2004.
6. Корнилова М. Н., Николаева А. В. Изучение проблемы ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2019. — № 4–1. — С. 87–90; URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2070> (дата обращения: 24.12.2020).
7. Куцакова, Л. В. Трудовое воспитание в детском саду: система работы с детьми 3–7 лет [Текст] / Л. В. Куцакова. — М.: Мозаика-Синтез, 2012. — 127 с.
8. Шорыгина, Т. А. Профессии. Какие они? Книга для воспитателей, гувернеров и родителей [Текст] / Т. А. Шорыгина. — М.: ТЦ Сфера, 2017. — С. 54–56. 30.
9. Хаймовская Н. А., Бочарова А. Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 105–113. doi: 10.17759/psyedu.2016080110
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: Принят Министерством образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. No 1155, 2013. — 22 с. 2.
11. Профессия // Большой энциклопедический словарь.
12. Профориентационная работа в условиях дошкольной образовательной организации: Методическое пособие — Самара: Изд-во ЦПО, 2013. — 45 с.
13. Руководство к Своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК) — Пятое издание. — Project Management Institute, Inc., 2013.

Особенности коррекционно-логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Рудакова Наталья Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
 Авдоян Диана Теймуразовна, студент магистратуры
 Благовещенский государственный педагогический университет

В статье рассматривается развитие речи детей в онтогенезе, состояние речевого развития детей при различных нарушениях в развитии, логопедическая диагностика детей с ОВЗ, коррекционно-логопедическая работа с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, коррекционно-логопедическая работа, онтогенез, развитие речи, логопедическая диагностика.

Речь является высшей единицей психической деятельности, основным коммуникативным средством общения, говорение, облечённое в звуковую или письменную форму. Речь формируется с помощью языковых средств. Сложность овла-

дения речью состоит в как можно более полном и совершенном овладении знаками языковой культуры.

Онтогенез — процесс индивидуального развития на протяжении жизненного пути человека. В узком значении онтогенез

понимается как период интенсивного психического развития ребенка. Развитие детской речи также подчиняется определенным закономерностям, которые необходимо учитывать в общении с детьми, и особенно при исправлении их «речевых ошибок».

Наиболее общим является выделение в речевом онтогенезе двух возрастных этапов, это первый год жизни (голосовые реакции, вокализации) и жесты, в дальнейшем, после появления первых слов и развития грамматики — собственно языковые средства [3].

Согласно Г.Л. Розенгард-Пупко формирование речи происходит в 2 этапах: до 2-х лет — подготовительный и от 2-х лет и далее — этап самостоятельного становления речи [4].

В исследованиях И.Н. Горелова, рассматривается соотношение интеллектуального и речевого развития ребенка, выделяется шесть речевых стадий в развитии ребенка дошкольного возраста:

- 1) лепет и первые реакции на собственное имя и имя матери (5–7 мес.)
- 2) первые слова — предложения (9–12 мес.)
- 3) первые предложения (к двум годам)
- 4) первые возможности понимания чужой и употребления собственной речи вне ситуации (к трем годам)
- 5) беглая речь, словотворчество (к четырем годам)
- 6) сознательное отношение к правилам языка, исправление ошибок в речи других, качественный скачок в сфере полисемии слова (к семи годам) [1].

Основополагающим при выделении этих стадий становится появление тех или иных новообразований в речи ребенка.

Дети с ограниченными возможностями — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся:

- 1) Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) Дети с нарушением речи (логопаты);
- 4) Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- 5) Дети с умственной отсталостью;
- 6) Дети с задержкой психического развития;
- 7) Дети с нарушением поведения и общения;
- 8) Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглохонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [2].

У детей с ограниченными возможностями здоровья очень часто наблюдаются нарушения всех сторон психической деятельности: внимания, памяти, мышления, речи, моторики, эмоциональной сферы, что непосредственно сказывается на овладении речью. Речь у детей с ограниченными возможностями здоровья формируется с большим запозданием, многие из них начинают произносить отдельные слова в 5–6 лет. Как правило, эти дети ограниченно, но понимают речь других людей, но сами

затрудняются говорить, словарный запас их беден, наблюдается дефект в произношении.

Цель нашего констатирующего исследования заключалась в диагностике уровня сформированности речи детей с ограниченными возможностями здоровья. Экспериментальную группу составили десять детей. Пять из них с заключением ПМПК «задержка психического развития», три ребенка с заключением ПМПК «ранний детский аутизм», один ребенок с синдромом Дауна и один ребенок с диагнозом ДЦП. Возраст детей варьируется от 5 до 7 лет.

Для оценки уровня сформированности речи детей с ОВЗ проводилась логопедическая диагностика, которая включала в себя пять этапов обследования:

- 1) I этап. Ориентировочный.
- 2) II этап. Диагностический.
- 3) III этап. Аналитический.
- 4) IV этап. Прогностический.
- 5) V этап. Информирование родителей.

Диагностика направлена на оценку сформированности всех сторон речи: произносительная сторона; фонематические процессы; слоговая структура слова; грамматический строй речи; лексика; связная речь. Диагностика проводилась на предложенном стимульном материале. Оценка осуществлялась в соответствии с нормативными показателями речевого развития детей 5–7 лет. После проведения обследования мы выяснили, что у одного ребенка очень низкий уровень развития речи, у четверых детей низкий уровень, у троих детей средний уровень и у двоих детей уровень развития речи выше среднего.

Логопедическая работа с детьми с ОВЗ должна учитывать их психологические особенности и проводиться с опорой на сохраненные звенья, учитывать структуру речевого дефекта. В связи с этим особую значимость приобретает дифференцированный подход к коррекции нарушений речевого развития, учитывающий психологические особенности детей с ОВЗ, неоднородность симптомов, механизмов и структуры речевого дефекта у этой категории детей.

Дифференцированная коррекционно-логопедическая работа с детьми с ОВЗ включает в себя:

- выбор оптимальных для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и речевыми нарушениями коррекционных методов, приёмов и средств обучения в соответствии с уровнем развития и особых образовательных потребностей ребенка;
- развитие просодической стороны речи
- коррекцию и развитие общей и мелкой моторики;
- коррекцию и развитие артикуляционной моторики;
- коррекцию звукопроизношения;
- коррекцию и развитие фонематического слуха, развитие зрительного гнозиса, звуко-слового анализа и синтеза, формирование и развитие фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка, навыков словообразования и словоизменения, обогащение словарного запаса лексическими и грамматическими средствами языка, развитие навыков самостоятельной связной речи.

Работать с детьми с ОВЗ обычными традиционными методами и приемами, мало. Такие дети требуют особой подготовки

и терпения. Этим ребятам обязательно нужна мотивация, определенная заинтересованность, которая подогревает их интерес к работе.

Специфика логопедической работы с учащимися с ОВЗ заключается в следующем:

- Работа над речевой системой в целом
- Максимальное использование сохранных анализаторов
- Частый повтор упражнений с элементами новизны
- Частая смена видов деятельности
- Постепенное усложнение заданий и речевого материала
- Конкретность и доступность заданий
- Умеренный темп работы

Литература:

1. Горелов, И. Н. Избранные труды по психолингвистике/ И. Н. Горелов// Лабиринт — 2003 г.— 320с.
2. Лапшин, В.А., Пузанов, Б. П. Основы дефектологии. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/ В. А. Лапшин// — М.: Просвещение, 1991 г.— 143с.
3. Лепская, Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации/ Н. И. Лепская// М.— 1997 г.— 58с.
4. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста/ Г. Л. Розенгарт-Пупко// Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963 г.— 96с.

— Постоянное поддержание интереса к занятиям
 — Использование различных образовательных технологий
 Все занятия строятся с применением слухового, зрительного, тактильного анализаторов.

На таких логопедических занятиях ребенок, работая над своей проблемой и побеждая ее, видит положительный результат, это позволяет ему чувствовать себя успешным.

Таким образом, мы видим, что данная проблема актуальна и привлекает большой интерес различных ученых, невропатологов, психологов, дефектологов и логопедов. Грамотная, комплексная логопедическая работа важный аспект в коррекции различных речевых расстройств у детей с ОВЗ.

Обучение сотрудников ведомственных учреждений психологической готовности к производству выстрела

Рыжов Даниил Дмитриевич, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, преподаватель
 Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

В статье автор рассматривает актуальные проблемы обучения сотрудников ведомственных учреждений психологической готовности к производству выстрела, анализирует психическое состояние стрелка во время производства выстрела. Приводит основные задачи психологической подготовки сотрудников. Представляет внутреннее состояние стрелка во время производства выстрела и приводит способы стабилизации данного состояния. В статье рассматриваются основные способы приведения стрелка в психологическую готовность перед выстрелом.

Ключевые слова: *готовность, обучение сотрудников, производство выстрела.*

Анализируя актуальность данной темы, стоит сказать, что курсанты и слушатели образовательных учреждений ведомственных организаций допускают большое количество ошибок при выстреле. Одной из главных можно назвать психологическую готовность к производству выстрела. Данная проблема может проявляться в ожидании выстрела, «кивка» дулом ствола пистолета, неправильное нажатие на спусковой крючок в результате «тремора» рук и боязни выстрела.

Психическое состояние стрелка оказывает большое влияние на результат выстрела. Стоит отметить, что стрелки высшего класса научились управлять своим психологическим состоянием и показывать стабильно высокие результаты, относительно начинающих стрелков. Данные навыки они приобретают в процессе систематических тренировок. Известно, что обычное психологическое состояние не способствует стреляю-

щему использовать на максимум свои навыки. Необходимо привести состояние центральной нервной системы в оптимальное возбуждение, чтобы на рубеже открытия огня сотрудник — курсант был уверен в своем состоянии. Такое состояние именуется как «боевая готовность». Поэтому необходимо овладеть всеми навыками психологической подготовки, так как она является основной частью комплексной подготовки стрелка. [1, с. 246]

Основными задачами психологической подготовки сотрудников — курсантов в условиях тренировок являются изучение психофизиологических изменений, происходящих в предстартовый период времени, то есть перед выходом на рубеж открытия огня; индивидуальный подбор средств и методов регуляции психического состояния. В период стрельбы и перед стартом необходимо создать психическое состояние, которое максимально создать условия для достижения лучшего резуль-

тата в период стрельбы. То есть введение сотрудника в состояние «боевой готовности».

Предстартовое состояние вызывает изменения в организме стрелка, которые отрицательно влияют на технику стрельбы и разрушают непрочные закрепленные навыки. К основным изменениям можно отнести: увеличение времени прицеливания, характер нажима на спусковой крючок, ритм стрельбы, ее темп, увеличивается колебания рук с оружием — «тремор». Отсюда вытекает задача руководителя стрельб — преподавателя в выявлении индивидуальных форм проявления предстартового состояния, в наибольшей степени влияющие на результат стрельбы. К основным признакам предстартового состояния относят: расслабление мышц кистей рук, запотевание ладоней, раскоординация действий, перенапряжение мышц туловища, замедленная или ускоренная реакция, тремор рук.

В процессе тренировок необходимо постоянно наблюдать за техникой стрельбы и реакцией стрелка, как во время тренировок и во время стрельбы, так как эти состояния индивидуальны и, как правило, различны в эти периоды. Задачи психологической подготовки стрелка решаются, при помощи специальных средств и упражнений. Выбор их зависит от цели и методической направленности тренировочных занятий: развитие специальных физических качеств, обеспечивающих возможность многократного выполнения учебных стрельб, тренировка психологической устойчивости нервной системы стрелка к плохим и хорошим выстрелам, аутогенная тренировка, отработка специальных технических приемов [2, с. 376]. Из перечисленных средств психологической подготовки можно выделить такие средства как психическая атака и дозированная физическая нагрузка. Психическая атака заключается в создании условий, которые близки к стрельбе, то есть создание необходимого шумового фона, например приглашение в тир смены сотрудников, готовящихся к стрельбе при выполнении упраж-

нения сотрудниками предыдущей смены. Дозированная физическая нагрузка заключается в создании условий, которые соответствуют физиологическому состоянию сотрудника (частота сердечных сокращений и др.). [1, с. 247]. Такое состояние достигается путем выполнения приседаний, легкого бега и др. Целесообразно во время проведения психологической подготовки на тренировки не только фиксировать результат, но и вести наблюдение за техникой стрельбы. Моделирование соревновательной деятельности учит стрелка приемам саморегуляции. [3, с. 204].

Еще одним способом приведения стрелка в психологическую готовность является проведение беседы до начала стрельбы и после стрельбы. До начала стрельбы следует проанализировать предстоящие действия стрелка, повторить технику нажатия на спусковой крючок на практике — нажатие на спусковой крючок учебного оружия, набрать привычный темп, ритм нажатия, морально настроить сотрудника на выполнение упражнения — мотивация. Главное в психологической подготовке — это регуляция предстартового состояния. Его можно достичь путем аутогенной тренировки, психотерапии. Беседа после стрельбы проводится в целях психического успокоения стреляющего как в случае негативного результата, так и успешного для успокоения нервной системы.

Важное значение для включения нервной системы стрелка в период выполнения учебных стрельб составляют специальные упражнения. Данные упражнения решают задачи: повысить общую работоспособность, снять нервное напряжение, включить в работу нервную мышечную систему, восстановить ощущения техники выстрела.

Подводя итог, можно сказать, что психологическая подготовка стрелка должна обеспечивать надежное выполнение им учебных стрельб. Комплексная подготовка стрелка с учетом основных факторов его психологической подготовки позволит уменьшить воздействие сбивающих факторов на состояние стрелка.

Литература:

1. Кудрявцев Р. А. Формирование психологической готовности курсантов вузов МВД России к правомерному применению огнестрельного оружия // Научно-методические проблемы подготовки инструкторско-педагогических кадров по боевой и физической подготовке для органов внутренних дел: Сборник материалов VI межвузовской научно-практической конференции. — Ставрополь, 2013. — С. 246–249.
2. Тимошенко, Л. И. Обучение стрелков психологической готовности к производству выстрела / Л. И. Тимошенко, Р. А. Кудрявцев // Современные наукоемкие технологии. — 2015. — № 12–2. — С. 375–378.
3. Тимошенко Л. И. Организационные формы обучения в высшей школе / В сборнике: Физическая культура в профессиональном образовании учащихся высшей школы. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. под общ. ред. С. Н. Кашина, А. В. Шульженко. — Ставрополь, 2015. — С. 202–213.

Формирование навыка словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Самсонкина Наталья Вячеславовна, студент магистратуры
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В статье рассматриваются особенности формирования навыка словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи, представлены данные опытно-экспериментального исследования, направленного на выявление уровня сформированности навыка словообразования у детей данной категории и апробацию способов его коррекции.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, навык словообразования, общее недоразвитие речи.

В контексте современных представлений о цели образования как формировании компетентностей ребенка, актуальными и подготавливающими детей к предстоящей учебной деятельности наряду с развитием познавательной активности, внимания, памяти, мышления, является связная речь. Она позволяет ребенку формировать свои мысли, служит средством коммуникации, инструментом развития личности, выступает высшим регулятором его поведения. Необходимость предупреждения специфических нарушений овладения школьными навыками детьми с речевыми нарушениями, недостаточная теоретическая разработанность вопросов организации коррекционно-педагогической деятельности логопеда по формированию навыка словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволяют заявить об актуальности данной темы.

В литературе существует множество различных подходов по формированию навыка словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Так, проблема развития речи у детей дошкольного возраста отражена в работах Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, Р. Е. Левиной, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Е. С. Скобликовой и др.

В психолого-педагогических исследованиях подробно рассматривается поэтапное становление связной речи детей при их нормальном развитии. В монографии А. Н. Гвоздева, в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина раскрыты аспекты становления речи ребенка с самого детства, обозначена последовательность этапов речевого развития.

Авторы отмечают, что нарушение речевого развития дошкольника негативно сказывается в дальнейшем на процессе обучения ребенка в школе. В психолого-педагогической литературе сформулировано теоретическое обоснование общего недоразвития речи (ОНР), обозначены причины возникновения и клинические типы ОНР, сформулированы направления коррекционно-педагогической работы (Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова и др.) [5, 6, 7].

Т. В. Туманова говорит о том, что ребенок формирует речевые навыки в условиях адекватной социальной ситуации, в процессе взаимодействия с социумом, в ходе обучения в семье, детских садах, школе, при расширении представлений о мире, при этом процесс формирования происходит исключительно при социальном взаимодействии [10, с. 54].

Вместе с тем в исследованиях ученых неоднократно были отмечены проблемы и трудности, с которыми сталкивается логопед в процессе работы при организации коррекционно-педа-

гогической деятельности по формированию навыка словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [8, с. 34]. Обозначим некоторые из них.

Первая группа проблем — физиологические и психологические нарушения развития ребенка. На речевое развитие детей прямое влияние оказывает генетика, наследственные заболевания, вторая группа причин — медицинские патологии и нарушения, приобретенные с возрастом, а также патологии нервной системы, третья группа проблем — проблемы психосоматического характера, на уровне психики ребенка с ранних лет.

Практический опыт логопедической работы показывает, что у 90% детей с речевой патологией имеется ряд нарушений проблемы психосоматического характера (истерия, перепады настроения, нарушения сна и пр).

Логопедическая работа в данном случае, становится менее эффективной, практически не продуктивной, слишком длительной и имеет, зачастую, не стабильный результат.

Вторая группа проблем — проблемы, связанные со сложностями освоения русского языка, семантических структур, разнообразных флексий, фразеологических конструкций, проблемы нарушения грамматического строя и пр. Данную группу проблем можно связать с недостаточными практическими возможностями дошкольников в образовании новых форм слов [4].

Например, словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонений имен и спряжений глаголов. Из-за сложности флексийной системы ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения.

Третья проблема связана с тем, что у дошкольников отсутствует словообразовательная парадигма, не развиты продуктивные модели-типы [9].

Экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности навыка словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводилось на базе государственного бюджетного учреждения Пензенской области «Спасский детский дом» (ГБУ ПО «Спасский детский дом»). В нем принимали участие 16 испытуемых дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития.

Навыки словообразования были оценены с помощью методик Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [4]. Детям было предоставлено для выполнения 9 практических заданий и оценен

результатирующий уровень сформированности навыка словообразования.

Мы считали, что дошкольник демонстрирует высокий уровень сформированности навыка словообразования, если он отвечает правильно самостоятельно, без подсказок экспериментатора, при этом иногда ему требуется время на обдумывание.

Средний уровень отмечался в случае, если дошкольник решает задания, отвечает правильно, но с подсказкой экспериментатора.

Низкий уровень показывали дошкольники, которые отвечают с большим трудом, с множеством подсказок, наблюдается путаница формулировок, вопрос не понятен до конца.

Очень низкий уровень показывали дошкольники, которые не справились с заданием, при этом отсутствует понимание вопроса, помощь экспериментатора полностью не результативна.

Всего детям было предложено 9 практических заданий.

На рисунке 1 для примера представлены результаты выполнения первого задания «Назови ласково».

На рисунке 2 отражены результаты выполнения второго задания «Назови профессии мужского рода».

Детям было предложено также задание на словообразование глаголов по временам, приставкам и суффиксам. На рисунке 3 отражены результаты выполнения третьего задания «Словообразования глаголов».

Также дошкольникам было предложено задание на словообразование прилагательных, результаты выполнения отражены на рисунке 4.

Помимо разобранных подробно заданий, детям были предложены задания на подбор синонимов и антонимов к существительным и прилагательным, задание на выбор лишнего слова в предлагаемых заданиях на сравнение (например, стол, лиса, волк, заяц, медведь — требуется выбрать лишнее).

Заключительным заданием было предложено задание: «Расскажи о себе и своей семье» на произвольный рассказ о себе, своих увлечениях, о маме. Данное заключительное задание позволяет оценить словарь ребенка, общую сформированность навыков словообразования.

Итоговый уровень сформированности навыка словообразования по результатам выполнения всех 9 заданий отражен на рисунке 5.

Дошкольники с общим недоразвитием речи по результатам выполнения всех заданий показали низкий уровень (80%) сформированности навыка словообразования, 13% испытуемых показали очень низкий уровень, остальные 7% показали средний уровень сформированности навыка словообразования. Можно отметить основные характеристики испытуемых дошкольников с общим недоразвитием речи: активный словарь ниже нормы. Дети испытывают трудности в словообразовании глаголов, в подборе синонимов и антонимов к словам, им сложно

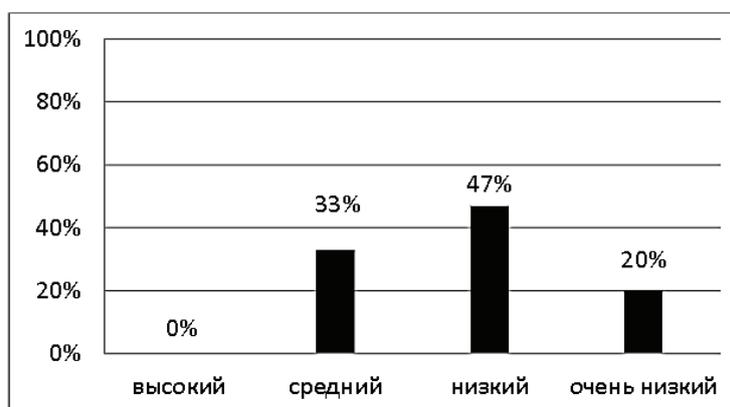


Рис. 1. Оценка уровня сформированности навыка словообразования с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов



Рис. 2. Оценка уровня сформированности навыка словообразования по результатам второго задания

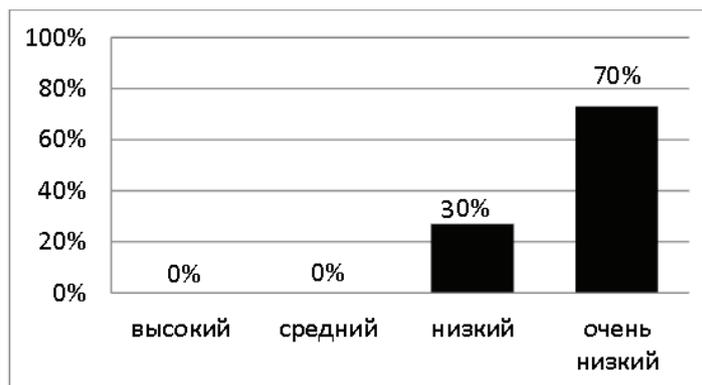


Рис. 3. Оценка уровня сформированности навыка словообразования по результатам третьего задания на словообразование глаголов по временам, приставкам и суффиксам

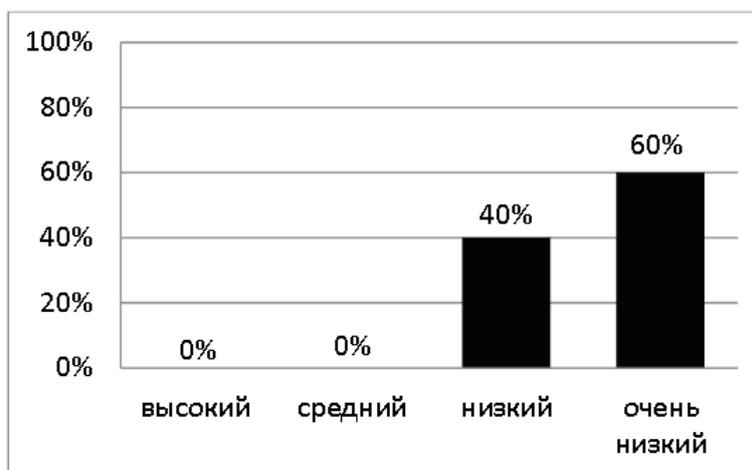


Рис. 4. Оценка уровня сформированности навыка словообразования по результатам четвертого задания

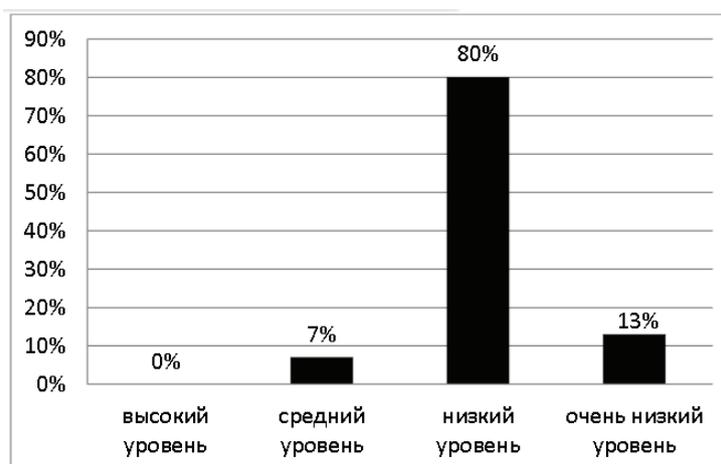


Рис. 5. Итоговый уровень сформированности навыка словообразования у дошкольников

группировать семантически близкие прилагательные, наблюдаются ошибки при выборе лишнего слова в предлагаемых заданиях на сравнение.

Отмечаются ошибки в употреблении грамматических конструкций. Дошкольники в своих высказываниях чаще исполь-

зуют простые предложения, фразы часто бывают аграмматичны. Наблюдается очень редкое использование в речи союзов и частиц, нечастое и неправильное употребление предлогов.

При анализе данных результатов возникла необходимость в проведении формирующего эксперимента, в котором также

принимали участие 15 испытуемых, обследованные по методике констатирующего эксперимента.

В рамках формирующего эксперимента был разработан комплекс упражнений, реализованных на коррекционно-развивающих занятиях. Коррекционно-развивающая работа по развитию связной речи детей с ОНР должна быть выстроена с учетом особенностей психического развития каждого ребенка, а главное — должна быть начинаться своевременно с согласованной работы педагогов и родителей.

Коррекционно-развивающая работа по формированию навыков словообразования у дошкольников включала 3 этапа.

I этап. Организация системы продуктивных словообразовательных моделей и закрепление наиболее продуктивных. На данном этапе уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием).

Закрепление этой связи формировалось на практике с помощью сопоставления слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

II этап. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.

III этап. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

В ходе реализации коррекционно-развивающей работы, было разработано 7 комплексов упражнений. Продолжительность занятия 15–20 минут. Отработка указанного комплекса — 2 недели, затем идет отработка следующего комплекса.

Рассмотрим пример по формированию навыка словообразования имен существительных у дошкольников.

Содержание I этапа логопедической работы — образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -ик-.

Содержание II этапа логопедической работы — образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -оньк-, -еньк-, -ышк-; образование существительных с суффиксом -ниц-; образование существительных с суффиксом -инк-, с суффиксом -ин-.

Содержание III этапа логопедической работы — образование названий профессий.

В целом, коррекционно-развивающие занятия имели следующую структуру:

— разминка, которая имеет целью психологическую разрядку, настрой на работу;

— основная часть, которая заключается в применении разработанных упражнений и заданий на практике;

— заключение — релаксационные упражнения с целью эмоциональной разрядки детей.

Отдельный акцент необходимо сделать на разработанных играх для детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, так как именно игровая деятельность способствует более активному формированию познавательных навыков, формированию верных речевых конструкций и умений.

Так, логопедическая игра «Кто чей детеныш?» способствует развитию навыка словообразования имен существительных.



По итогам проведения формирующего эксперимента с помощью методик Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой снова был оценен уровень сформированности навыка словообразования у детей. Так, дошкольники с общим недоразвитием речи по результатам выполнения всех заданий показали средний уровень

(70%) сформированности навыка словообразования, 10% испытуемых показали низкий уровень и 20% показали средний уровень сформированности навыка словообразования, что говорит о продуктивности разработанного комплекса упражнений.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Просвещение, 2009.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — Москва, 2020.

3. Гончарова, В. А. Нарушения словообразования у дошкольников с ФФН и ОНР / В. А. Гончарова. // Логопед в детском саду. — 2005. — № 1(4). — С. 9–15.
4. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 1999.
5. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / Р. Е. Левина. – Москва: АльянсС, 2013.
6. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у школьников: книга для логопедов / Н. С. Жукова., Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2020.
7. Мастюкова, Е. М. Исследование внутренней речи у детей школьного возраста с различными речевыми нарушениями / Е. М. Мастюкова. // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1971.
8. Серебрякова, Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Н. В. Серебрякова, Л. В. Лопатина. — Санкт-Петербург: Союз, 2001.
9. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина. — Москва: Просвещение, 2006.
10. Туманова, Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Туманова. – Москва, 2017.
11. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. — Москва, 2015.

Формирование готовности педагогических кадров вуза к использованию смарт-технологий через внутрифирменное повышение квалификации в условиях центра рекрутинга

Сеидова Фидан Мирза кызы, студент магистратуры
Тюменский государственный университет

В статье авторами проведен теоретико-методологический анализ содержания понятия «готовность педагога к использованию SMART-технологий в образовательном процессе вуза»; выделены этапы конструирования образовательного процесса с использованием смарт-технологий; определены особенности данного процесса применительно к образовательной среде высшего учебного заведения.

Ключевые слова: SMART-технологии, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность педагогов, формирование готовности педагога к использованию SMART-технологий.

Появление современных смарт-технологий и внедрение принципов непрерывного обучения, в том числе использование технологий дистанционного обучения и технологий электронного обучения, влечет за собой кардинальные изменения во многих сферах, начиная от работы и заканчивая образованием.

Смарт-образование — это интерактивная среда обучения, основанная на использовании мобильных устройств с помощью контента со всего мира, который находится в свободном доступе независимо от времени и пространства. Это поддержка необходимых потребностей учащихся и учителей.

Смарт-технологии предполагают интеграцию, то есть включение мультимедийных фрагментов (интерактивные доски SMART Boards, интерактивные проекторы, интерактивные дисплеи и др.) и внешние электронные ресурсы (различные веб-сайты, видео, игры и т.д.)

Существует также два способа компьютерной поддержки учебного процесса:

1) без учителя, когда компьютер оценивает правильность и оказывает необходимую помощь.

2) компьютер выступает помощником учителя. Например, показывает результаты выполнения студентами контрольных заданий с учетом ошибок, которые они сделали, потраченного времени; сравнивает баллы разных учеников и т.д.

Согласно принципам конструирования учебного процесса, выделяют этапы, которые мы видим на рис. 1.

На каждом из указанных этапов интерактивная доска как универсальное средство обучения может найти свое место и полезное дидактическое назначение. Сущность применения технологии смарт состоит в такой организации учебного процесса, когда практически все учащиеся вовлечены в процесс познания, имея возможность рефлексировать по поводу того, что знают, думают и умеют.

На сегодняшний день смарт-технологии внедряются в каждое занятие. Это дает возможность преподавателям и студентам открывать новые горизонты в работе со смарт-технологиями, выполнять задания различной степени сложности и типа; решать образовательные задачи как индивидуально/в паре, так и в командной работе; экономить свое время для поиска необходимых сведений. При этом главным компонентом, интегрирующим решение образовательных задач, становится активный образовательный контент, на основе которого создаются единые хранилища данных, позволяющие снять временные и пространственные рамки.

Как результат, использование SMART-технологий в образовательном процессе вуза имеет множество преимуществ: это способствует созданию методических платформ (например: Skysmart, Нетология, Skyeng и т.д.) для реализации различных

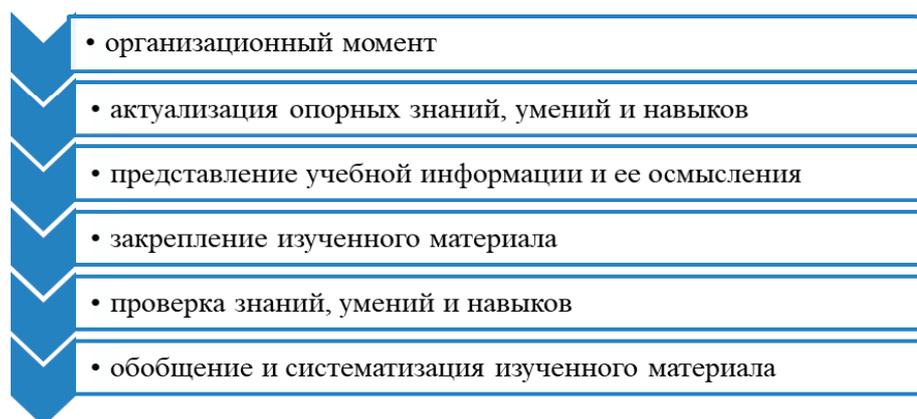


Рис 1. Этапы конструирования учебного процесса

образовательных и профессиональных целей педагогов; для обучающихся — это возможность обеспечить непрерывный уровень их саморазвития в условиях современной смарт-среды вуза; для самих педагогов это значительно облегчает их возможности управлять процессом обучения и воздействовать на уровень образованности студентов благодаря расширению возможностей образовательной среды.

Однако, на практике применение SMART-технологий преподавателями ВУЗа часто затруднено по различным обстоятельствам, таким как недостаточная информационно-комму-

никационная компетентность в данной области, стереотипного неприятия инноваций, либо неготовности педагогов старшего поколения к переподготовке в данной сфере. Вышесказанное делает актуальным формирование готовности педагогических кадров ВУЗа к использованию смарт-технологий. С целью определения особенностей формирования готовности педагогов к использованию SMART-технологий был проведен опрос преподавателей центра рекрутинга и развития ТюмГУ, который показал процент готовности педагогов к работе с использованием смарт технологии, а также примерные причины неготовности.



Рис. 2. Опрос педагогов довузовской подготовки ТюмГУ «Готовность педагогов к использованию смарт-технологий» 2021–2022 гг.

13% педагогов не готовы использовать смарт-технологии, а 40% затрудняются ответить, объясняя это тем, что они могут только адаптировать имеющийся ресурс в учебный процесс, но не способны создавать самостоятельно необходимый материал к занятию.

Педагоги выделяют две глобальные причины: отсутствие ИКТ навыков и низкая оснащенность материально-технической базы образовательной организации.

Учитывая данное обстоятельство, основными особенностями формирования готовности педагогов к использованию указанных технологий будут следующие:

— Формирование информационной мотивации педагога, состоящей в наличии установки на работу с информацией.

— Формирование способности педагогов к информационной деятельности, понимаемой как умение работать с информацией и в дальнейшем применять ее в своей профессиональной деятельности, усвоение знаний о возможностях применения SMART-технологий

— Формирование способности педагогов к осуществлению информационной коммуникации как владение коммуникативными приемами по обработке и использованию разнообразной информации.

Формирование готовности педагогов к использованию SMART-технологий через внутрифирменное повышение квалификации в образовательном процессе вуза, реализуемая последовательно, приведет к снижению сопротивления педагогов к инновациям, инициирует их познавательную и инно-

вационную деятельность в сфере применения современных информационно-коммуникационных технологий, расширит возможности педагогов по разработке ими собственных проектов использования потенциала SMART-технологий в вузе.

Литература:

1. Писаренко В. И. Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам / В. И. Писаренко // Открытое образование. — 2010. — № 4. — С. 54–63.
2. Буримская, Д. В. Современное состояние обучения иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий / Д. В. Буримская // Педагогика и психология образования. — 2017. — № 1. — С. 60–70.
3. Коняев А. С., Коняева Е. А. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к применению современных образовательных технологий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. N12. С. 35–45.
4. Фадеева В. В., Дембров В. А. Применение технологических инноваций в сфере образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2012. N2(20). С. 99–105.
5. Ломовцева, Н. В. Аспекты подготовки преподавателей в области дистанционного образования / Н. В. Ломовцева // Международная интернет-конференция «Информационные и коммуникационные технологии как инструмент повышения качества профессионального образования»: сб. ст. участников конф. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 2005. — С. 221–223.

Базовые принципы успешного преподавания иностранных языков в режиме дистанционного обучения

Семченко Анна Сергеевна, студент магистратуры

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранный язык, учебный процесс, система образования, образовательная программа.

На сегодняшний день система образования на территории Российской Федерации динамично реформируется, претерпевает множество изменений и нововведений. Так, в связи с эпидемиологической ситуацией 2020 года множество школ и вузов по всей территории страны перешли на дистанционное обучение, что существенно повлияло на реструктуризацию учебного процесса. Такая форма обучения способна существенно изменить уже устоявшуюся образовательную парадигму, требует качественно нового организационного уровня и методической оснащенности. При рассмотрении вопроса о формировании базы для успешного дистанционного обучения, следует отметить, что, согласно российскому новостному издательству «Интерфакс», большая часть российских учебных заведений оказалась неготовой к «экстренному» переходу на дистанционное обучение [5]. Следовательно, несмотря на то что обучение через сеть Интернет уже давно пользуется высоким спросом и популярностью, можно утверждать, что данная тема требует более детального изучения.

Каждый предмет имеет свою методологическую и структурную специфику в контексте возможности его преподавания через сеть Интернет, однако, иностранные языки занимают особое место в среде дистанционного обучения. Практически каждый преподаватель иностранного языка, как в школе, так

и в высшем учебном заведении, столкнулся с необходимостью разработок и модернизаций в области обеспечения необходимым оборудованием, доступными электронными ресурсами, методическим материалом, организацией теоретических и практических занятий, созданием языковой среды и множеством других задач. Такая форма обучения требует от педагога полного пересмотра традиционной формы обучения, возникает необходимость расширения представления о преподавательской практике.

Для учащегося переход на дистанционное обучение также требует адаптации, так как смена привычной учебной обстановки может восприниматься учащимися по-разному. Это может быть вызвано как переходом на иную форму дидактической системы, так и сменой методов и технологий, перестройкой личностно-ориентированного подхода в образовании. Теперь от учащегося требуется более интенсивное развитие технической грамотности и критического мышления для того, чтобы иметь возможность самостоятельно находить, анализировать полученную информацию.

Чтобы работать с термином «дистанционное обучение» необходимо прежде всего определить, что он означает. «Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования», опубликованный на сайте Института управления

образованием Российской Федерации, содержит определение данного понятия. «Дистанционное обучение — это совокупность образовательных услуг, которые предоставляются через искусственно созданную информационную среду, основанную на средствах обмена информацией между учителем и учащимся на расстоянии» [6].

Такое определение дает понимание того, что дистанционное обучение, прежде всего, подразумевает выстроенный особым образом коммуникативный процесс. Зачастую, дистанционное обучение воспринимается как программа самообразования, подобная сетевым курсам, однако, именно процесс взаимодействия ученика и учителя и достижение эффекта нахождения в учебной аудитории делает его отличным от знакомого всем, набирающего последние годы популярность, онлайн образования [1, с. 53–54].

Если дистанционное обучение — особая среда образования, возникает вопрос о том, как определить основные принципы ее успешного функционирования. Вопрос о создании базовых принципов дистанционного обучения исследуют множество ученых, педагогов, психологов, среди которых В.М. Вымятнин [2], В.П. Демкин [3], В.Г. Домрачев [4] и др. Изучив научную литературу и анализируя мнения исследователей, можно вывести 6 основных принципов, определяющих качественное осуществление дистанционного преподавания иностранных языков:

1) *Принцип системности* — базовый принцип, который структурирует организационные, проектировочные, методологические процессы. Если системность выстроена качественно, то все ее компоненты работают слаженно и дают высокую эффективность, а также создают благоприятную почву для «возвращения» инновационных методов и интерактивных аспектов обучения. При грамотно выстроенной системности педагог имеет четко поставленные цели, придерживается определенного плана и методов обучения, уверенно работает с заранее подготовленными интернет-ресурсами и имеет представление о том, как должно пройти занятие [2, с. 216].

2) *Принцип специфики* определяет необходимость ориентирования на особенности изучаемого предмета и особенности контингента учащихся. Каждый предмет имеет свою специфику и методологию, а потому в рамках дистанционного обучения для двух разных предметов невозможно выстроить одну и ту же программу и успешно ее реализовать. Система обучения иностранным языкам особенна и имеет свои отличия при организации учебного процесса. Помимо специфики самого предмета важно учитывать то, на кого нацелена образовательная программа. Если речь идет об учениках младших классов школы, то следует понимать, что уровень их восприятия информации, концентрации внимания и владения ПК будет отличаться от ученика средней и старшей школы, а потому образовательная программа должна быть разработана с учетом данной специфики [4, с. 42].

3) Для реализации успешного обучения иностранным языкам в формате дистанционного обучения также важен принцип корпоративности или командности. От того, насколько соблюдается данный принцип в процессе обучения, во многом зависят результаты учащихся. Изучение иностранных языков имеет первичную мотивацию — построение успешного акта коммуникации, поэтому преподавателю необходимо раз-

рабатывать уроки, ориентированные на групповые виды деятельности [2, с. 214].

4) Другой важный принцип обучения, особенно иностранным языкам, — принцип интерактивности. Интерактивность в системе образования имеет два основных направления: взаимодействие преподавателя и учащихся во время урока и использование всевозможных средств обучения. Поскольку дистанционное обучение нацелено на взаимодействие в малых закрытых группах, то предпочитаемыми средствами обучения и контроля качества полученных знаний являются такие, которые дают возможность обратной связи [4, с. 14].

5) Для формата дистанционного обучения иностранным языкам крайне важен принцип гибкости. Для данного типа обучения лучше всего подходит модульная система, в которой каждый модуль не зависит друг от друга, при этом каждый из них в совокупности с предыдущим углубляет знания учащегося. В такой системе легче осуществить успешную дифференциацию обучения в рамках лично ориентированного подхода. Принцип гибкости также заключается в том, что в зависимости от поставленной цели и дидактической задачи учитель может варьировать виды деятельности по своему усмотрению. Однако, этот принцип имеет исключения, которые должны рассматриваться, в частности, для каждого предмета. Например, при изучении иностранного языка, такой аспект, как грамматика, не может быть поделен на независимые друг от друга модули. [4, с. 21].

6) На сегодняшний день интернет является демократической средой, где каждый человек может размещать информацию, а потому важнейшим принципом в дистанционной системе образования является принцип информационной безопасности. При выборе источников и ресурсов материала учащийся может столкнуться не только с информацией, которая дает ложные знания об изучаемом предмете, но и с той, которая может навредить его психике, особенно это касается учащихся младшего школьного возраста. Следовательно, при реализации программы для дистанционного обучения, на преподавателя возлагается ответственность за обеспечение безопасными интернет-ресурсами и за компетентное и быстрое разрешение проблемы в случае, если неприемлемый контент попал в информационное поле учащегося [3, с. 53].

Таким образом, можно утверждать, что введение компьютерных технологий в образовательный процесс на дистанционном обучении поспособствовало расширению педагогического опыта. В связи с необходимостью перехода на дистанционное обучение возникла потребность в изучении информации, касающейся данной темы, разработке новых методик, практик, особенно если речь идет о создании такой специфической среды, которая способствует изучению иностранных языков. Для профессионального и качественного предоставления услуг в сфере дистанционного образования необходимо соблюдать определенный свод принципов. Каждый из них имеет существенное влияние на то, как будет построен учебный процесс, как будут проходить занятия, насколько комфортно педагогу будет осуществлять свою деятельность и какой результат получит учащийся по мере освоения учебного материала.

Литература:

1. Абдуллаев, С.Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения [Текст] / С.Г. Абдуллаев.— Москва: «АЭО», 2007.— 51–58 с.
2. Вымятнин, В.М. Информационно-технологическое обеспечение [Текст] / В.М. Вымятнин // Открытое и дистанционное образование.— Москва: «Информатик», 2000.— 214–216, 231 с.
3. Демкин, В.П. Технологии дистанционного обучения [Текст] / В.П. Демкин.— Томск: «Том», 2002.— 53–55 с.
4. Домрачев, В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы [Текст] / В.Г. Домрачев. // Высшее образование в России.— Москва: «Специалист», 1994.— 11–43 с.
5. О неготовности Российских учебных заведений к переходу на дистанционное обучение // Новостное агентство «Интерфакс», Москва [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.interfax.ru/russia/717276> (Дата обращения 02.11.2022)
6. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования // Институт управления образованием Российской академии образования, Москва [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://robert-school.ru/iio/pages/fonds/dict/> (Дата обращения 05.11.2022).

Рекомендации тифлопедагогам по развитию зрительного восприятия и зрительно-моторной координации детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Смирнова Наталия Николаевна, учитель-дефектолог
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 42» г. Раменское Московской обл.

В статье актуализируются вопросы организации деятельности тифлопедагога по развитию зрительно-моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, графо-моторные навыки, коррекционные занятия, старшие дошкольники с нарушением зрения.

При организации тифлопедагогом коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушением зрения рекомендуется включать игровые задания и упражнения, которые актуализируют:

1. Развитие зрительно-моторной координации, как составной части зрительного восприятия;
2. Развитие зрительного восприятия пространства;
3. Повышение уровня развития умения сравнивать предметы по величине, пространственному расположению предмета и его частей;
4. Повышение уровня развития умения сравнивать предметы по насыщенности цвета, форме с помощью зрения;
5. Развитие ЗМК в системе «глаз-рука»;
6. Развитие прослеживающей, контролирующей, регулирующей функций зрения [2], [4], [8].

Виды рекомендованных заданий и упражнений:

— Игры и упражнения на развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины предметов: «Подбери по цвету и оттенкам», «Составь узор», «Найди свой цвет или оттенок цвета», «Раскрась картинку». «Кто скорее соберет палочки определенного цвета?», «Дорисуй предмет», «Дополни изображение до целого», «Что изменилось?», «Составь из частей целое», «Обведи по контуру», «Обведи по силуэту», «Найди предмет такой же формы»; «Назови, что вокруг тебя зеленое, желтое, серое, ро-

зовое, голубое и т. д.», «Составь по контурному образцу цветное изображение» и др.;

— Игры и упражнения на развитие зрительно-моторной координации: «Обведи по контуру через кальку», «Дополни изображение», «Найди половину», «Совмести изображения», «Собери бусы», «Составь узор из мозаики», «Проследи по следу зайца, птицу», «Узнай по следу», «Посчитай, сколько раз зажглась лампочка», «Калейдоскоп», «Прозрачные картинки», «Совмести прозрачные узоры», «Проследи за фонариком», «Куда летит бабочка?», «Что дальше, что ближе?», «Расставь предметы по следу, по образцу, по описанию», «Найди игрушку», «Пройди по извилистой дорожке», «Перешагни через черточки на дорожке», «Пробеги по прямой», «Набрось кольцо», «Найди по схеме», «Найди предмет по описанию», «Кто скорее составит узор по образцу?», «Что на картине верно?», «Помоги выбраться из лабиринта» [5], [6];

— проведение линий в заданном направлении с использованием стимульных точек, линий;

— обведение предмета по точкам, прерывистым линиям в заданном направлении, по стрелке [1];

— работа на приборе «Светлячок».

Рекомендации по развитию графо-моторных навыков и ЗМК

При организации коррекционной работы со старшими дошкольниками с нарушенным зрением, а также в свободное

время рекомендуется включать игровые задания и упражнения, направленные на развитие графо-моторных навыков, зрительно-моторной координации, которые актуализируют:

1. Развитие зрительных функций, глазомера;
2. Развитие зрительно-пространственного восприятия, пространственной ориентировки на плоскости;
3. Повышение уровня работы системы «глаз-рука»;
4. Отработка правильного захвата карандаша, развитие умения контролировать нажатие на карандаш при проведении линий [2], [4], [8].

Виды рекомендованных заданий и упражнений:

- рисование различными изобразительными средствами выразительности (карандаши, краски, мелки, пастель, фломастеры); рисование различных по толщине линий;
- работа с бумагой (аппликация силуэтная, обрывная, мозаичная, конструирование, оригами) [5], [6];
- штрихование фигур в различных направлениях (горизонтально, вертикально, по диагонали, смешенное штрихо-

вание). Обязательно акцентировать внимание ребенка на направление линии при штриховании [1];

- дорисовывание незаконченного рисунка;
- раскрашивание, обведение по трафарету, срисовывание через кальку;
- графические диктанты на листе бумаги в клетку, списывание, копирование элементов букв, цифр [3];
- воспроизведение прямых, волнистых, зигзагообразных, пунктирных линий;
- прохождение различных по сложности лабиринтов [7];
- составление узоров из геометрических фигур;
- срисовывание более мелких или более крупных по сравнению с заданными предметов («Нарисуй яблоко крупнее красного, но мельче зеленого»);
- рисование недостающей части предмета;
- проведение линий по заданному контуру, обозначенному точками, штрихами [1];
- проведение различных линий в разном направлении от заданного начала к заданному концу.

Литература:

1. Безруких М. М., Морозова Л. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет: Методическое пособие.
2. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
3. Зеgebарт Г. М., Ильичева О. С. Волшебные обводилки. Формирование графо-моторных навыков: Методическое пособие. 2-е издание. — М.: Генезис, 2010.
4. Никулина Г. В. Дети с амблиопией и косоглазием (психолого-педагогические основы работы по развитию зрительного восприятия в условиях общеобразовательного учреждения общего назначения): учебное пособие. / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Артюкевич // Под ред. Г. В. Никулиной. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — 86 с.
5. ПрАООП для детей с функциональными расстройствами зрения.
6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду. Под ред. Плаксиной Л. И. — М.: Просвещение, 1997
7. Подколзина Е. Н. Развитие зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 3. — С. 35–39.
8. Фомичева Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей [Текст] / Л. В. Фомичева. — СПб.: Каро, 2007.

Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка

Сырых Дарья Владимировна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной статье раскрывается система работы в современной школе на уроках русского языка по развитию творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: способности, творчество, творческая личность, актуальность.

Развитие современного общества требует от школы и её выпускников, чтобы они выходили в жизнь личностями, обладающими не только определенной суммой знаний, но были грамотными, умели применять эти знания в разных областях науки, имели неординарное мышление и творческие способности.

Так как в современном обществе всё быстро изменяется, то школа и учителя должны быстро реагировать на эти изменения и воспитывать личности с активной жизненной позицией, раскрывать в них индивидуальные качества, лежащие в основе мышления, формировать навыки развития способностей к творческой деятельности.

Многие современные учёные уделяют большое внимание в своих статьях развитию у детей способностей, например, Д. Б. Богоявленская в книге «Основные современные концепции творчества и одарённости» пишет: «Способность есть свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющееся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [с. 27].

Одним из приёмов повышения интереса к учебе у детей является развитие творческих способностей на уроках русского языка.

Творчество (креативность)—способность проявлять себя в этом мире, умение удивляться, познавать новое, находить неординарные пути решения в любых ситуациях, а также открытие нового и способность анализа своего собственного опыта. Это также форма самореализации личности, возможность выразить своё особое неповторимое отношение к миру. Существует мнение, что каждый ребенок рождается с творческими способностями и не стоит вмешиваться в процесс развития этих способностей. Но ведь не каждый ребенок в процессе развития сможет развить свои способности дальше. Для их активизации учащимся могут послужить как отдельные педагогические приемы, применяемые учителем в ходе обычных уроков, так и специальные уроки. Много зависит также и от индивидуальности самого учителя, умения рассмотреть в каждом ребенке творческую личность.

Для развития способностей ученика нужно создавать особые уроки, которые помогут повысить качество знаний учащихся, закрепить навыки самостоятельного поиска ответов на проблемные вопросы, создают оптимальные условия для развития творческого потенциала у учащихся.

Творческий труд учителя, увлечение любимым делом, любимой профессией—самый верный путь к сердцу ребёнка.

Развитие творческих способностей учащихся будет расти, если учитель верит в способности ребенка, создает различные

формы и методы работы, отбирает разнообразный дидактический материал, учит систематически и последовательно работать на уроках, подбирает разнообразные методико-педагогические приёмы, которые повышают мотивацию учащихся и эффективность обучения на уроках русского языка, а также создает различные творческие задания, которые помогают выявить личность обучающегося.

Для развития творческих способностей можно применять различные технологии, например, проектную технологию, технологию творческих мастерских, технологию личностно-ориентированного обучения и другие.

Учитель должен обеспечить психологический фон занятий, предусмотреть условия для свободного выражения эмоциональных состояний учеников, обучать групповым формам взаимодействия, организовать взаимопомощь учащихся на уроках друг другу, готовить разноуровневые задания, развивать навыки применения имеющихся знаний в новых условиях, умение оценивать полученные знания на уроке с помощью рефлексии.

Чтобы реализовать эти задачи учитель должен с увлечением принимать идеи ребенка, положительно оценивать ответы, использовать ошибку как возможность нового неожиданного взгляда на что-то привычное, привлекать других учащихся для исправления этих ошибок.

Все творческие задания строить на основе принципов индивидуализации и дифференциации. При выполнении творческих работ применять методы, которые позволяют познавать мир, создавать собственные взгляды на развитие мира, общества, воспитывать культуру поведения, прививать любовь к Родине, к малой родине, гордость за ее историческое прошлое и настоящее, верить в свои силы и способности.

Такая форма деятельности на уроках научит детей любить свой язык, ценить произведения русских писателей, поэтов и художников, научит каждого ребенка умению сострадать и отзывчивости, раскроет творческий потенциал каждого ребенка.

Литература:

1. Зотова, О.И. Развитие творческих способностей учащихся через научно-исследовательскую деятельность на уроках русского языка и литературы [Текст] / О.И. Зотова // В сборнике: Вопросы развития филологии и литературы в России и мире. Современная литература и культурные традиции. Материалы II Всероссийской научной Интернет-конференции с международным участием. Сервис виртуальных конференций Рах Grid; ИП Синяев Д. Н., 2014. С. 25–27.
2. Левкина, О.В. Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка [Текст] / О.В. Левкина // Новые информационные технологии и системы в решении задач инновационного развития. сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 125–127.
3. Цибарт, Н.Ю. Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка и литературы [Текст] / Н.Ю. Цибарт // Педагогические системы развития творчества. Материалы 8-й Международной научно-практической конференции. 2009. С. 270–276.
4. Киселева, А.Е., Костыгина, К.Г. Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка в 5–7 классах [Текст] / А.Е. Киселев, К.Г. Костыгина // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности. Межвузовский сборник научных работ IX Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.Е. Новиков. 2018. С. 196–198.
5. Ходжагельдиева, Н.М. Развитие творческих способностей на уроках русского языка [Текст] / Н.М. Ходжагельдиева // Наука и образование в современной конкурентной среде. Материалы Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. 2014. С. 254–258.
6. Константинова, М.М. Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка как средство развития творческих способностей учащихся [Текст] / М.М. Константинова // В сборнике: Проблемы теоретической и прикладной

подготовки студентов к преподаванию русского языка в условиях модернизации педагогического образования. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Редколлегия: Г. П. Мосолова [и др.]. 2018. С. 87–92.

7. Бильядинова, Н. В. Развитие творческих способностей учащихся основной школы на уроках русского языка в условиях реализации ФГОС [Текст] / Н. В. Бильядинова // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015.
8. Рыкова, Ю. В. Развитие творческого мышления и творческих способностей учащихся на уроках русского языка [Текст] / Ю. В. Рыкова // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № Т31. С. 135–138.
9. Иванченко, С. А. Продуктивные задания как средство формирования творческой речемыслительной способности школьников [Текст] / С. А. Иванченко // В сборнике: Наука и образование. В 5 томах Филология. Ч. 1: Русский язык и литература. Томск, 2017. С. 81–87.
10. Садриева, Э. Ф. Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка, литературы и во внеурочное время / Э. Ф. Садриева, Ф. Ф. Бурганова. — [Текст]: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — С. 12–14. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9632/> (дата обращения: 25.10.2022).

Развитие глобальных компетенций через использование интерактивных методов и приемов на уроках иностранного языка

Тимохова Ольга Леонидовна, учитель английского языка
МБОУ «Лицей № 89» г. Кемерово

Ключевые слова: взаимодействие, обучение общению, обсуждение, коммуникативная ситуация, точка зрения, мыслительная деятельность.

Интерактивные методы и приемы обучения представляют собой такую организацию учебного процесса, при которой приобретение знаний учащимися происходит не через простую трансляцию знаний от учителя к ученику, а через совместную деятельность учащихся над освоением учебного материала, обмен знаниями, идеями, решение общих, но значимых для каждого участника задач. Направлены на использование ситуаций, проблемных вопросов и других заданий, позволяющих применять принцип дифференциации обучения. Использование на уроках методов интерактивного обучения позволяет всецело завладеть вниманием учащихся, поддерживать оживленное общение и интерес к изучаемой теме, вовлечь в процесс обучения всех учеников, расширить информационную базу урока, повысить уровень доступности учебной информации, увеличить степень индивидуального подхода к учащимся, тем самым повысить эффективность формирования коммуникативных УУД, что в современной школе актуально в рамках реализации ФГОС.

Глобальные компетенции представляют инновационное направление и рассматриваются как проявление функциональной грамотности и как важнейшая цель обучения. Глобально компетентный человек способен понимать культурные нормы, интерактивные стили и может соответствующим образом адаптировать свое поведение и общение. Он стремится к уважительному диалогу, выражает желание понять других людей и общаться с ними. Однако наблюдения показывают, что выпускники школ, в основном, владеют определенным запасом учебных знаний, но не всегда могут высказать своё мнение и от-

стоять его. Таким образом, можно говорить о недостаточно сформированной культуре общения школьников. Делая вывод из вышеизложенного, мы понимаем, что целью, к которой следует стремиться на уроках, является создание условий для формирования прежде всего коммуникативной компетенции учащихся, а исходя из собственной образовательной практики, мы можем сказать, что обучение общению не требует ни дополнительного языкового материала, ни дополнительного времени. Поставленная цель может быть достигнута за счет изменения характера мотивации учебной деятельности для учащихся и перестройки ее структуры. Вместо распространенных на уроках пересказов, ответов на вопросы, изменения заданного готового текста учащимся предлагаются другие виды деятельности.

Опыт работы в данном направлении представлен в ходе подготовки к обобщающему уроку «Конкурс подростков лицея № 89». Этот обобщающий урок проводился в 7 классах по первому разделу учебника Биболевой М. З. «Enjoy English» и проходил в форме конкурсной программы в музее нашего лицея в течение 1,5 ч. Этому уроку предшествовала большая подготовительная работа, которая осуществлялась в каждом классе по следующей методике. В соответствии с тематическим планированием на изучение данного модуля отводилось 27 часов. Он был разбит на 3 блока. Первый блок включал в себя три подраздела: участие в викторинах и конкурсах, описание людей и себя, изменения в себе. На первых уроках учащиеся познакомились с условиями конкурса и провели опрос мнений, задачей которого являлось опросить как можно больше присутствующих с тем, чтобы выяснить их отношение к конкурсному

движению. Для этого школьники свободно перемещались по классу, выбирали ученика, которому адресовали свои вопросы, фиксировали ответы в записной книжке, а затем выбирали другого ученика. После семантизации лексических единиц мы использовали интерактивные приемы для их закрепления в речи. Так, для непроизвольного запоминания прилагательных учащимся предлагалось проранжировать качества личности в зависимости от их ценности и выработать свою позицию. Данный прием позволил выявить различия в точках зрения учащихся, проанализировать и в дальнейшем провести их обсуждение. Прием «Составление рассказа» стимулировал учащихся к составлению связного высказывания, активизировал употребление не только отдельных структур и выражений, над которыми велась работа в данный момент, но и большого количества материала, усвоенного при изучении других тем. Учащиеся выполняли индивидуальное задание: составить рассказ о себе по начальным фразам предложений. Для создания подлинно коммуникативной ситуации на уроке мы обратились к приёму «Интервью». Учащиеся выявляли личностные качества, присущие их респондентам. Применялась работа в парах, а затем в группах. Каждый из интервьюеров должен был составить и представить рассказ о своём респонденте. Домашнее задание носило творческий характер: составить опросник для проведения интервью. Работа по первому блоку завершилась творческим заданием — подготовить сочинение (записать ответы на вопросы в форме рассказа о себе: использовать 5 прилагательных для описания качеств личности, написать о тех качествах, которые ты хотел бы в себе развивать). В конкурсе сочинений, который проходил на 9-м уроке, принимали участие все учащиеся класса. После обсуждения и голосования было выбрано лучшее сочинение, его автор должен был подготовить свое выступление на обобщающий урок.

Второй блок включал 4 подраздела: твоё будущее, информация о конкурсах, числительные и даты, выдающиеся люди. При изучении темы «Твоё будущее» формой урока была выбрана дискуссионная игра. Каждый получал две копии таблицы, которые нужно было заполнить. Первую — положительными прогнозами возможного развития будущего планеты, вторую — негативными. После этого обсуждение проводилось в группах, где ребята делились своими страхами и ожиданиями. Работая над содержанием этой темы, мы считали важным использовать воспитательные возможности изучаемого материала и активизировать мыслительную деятельность учащихся. При выполнении задания «Цели в жизни» школьникам, например, предлагалось рассказать не только о своей будущей профессии, но и о том, чего они хотят достичь в профессиональной деятельности через 5 лет, 30 лет. Это задание использовалось в течение 5 уроков с изменением тематики общения. На итоговом занятии (урок № 18) по данному блоку проходил конкурс диалогов. При выставлении отметок учитывалось: творчество учащихся, актерские способности, умение вести беседу (начать беседу, поддержать ее, использовать реплики согласия/несогласия, задавать уточняющие вопросы, завершить беседу). Лучший из диалогов, по мнению учащихся, в соответствии с условиями конкурса, представлялся на обобщающий урок по данному разделу. В ходе подготовки к обобщающему уроку вни-

мание школьников акцентировалось на их готовность к ответу на любой вопрос присутствующих.

Третий блок составили 4 подраздела: праздники и народные приметы англоговорящих стран и России, истории изобретений средств коммуникации, телефон, компьютеры. Учащиеся выполняли следующие творческие задания: подготовить рекламный проспект об Интернет-провайдерах, провести опрос родителей и выяснить их отношение к компьютерам и Интернету. Для того чтобы учащиеся могли овладеть необходимыми в общении коммуникативными умениями, проводилась учебная дискуссия: «Интернет. За и против». Ребята учились вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, уважать различные мнения, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную необходимыми аргументами.

В нашем лицее на протяжении многих лет существует клуб интернациональной дружбы. Школьники ведут переписку как со своими сверстниками, так и с зарубежными педагогами, например, Кэтрин Агню из американского города Биг Тимбер (штат Монтана), которая приезжала в наш лицей в 2013 г. Очень важно, чтобы ребята не только узнавали об их жизни, знакомились с иноязычной культурой, но и изучали историю и культуру своего края, родного города. Поэтому на обобщающий урок по данному блоку было представлено задание — защита проекта «Создание видеоролика о Кузбассе» для зарубежных сверстников. Тему видеоролика каждый класс определял сам. Учащиеся 7 «А» класса решили создать экспозицию о музее «Красная Горка» — самого молодого музея, на территории которого началось развитие угольного дела в Кузбассе. Ребята 7 «Б» класса выбрали историко-культурный и природный музей-заповедник «Томская писаница», договорились сделать таблоид и представить доклад. Группа 7 «В» класса пришла к решению подготовить презентацию о нашем лицее № 89 и городе Кемерово. Подготовка проекта занимала два месяца. Предварительно ученикам было рассказано, что такое проектная деятельность, какие приемы работы используются при её выполнении, определялись критерии оценки проекта. На подготовительном этапе в каждой группе обсуждалась тема, отбирался материал по данной теме, распределялись поручения. В зависимости от интеллектуального и творческого потенциала выбирались фотографы, корреспонденты, журналисты и писатели. Члены подгрупп составляли свой план работы над проектом. Каждый учащийся выбирал, какой посильный вклад он сможет внести в разработку проекта. По мере необходимости ребята консультировались с учителями истории, руководителем школьного музея, классными руководителями, учителями информатики и иностранного языка. Консультации включали как сбор информации, отбор фактического материала для проекта, так и техническое оформление (создание слайдов, музыкального сопровождения), перевод этого материала на английский язык. В течение двух месяцев мы консультировали школьников, направляли их деятельность, а также осуществляли контроль по созданию проекта.

Таким образом проведенная подготовительная работа позволила не только провести обучающий конкурс, но также способствовала созданию условий для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Педагогический эксперимент по введению элективного курса «Биология вокруг нас» как средство развития навыков исследования и проектирования у студентов СПО

Тимошина Лариса Григорьевна, аспирант
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В своей статье автор рассказывает о необходимости введения элективного курса по «Биологии» для студентов средних профессиональных учебных заведений.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, элективный курс, среднее профессиональное образование.

Наиболее продуктивным методом педагогического исследования является педагогический эксперимент. Слово «эксперимент» происходит от лат. *experimentum* — проба, опыт, испытание. Существует множество определений понятия «педагогический эксперимент», данных учеными в области педагогики.

Педагогический эксперимент — это метод познания, с помощью которого исследуются педагогические явления, факты, опыт (Ю. В. Василькова).

Педагогический эксперимент — это специальная организация педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений или гипотез (Э. А. Соснин).

Педагогический эксперимент — это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях (И. П. Подласый).

Педагогический эксперимент — это активное вмешательство исследователя в изучаемое им педагогическое явление с целью открытия закономерностей и изменения существующей практики (А. В. Коржунов) [2].

Педагогический эксперимент всегда должен быть направлен не только на исследование теоретических, но и на разрешение реальных педагогических проблем и задач.

Программа курса обучения биологии в непрофильных учреждениях СПО не позволяет полностью раскрыть данный аспект знаний для обучающихся. У них возникают различные трудности, обусловленные необходимостью понимания предмета, наличия навыков анализа, систематичности и последовательности в решении поставленных задач, умения объединять рассмотренные частные случаи в единый результат. Возможность решения данной проблемы мы видим через введение элективного курса «Биология вокруг нас». Курс формирует такие умения и навыки как самостоятельность мышления, умение обобщить и систематизировать полученные знания. Он, с одной стороны, поддерживает изучение основного курса биологии, а с другой — служит для построения индивидуального образовательного пути. Данный курс предусматривает использование лекционно-практической системы, а также личностно-ориентированных педагогических технологий. На всех практических занятиях должна проводиться самостоятельная работа обучающихся: индивидуально, в парах, в группах — в зависимости от уровня обучаемости студентов. Такая организация способствует реализации развивающих целей курса, так как

развитие способностей обучающихся возможно лишь при сознательном, активном участии в работе самих студентов.

Критериями эффективности используемой методики обучения биологии обучающихся является: качество овладения ими предметным содержанием элективного курса, повышение интереса к творческой деятельности. Качество определяется по результату контрольных работ, промежуточной аттестации [1].

Педагогический эксперимент проводился в 2021 году для студентов первого курса Красноярского института водного транспорта г. Красноярск и состоял из следующих этапов:

Первый этап — получение данных, с помощью тестирования, которые позволили выявить уровень знаний и умений обучающихся, необходимых для усвоения содержания элективных курсов.

На втором этапе осуществлялась разработка экспериментальных материалов. Этот этап был связан с уточнением тематики элективных курсов, разработкой их содержания и соответствующих методических материалов.

Третий, завершающий этап работы, состоял в проверке гипотезы исследования. Выяснить, действительно ли разработанные нами элективные курсы и методика их реализации способствуют повышению качества знаний и интенсивности деятельности студентов.

Для проведения эксперимента были отобраны 2 группы — 11 СВ и 13 СВ. 11 СВ — экспериментальная группа, в ней проводились элективные курсы, а в группе 13 СВ не проводились элективные курсы. В экспериментальной группе элективные курсы были организованы на базе наших разработок в объеме 2 часа в неделю. Общее количество обучающихся в экспериментальной группе составило 23 человека и во второй группе 24 человека.

Студентам предлагалось придумать проекты по курсу биологии. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из данных таблицы, во второй группе результативность несколько выше, чем в первой. Это объясняется тем, что на элективных курсах студенты уже имели возможность познакомиться с методом проектной деятельности.

С целью сравнения первоначального уровня знаний студентов и сформированности у них умений решать поставленные задачи осуществлялась проверка интенсивности деятельности и выявление индивидуальных особенностей обучающихся.

Таблица 1. Реализация метода проектов у студентов

Описание	11СВ (23 чел.)	13СВ (24 чел.)
Справились с поставленной задачей	17 (74%)	20 (83%)
Не справились с поставленной задачей	6 (26%)	4 (17%)

Интенсивность деятельности студентов проверялась в ходе наблюдения за их временными затратами при решении определенных задач.

Для этого были выделены следующие этапы деятельности:

1. Планирование работы;
2. Составление алгоритма решения поставленной задачи;
3. Реализация алгоритма решения;
4. Анализ результатов.

Как выяснилось, больше всего времени у обучающихся затрачивается на планирование деятельности.

Этот факт отмечен в обеих группах. В экспериментальной группе у студентов вызвали некоторые затруднения с анализом результатов, в другой группе затруднения возникли с составлением алгоритма и его анализом.

На этапе формирующего эксперимента осуществлялись внедрение и проверка эффективности предлагаемых курсов.

Во время проведения занятий было выявлено, что студенты усвоили тему из изучаемого ими курса биологии. Но при выполнении дополнительных заданий у обучающихся возникали

затруднения, так как задачи требовали исследовательских навыков, логического мышления, что, как оказалось, у них развито слабо. Это говорит о том, что курс обучения биологии в СПО ограничен и не позволяет рассматривать задачи, требующие не только действий по алгоритму.

Самостоятельный поиск решения оказался для студентов сложным, но все же позволил им проявить свои способности.

На основе полученных данных формирующего эксперимента можно сделать выводы:

1. Предлагаемые элективные курсы могут быть использованы в подготовке обучающихся, так как данная методика является доступной для понимания.
2. Дифференцированный подход к студентам позволил повысить интенсивность их деятельности и добиться на различных этапах однородных результатов.
3. Таким образом, в результате внедрения элективных курсов в учебный процесс среднего профессионального учебного заведения повышается эффективность учебного процесса, мотивация и интерес студентов к знаниям в области биологии.

Литература:

1. Загвязинский, В. И., Поташник, М. М. Как учителю подготовить и провести эксперимент: метод, пособие / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 144 с.
2. Ольховский Д. В., Лоскутов А. А. Педагогический эксперимент: методика проведения и внедрения в образовательную деятельность // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 6.
3. https://amgpgu.ru/upload/iblock/d9c/shuman_a_yu_pedagogicheskiy_eksperiment_po_vvedeniyu_elektivnogo_kursa_zadachi_s_parametrami_kak_sre.pdf

Communicative approach in enhancing the soft skills in English classes

Ukibay Saltanat Sultanbayevna, student master's degree;
Sagdullayev Ibromkhim Irismatovich, doctor (PhD), i.o. associate professor
Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkestan, Kazakhstan)

Based on the decree of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, one of the main goals of the modern education system is to bring up an individual who is fluent in a foreign language, globally competitive, and has interpersonal skills. To be globally competitive, students must constantly improve their soft skills. Because hard skills contribute to only 15% of one's success while the remaining 85% is made by soft skills. The Communicative Approach is based on the idea that learning a language successfully comes through having to communicate real meaning. Thus, this study aims to identify teachers' attitudes towards using a communicative approach in improving students' soft skills in English classes. This research study used a mixed-method qualitative and quantitative. To explore data, questionnaires were conducted with university teachers. The respondents were 30 university tutors. They were asked about their attitudes towards using the communicative approach in the English classroom and its benefits and about soft skills that they focus on in CLT. The study results revealed that activities of communicative approach such as debate, role-play and problem-solving tasks significantly increase the students' communication skills and critical thinking.

Keywords: English language, soft skills, communicative approach, university teachers, communication skills, critical thinking.

Роль коммуникативного метода в развитии soft skills на уроках английского языка

Укибай Салтанат Султанбаевна, студент магистратуры;
Сагдуллаев Иброхим Ирисматович, доктор (PhD), и.о. доцента
Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави (г. Туркестан, Казахстан)

На основании постановления Министерства образования и науки Республики Казахстан одной из основных целей современной системы образования является воспитание личности, свободно владеющей иностранным языком, конкурентоспособной на мировом уровне и обладающей навыками межличностного общения. Чтобы быть конкурентоспособными на глобальном уровне, студенты должны постоянно улучшать свои социальные навыки. Потому что жесткие навыки составляют только 15% успеха, а остальные 85% составляют гибкие навыки. Коммуникативный подход основан на идее о том, что успешное изучение языка достигается путем коммуникации. Таким образом, основной целью данного исследования является выявление отношения учителей к использованию коммуникативного подхода в улучшении гибких навыков учащихся на уроках английского языка. В данном исследовании использовался смешанный метод, как качественный, так и количественный. Для изучения данных были проведены опросы преподавателей вузов. Респондентами выступили 30 преподавателей вузов. Их спросили об их отношении к использованию коммуникативного подхода на уроках английского языка и его преимуществах, а также о гибких навыках, на которых они сосредоточены в CLT. Результаты исследования показали, что методы коммуникативного подхода, такие как дебаты, ролевые игры и задачи по решению проблем, значительно повышают коммуникативные навыки и критическое мышление студентов.

Ключевые слова: английский язык, гибкие навыки, коммуникативный подход, преподаватели университета, коммуникативные навыки, критическое мышление.

Introduction

What are the soft skills?

Soft skills refer to the broad set of skills, competencies, attitudes, and personality traits that enable people to communicate with others, perform well, and achieve their goals [1]. Soft skills sometimes referred to as transferable or interpersonal skills. These skills are broadly applicable.

Why are they important?

Almost any interaction with other people requires a certain level of interpersonal skills. In a company, you may conclude a new contract, share your idea with other students in the class, and organize your time to meet deadlines. We use social skills every day, so improving them will increase your chances of success, no matter what you do. What's more, business leaders and academic research show that social skills now play a critical role in helping you stand out from the crowd and advance your career. Many universities set up as a goal to develop their students' social skills and this program become as an integral part of their curriculum.

The second chapter of the decree of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018 № 604 «On approval of state compulsory education standards for all levels of education» emphasizes the importance of developing soft skills in students. In particular, the development of communicative, cognitive, creative, teamwork and critical thinking skills, as well as the formation of spiritual and moral skills based on human values in the «Spiritual Revival» program [2]. In other words, one of the main objective of the modern education system is to bring up an individual who is fluent in a foreign language, globally competitive and has interpersonal skills. To be globally competitive, students must constantly improve their soft skills.

The purpose of this study is to identify teacher's attitude the effectiveness of the communicative approach used to develop soft skills in teaching English.

This research paper tries to find answers to the following questions:

1. What are the attitudes of university teachers using communicative method in English classes?
2. What soft skills do university tutors focus on in teaching process?
3. How does using communicative approach in English classes affect the process of fostering soft skills?

Literature review

1.2 Soft skills

Over the past ten years, the phrase «soft skills» has been thrown into public discussion in the media, educational organizations and various forums. Evidence of this is the number of articles published on the Google Scholar platform within this topic. To date, about 3600 articles have been published there [3]. Jaap Scheerens and Greetje van der Werf stated that soft skills also called as «social and emotional skills» [4]. But, Boyce and Berrie presented soft skills as generic or pervasive skills, which could be developed independently from a specific field of study because they are not subject specific [5]. Weber defined soft skills as the interpersonal, human, people or behavioural skills needed to apply technical skills and knowledge in the workplace [6]. The list of some soft skills that employers are looking for include communication (writing and public speaking), listening, time management, collaboration and team work, leadership, etiquette, and problem solving [7]. Based on Google definition, soft skills refer to the cluster of personality traits, social graces, and facility with language, personal habits, friendliness, and optimism that mark people to varying degrees. Soft skills complement hard skills, which are the technical requirements of a job. And there is also noted the most important soft skills as communication skills, critical and structured thinking, problem solving skills, creativity, teamwork capability, self-management, time management, conflict management,

cultural awareness, responsibility, sociability, work ethic, project management and business management [8].

Hard skills contribute to only 15% of ones success while remaining 85% is made by soft skill [9,13]. This theory is the result of an experiment made 100 years ago. In 1918 Charles Riborg Mann conducted a survey with 1500 engineers. This survey conducted with college graduates from several large manufacturing companies. In his survey Mann tried to find the answer to the question «What is more important at work? Soft skills or fundamental knowledge?». And the results of the study showed, that interpersonal skills such as principles, resourcefulness, initiative, tact, thoroughness, accuracy, efficiency are crucial for the success. As a proof, while questionnaire, respondents mentioned seven times their social skills rather than their engineering knowledge as their success at work. Then a second questionnaire with the result of the first survey was sent to thirty thousand members of four major engineering societies. Each participant was asked to rank six groups of qualities — character, judgment, efficiency, understanding people, knowledge, and technique in order of importance in assessing the causes of engineering success. More than seven thousand engineers responded from thirty thousand and their votes placed «character» at the top of the list with a 94.5% majority, while «tech» was at the bottom of the list with a similarly decisive majority. Mann concludes that the best engineering education curriculum cannot focus solely on the mind or on research in the natural sciences. It should include extensive training in soft skills that are associated with engineering success [9].

1.2 Communicative approach

The Communicative Language Teaching or Communicative Approach was introduced into Taiwan in the late 1970s. Fostering the communicative competence is its central goal. «Communicative Language Teaching stresses the importance of providing learners with opportunities to use English for communicative purposes and attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching» [10]. According to this approach, teaching and learning are for communication. Learning in order to communicate is now commonplace [11]. Activities of CLT practices are games, role-play and problem-solving tasks which stresses much on production of the target language. The main elements of Communicative Approach usually appear as three steps in classroom teaching: 1) presentation 2) practices 3) production. One of the effective practice is role-play, which emphasizes much on the comprehensively performance of the target language. According to Feng Liu & Yun Ding research, using these three steps of CLT, identified 70% of students applied the new vocabulary freely during the procedure. And it gave enough flexibility for students to use language in different life situations [14]. It means, this activity of communicative approach improves students' usage of L2 in different real situations, as its aim of CLT.

Methodology

3.1 Participants

Achieving the main aim of this study, an invitation to participate in the study was sent to 40 teachers of International Kazakh-Turkish University. From this amount 30 teachers were engaged to be the participants of the current research. 61,5% of respondents were master teachers, 38,5% were phd doctors.

3.2 Materials

The participants were asked to respond to a questionnaire that focused on identifying their attitudes towards using communicative approaches in improving soft skills in English classes and its benefits. The survey was built on Google form and link sent via WhatsApp with consent letter.

3.3 Data analysis

The survey was confidential and it divided into two sections. The first section described information leaflet about survey and academic degree of teachers. In the second section participants were asked to respond to a questionnaire that focused on soft skills of students and identifying their attitudes towards using communicative approaches in improving soft skills of students in English classes.

The target of the questionnaire was:

- recognize teachers' attitudes toward using communicative approaches in English classes
- identify the soft skills that university teachers focus on in teaching process
- determine the effects of communicative approaches that teachers use in English classes in the process of fostering soft skills of students.

The research was made as a descriptive research. It has two variables. An independent variable was the use of communicative approaches in improving soft skills, a dependent variable was the attitudes of university teachers. The present research aimed to identify the attitudes of university teachers towards using communicative approaches in improving soft skills of students in English classes. There were not conducted any experiments, so, there are no pre- and post-tests. To conduct this research were used both quantitative and qualitative research methods. There were used questionnaires as a part of both qualitative and quantitative data. The researcher used qualitative data collection: to gather information about the usage of communicative approach in English classes, to identify functions of communicative approaches; and quantitative data collection: to identify teachers attitudes towards using communicative approaches and effects of using this approach to the process of improving soft skills of students in English classes.

Results and discussion

The first section of questionnaire described the academic degree of participants. So, 61,5% of respondents were master teachers, 38,5% were phd doctors. The first question of the second questionnaire section was statement question: «If students will not train soft skills at the University, it will take them later long years and life experience to learn these skills in practice. Do you agree?» and also in this chart shown their opinions to this idea. 10 of respondents «disagree» with this statement, most of them noted that it depends on students' creativity, personal qualities and easily be trained in work experience. 7 university teachers chose «partially agree» section, from their point of view, it will be, if learners are not accustomed to reading. It is known that reading is one of means of developing critical thinking, which is the main important skill of the soft skills. 12 of respondents answered that they «agree» with this statement, without any comment. Just 1 teacher answered that he «strongly agree» with this approval, and in his answer he mentioned: «Yes, I strongly agree

with this, as the time students spend at university should be meaningful and beneficial. Because, most of the soft skills can be learnt there, so every student should use that time effectively. For example, team working, time management, critical and creative thinking, all of them can be acquired by a lot of practice, through active learning. So, it will definitely be troublesome for students, if they don't thoroughly get practiced these skills.»

The next question of convey about teachers' focus on improving soft skills of students in English classes. The questionnaire diagram shows that 100% of teachers who participated in convey focused on improving soft skills of their students in English classes. In question 3 teachers were asked to choose the most important soft skills that they focus on enhancing in their classes. It was a multiple-choice question. And their answers are shown in the Figure 1.

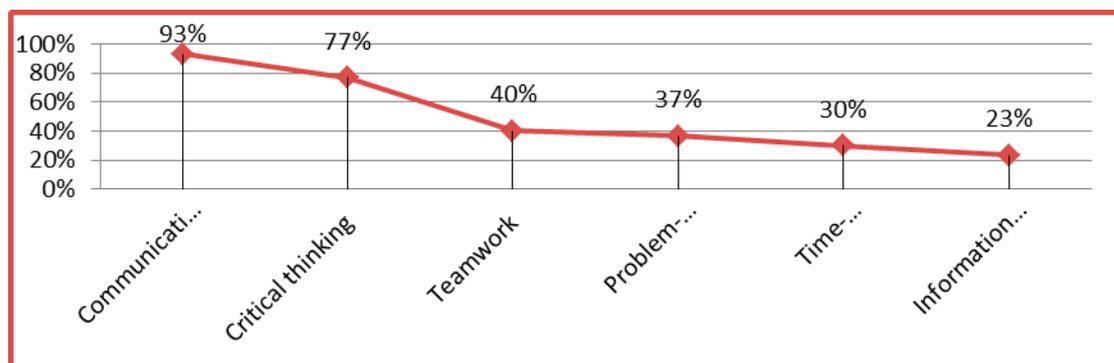


Fig. 1. Soft skills which teachers focus on enhancing in their classes

As Figure1 demonstrates most teachers chose Communication skills (93%) and Critical thinking (77%) as the top soft skills and in their classes they try to enhance these skills in students. Teamwork (40%) and Problem-solving skills (37%) replaced to the second place as soft skills that teachers focus on in their teaching process. Respondents didn't find time-management and effective planning (30%), also information perception and analysis (23%) as important as communication skills.

According to Google's study about most important qualities of its top employees in 2013, seven top characteristics of Google employer's success are identified: being a good coach, communicating, being a good critical thinker and problem solver, having empathy toward and being supportive of one's colleagues and being able to make connections across complex ideas. This study of Google concur with survey of 260 employers which conducted by national Association of Colleges And Employers, that included companies like Chevron and IBM, also ranks communication skills in the top three qualities. Moreover, according to study, which organized by Turiba University from Latvia, University of Genoa from Italy, Mykolas Romeris University from Lithuania, University of Graz from Austria, Jagiellonian University from Poland and Netherlands Business Academy in March 2020, «Survey about soft skills of the students», where 340 students from 6 countries took part, students mentioned Communication (23%) and Critical thinking (19%) as most important soft skills. By analyzing these several related researches to author's study, we can define that communication skill and critical thinking are the most important skills which students should improve [12].

Next question of questionnaire was about using communicative approach in teaching process, and based on convey response, 100% of respondents used CLT. In question 4 teachers were asked about materials and activities that they use in CLT. In this chart respondents give different answers. Based on this question, such as answers were found: «role play, debate, eliciting, problem solving tasks ac-

tivities and task-based learning, problem based learning methods»; «dialogue, teamwork, role plays»; «materials which help to develop professional, communicative, creative competence»; «authentic materials and all activities for enhancing speaking skill» and «All the speaking activities are considered to be the communicative approach. So, first of all, we need to improve students' speaking skills first. Of course, there are many other ways to improve communication skills, but the most straightforward way is the activities we use to improve speaking skills. To do so, we have to pay more attention to each student, that is, each student has their own weak and strong sides, so by closely observing them we can choose the right techniques to implement during the class. Second of all, we have to lessen students' hesitation and help them build up their self-confidence, so that they can be more confident and fluent while speaking. Useful activities can be group discussions, team working, debates, role play, games etc.» too.

As we know, the central goal of Communicative approach or Communicative Language Teaching is to give a chance to the students to communicate in the target language. And activities which are used in CLT approaches such as debate, project-works, problem-solving tasks, role plays, and games make learning enjoyable. The last question of the researcher's survey, which has aim to find out teachers' attitude towards using this approach in the development of students' soft skills, is also based on this theory. In this question teachers chose the activities of communicative approach which they use to develop communication skills of students. As Figure 2 demonstrates, debate is chosen by 28 teachers (93,3%), role-plays by 23 teachers (76,7%) and problem-solving tasks by 21 respondents (70%).

According to the International Debate Education Association, «Debate is, above all, a way for those who hold opposing views to discuss controversial issues without descending to insult, emotional appeals or personal bias. And role-play is an effective technique to animate the teaching and learning atmosphere, arouse the interests of learners, and make the language acquisition impressive. Problem-solving skills are necessary for all areas of life, and classroom

problem-solving activities can be a great way to get students prepped and ready to solve real problems in real-life scenarios. Whether in school, work, or in their social relationships, the ability to critically analyze a problem, map out all its elements, and then prepare a work-

able solution is one of the most valuable skills one can acquire in life. From teachers point of view who took part in convey, debate, role-play and problem-solving tasks are the best activities of communicative approach for improving communication skills of students.

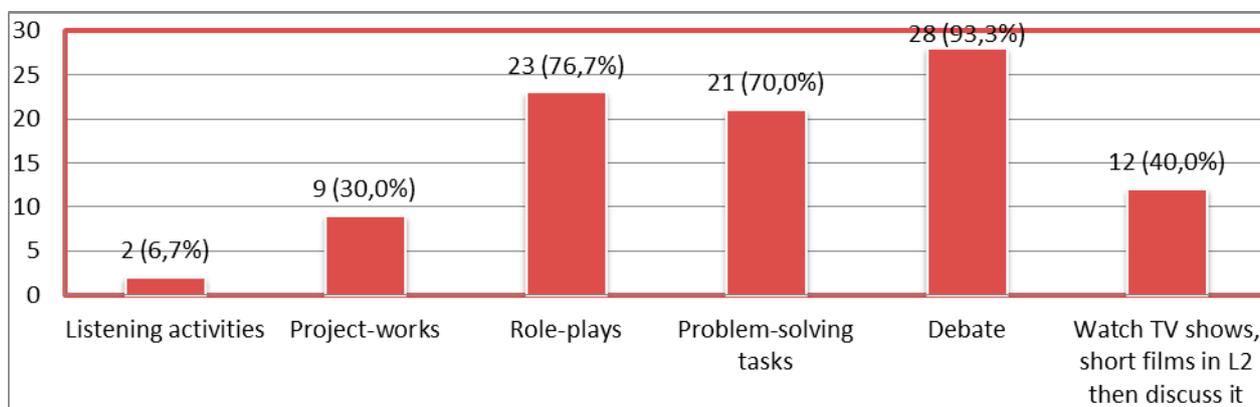


Fig. 2. Activities of CLT which teachers use to develop communication skills of student

Conclusion

Hymes proposes that language should be taught in communicative situations in order for learners to achieve communicative competence. Learners should not only be equipped with language knowledge, but also be capable of appropriately using the foreign language in various situations [11].

This research paper was focused on attitudes of university teachers towards using communicative approach in enhancing soft skills in English classes and its benefits. Based on the results and discussions of the study it is shown that all teachers who took part in convey had support the idea to use it and have a positive view. Moreover, the research is aimed to identify the effectiveness of CLT by teachers' experience by years in improving soft skills of students. Based on a quan-

titative and qualitative analysis of this study, it can be concluded that, methods of CLT such as debate, role-plays, problem-solving tasks improve students' communication skills and critical thinking. By using these methods of communicative approach students will be more flexible using L2 and making a right decisions in different life situations. Communication skills and critical thinking are the top soft skills in today's society. These skills helps to students be more successful in study, moreover at workplace.

According to this study, findings are unique for each tutor's style of teaching and methods that they use. However, in this research participated just 30 teachers from one university, for that reason, further studies should take into account to expand the number of participants and include more and various universities, in order to give to the research data from different perspectives.

References:

- Lippman, Laura H., et al. «Workforce Connections: Key »soft skills« that foster youth workforce success: toward a consensus across fields». Washington, DC: Child Trends, 2015.
- Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018 No. 604. [Electronic resource].— URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017669>
- Almonte, Richard. «A Practical Guide to Soft Skills: Communication, Psychology, and Ethics for Your Professional Life.» Routledge, 2021.
- Scheerens, Jaap, Greetje van der Werf, and Hester de Boer. Soft Skills in Education. Springer International Publishing, 2020.
- Viviers, Herman Albertus, Jacobus Paulus Fouché, and Gerda Marié Reitsma. «Developing soft skills (also known as pervasive skills): Usefulness of an educational game». Meditari Accountancy Research, 2016.
- Weber, Melvin R., et al. «An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers». Tourism and hospitality Research, 2009.
- Andrews J., Higson H. Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study //Higher education in Europe.— 2008.
- Schulz B. The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge.— 2008.
- National Soft skills Association //Where did this come from? [Electronic resource] — URL: <https://www.nationalsoftskills.org/where-did-this-come-from/>
- Howatt A. P. R. A history of English language teaching (6th impression).— 1997.
- Chang S. C. A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar //English language teaching.— 2011.

12. Valerie Strauss //The Washington Post //The surprising thing Google learned about its employees and what it means for today's students. [Electronic resource] URL: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students/>
13. Wats M., Wats R. K. Developing soft skills in students //International Journal of Learning.— 2009.
14. Chang M., Goswami J. S. Factors Affecting the Implementation of Communicative Language Teaching in Taiwanese College English Classes //English Language Teaching.— 2011.

Интеграция деятельности учителя начальной школы и учителя иностранного языка по формированию у учащихся читательской компетенции и созданию мотивационной образовательной среды с использованием современных технологий

Черемисина Татьяна Петровна, учитель начальных классов;
Литвинцева Анна Викторовна, учитель английского языка
МКОУ «Курбатовская СОШ» (Воронежская обл.)

Статья посвящена актуальным вопросам педагогики, направленным на решение проблем эффективного обучения в школе. Обращается внимание на интеграцию образовательных областей как условия повышения учебной мотивации обучающихся и повышения читательской компетенции. Авторами разработана педагогическая модель, в которой представлен конечный результат ее реализации, определена цель, дана характеристика средств и подходов, необходимых для ожидаемого результата.

Ключевые слова: обучающиеся, интеграция, мотивация, читательская компетенция, модель, образовательные технологии.

Введение. Происходящая в настоящее время трансформация мироустройства приводит к повышению значимости образования в Российской Федерации для достижения благоприятного будущего страны, что определяет необходимость его совершенствования, используя передовые образовательные технологии.

За последнее время в России произошли существенные изменения в системе образования, а именно: 31 мая 2021 г. утвержден федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, реализуется комплекс мероприятий, нацеленных на достижение национальных целей в части цифрового развития сферы общего образования, разработана Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, которая предполагает комплекс действий, учитывающих особенности и потребности современных детей, социальное и психологическое их развитие [5].

Все эти изменения происходят на фоне усиления международной конкуренции во всех сферах жизнедеятельности, и как следствие образование является важным фактором в подготовке высококвалифицированных кадров. Важнейшее значение приобретает вопрос формирования учебной мотивации у обучающихся и владение иностранным языком, так как этот вопрос является многоаспектным на последующих ступенях обучения и приобретения профессии. Актуальность задач совершенствования образования в начальной школе и важности обучения детей иностранному языку подтверждается многочисленными исследованиями в этой сфере. Качественное образование в школе как основа для формирования конкурентоспособной личности на рынке труда рассматривается в трудах Л. Н. Ачкасовой, А. Г. Бермус, Е. М. Беспаленко, П. В. Журавлева, А. З. Зак, Ю. В. Исаева, А. П. Тряпициной, А. С. Фетисова и др.

Так Н. Е. Колгановой разработана модель формирования основ читательской компетентности младших школьников, структура которой представляет собой совокупность компетенций и соответствующих им функций. Автором выделены следующие компетенции: личностно-ценностные, учебно-познавательные, информационно-коммуникативные, а критериями и показателями являются: мотивационный, когнитивный и деятельностный [4].

Ученым Д. Л. Готлиб разработана методика обучения иностранному языку, ориентированная на повышение мотивации школьников, которая направлена на формирование функциональной грамотности в области английского языка, опирающаяся на аффективный подход, с учётом психологических, физиологических и гендерных особенностей обучающихся основной школы. Автором созданы учебные пособия с использованием интерактивных сервисов, что отвечает требованиям цифровой трансформации образования и относится к инновационным технологиям [2].

Проанализировав научную литературу по актуальным вопросам преподавания английского языка в урочное и во внеурочное время и формирования читательских компетенций у младших школьников, была сформулирована **цель исследования** — разработать систему интеграции педагогической деятельности учителей начальной школы и иностранного языка для формирования читательской компетенции у обучающихся начальной школы и создания учебной мотивационной образовательной среды с использованием современных образовательных технологий.

Объект исследования: обучающиеся общеобразовательной школы

Предмет исследования: интеграция учителей в вопросах обучения школьников и использование инновационных обра-

звательных технологий как фактор повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка и формированию читательских компетенций.

Гипотеза исследования: мотивация обучающихся к изучению английского языка и повышению читательской компетенции будет повышаться, если:

– будут определены цели, подходы, образовательные технологии обучения иностранному языку и повышению читательской мотивации обучающихся;

– будет разработана педагогическая модель интеграции школьных предметов «Иностранный язык» и «Начальное общее образование» как условие эффективного обучения.

Методы исследования и исследуемые

Исследование проходило в 2021–2022 году в МКОУ «Курбатовская СОШ» Нижнедевицкого муниципального района Воронежской области. Участники эксперимента педагоги и обуча-

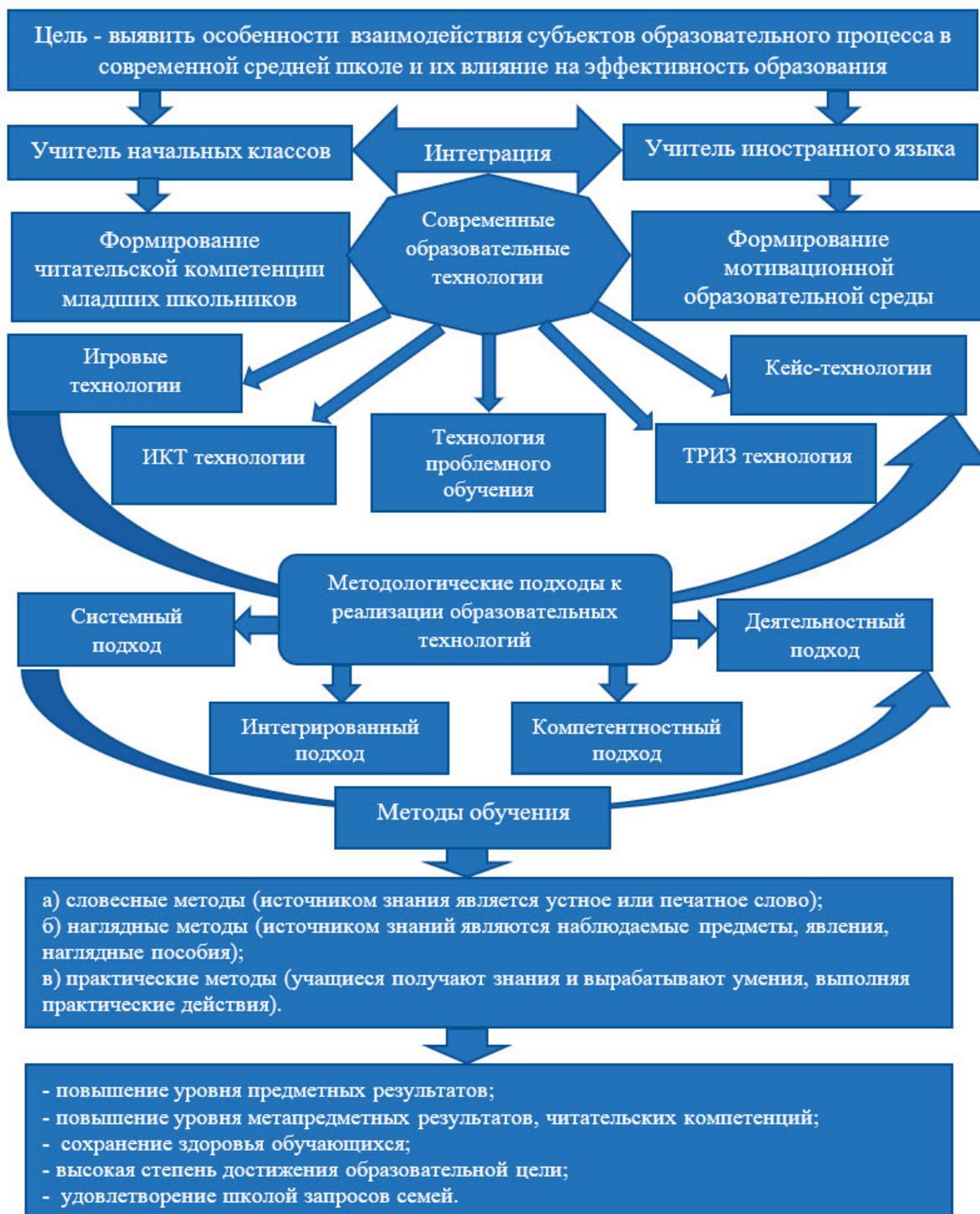


Рис. 1. Педагогическая модель интеграции школьных предметов «Иностранный язык» и «Начальное общее образование» как условие эффективного обучения

ющиеся начальной и общеобразовательной школы. В качестве методов исследования применялись инновационные образовательные технологии, описанные в модели. Например, метод кейса на английском языке. Тема «Общение в школе» (перцептивный компонент). Обучающимся предлагается посмотреть на картинку, прочитать текст к картинке и решить кейс.

Текст кейса «*At school during recess, two boys quarreled over participation in sports competitions. The older boy was angry and spoke rudely to the younger one. The younger boy was frightened. The girl at the back smiled.*».

Isolate the problem(s) from the situation

Possible causes (describe)

Solution to the problem (suggest and describe)



Относительно читательской компетентности обучающихся начальной школы — это деятельность педагога по формиро-

ванию у детей способности к целенаправленному осмыслению текста и информации после прочтения книги.

Результаты и их обсуждение

Реализация педагогической модели интеграции школьных предметов «Иностранный язык» и «Начальное общее образование» как условие эффективного обучения предполагает достижение цели повышения мотивации к изучению иностранного языка и формирование читательской компетенции младших школьников.

Все компоненты педагогической модели взаимосвязаны и представляют собой целостность. Каждый из этих компонентов присутствует на всех этапах.

Проведение контрольного мониторинга подтвердило эффективность модели, что позволило сделать следующие выводы: в условиях цифровой трансформации образования и интеграции всех сфер жизни, знание иностранного языка и хорошо развитая речь является необходимым условием успешности в жизни и профессии. Разработанная модель интеграции школьных предметов является инновационной и демонстрирует эффективность при формировании положительной мотивации для повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и формирования читательских компетенций. Реализация модели позволила: повышение уровня предметных результатов, повышение уровня читательских компетенций и метапредметных результатов, удовлетворенность школой родителей обучающихся.

Литература:

1. Бермус, А. Г. Практическая педагогика: учебное пособие для вузов / А. Г. Бермус. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 127 с.
2. Готлиб Д. Л. Обучение иностранному языку как фактор повышения мотивации школьников в условиях модернизации образования. Дисс... кандидата педагогических наук. Пермь, — 2021 г., — 174 с.
3. Зак А. З. Развитие авторского мышления у младших школьников. — М.: Библио-Глобус, 2016. — 218 с.
4. Колганова, Н. Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Колганова Наталья Евгеньевна, Тамбов, 2013. — 235 с
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Электронная версия) URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

Система современного школьного образования Великобритании

Юзбашева Юлия Александровна, студент магистратуры

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

В данной статье рассматриваются ключевые особенности современного школьного образования Великобритании, изучаются классификации школ их роль в обучении детей.

Ключевые слова: Великобритания, образование, школа

Великобритания — одна из наиболее развитых стран Европы и мира в целом. Велика её роль в экономическом, политиче-

ском, культурном аспекте развития. В последние десятилетия страна четко удерживает свои лидерские позиции в экономиче-

ском производстве. Великобритания состоит из четырех королевств — Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии [3, с. 71].

В начале XXI века образование в Великобритании занимает одно из наиболее приоритетных направлений в политике страны, в независимости от того, какие политические партии и силы находятся во главе государства. Английская система образования стала некой моделью для подражания в других странах мира. Данный факт требует краткого рассмотрения истории образования.

В отличие от других Европейских стран, образование в Англии и привычная школьная система сложились достаточно поздно, лишь к концу XIX века, т.к. до этого времени церковь оказывала большое влияние на развитие и образования и распространение школ [3, с. 88].

Первым актом общенационального значения считается «Закон об образовании» 1944 года, известный также как «Закон Батлера», который, в основном, затронул школьное образование. Данный закон полностью упорядочил систему образования и назначил органы её управления. Но он требовал доработок и улучшений, принятые акты дорабатывались, и к шестидесятым годам возникла необходимость к пересмотру и повышению качества образования. И в 1993 году Национальная Комиссия по образованию в Великобритании опубликовала доклад, который назывался «Учимся преуспевать. Радикальный взгляд на образование сегодня и стратегия на будущее», в котором представлены несколько целей дальнейшего развития образования: Сокращение объема обязательного образования; обязательное участие общественности в жизни школы; увеличение инвестиций в образование; сосредоточение управления образованием в одном правящем органе [2].

Следует отметить, что центральным и главным органом управления образованием является Департамент образования и науки. Данный Департамент контролирует школы, оказывает финансовую поддержку и принимает непосредственное участие в развитии всех уровней образования. Но Департамент не контролирует работу всех школ. Этим занимается Королевская инспекция и местные органы управления. Королевская инспекция контролирует и осуществляет общий надзор за всем образованием, кроме университетского.

Английская школа не похожа ни на одну школу в Европе. Она одновременно консервативна и традиционна, а также свободна, открыта и гуманна. Школы в Англии представляют собой пример школ с децентрализованным управлением, т.е. учебные планы разрабатываются учителем на уровне школы. Министерство образования разрабатывает планы и рекомендации по методикам преподавания и организациям образовательного процесса.

Рассмотрим подробнее особенности школьного образования в Великобритании.

В Великобритании существует большое количество разных школ. Но их широкий спектр делится на две большие группы — государственные (бесплатные) и частные.

Существуют некоторые классификации государственных школ.

Первая классификация — по возрасту учащихся:

— Школы полного цикла, где обучаются дети от 2 до 18 лет;

— Учреждения дошкольного образования, где дошкольников учат считать, писать, читать и т.д. Возраст учащихся варьируется от 2 до 4 лет;

— Учреждения для младших школьников (Junior Schools), где обучаются дети от 7 до 13 лет. Это так называемая начальная школа, по окончании которой дети сдают экзамен под названием Common Entrance Examination. Успешная сдача этого экзамена — успешное зачисление в среднюю школу;

— Учреждения для старших школьников (Senior Schools) от 13 до 18 лет. Здесь дети обучаются два года для сдачи экзаменов GCSE (General Certificate of Secondary Education), за которым следует ещё два года обучения: A-Level либо International Baccalaureate;

— Grammar school — школы с углубленным изучением некоторых предметов, для детей с 11 лет.

Вторая классификация — по половой принадлежности учащихся. Различают: смешанные школы, где совместно обучаются и мальчики, и девочки; школы для девочек и школы для мальчиков

Следующая классификация затрагивает уже частные школы. К таким учреждениям относятся школы — пансионы, или так же их называют частными школами, где дети живут и учатся отдельно от своих родителей. В таких школах преподают больше предметов, более развит индивидуальный подход к ученикам, решающее внимание уделяется воспитанию ребенка в духе английских традиций, воспитывается нравственность, патриотичность, гуманизм. В частных школах большое значение отводят развитию творческого потенциала ребенка, так же прививают любовь к спорту и активному образу жизни.

По всей стране действует система обязательного общего бесплатного школьного образования для детей, т.е. дети могут обучаться в них независимо от их социального и финансового положения. Система обязательного образования охватывает детей и подростков с 5 до 16 лет. В 5 лет дети поступают в школу для малышей, с 7 лет они переходят в начальную школу, а с 11 из начальной в среднюю.

Что касается обязательного образования, то обучение в таких школах длится 38 учебных недель. Год разделен на триместры, которые чередуются с каникулами: летние каникулы, продолжающиеся 6 недель, рождественские и пасхальные, которые продолжаются от 2 до 3 недель. В середине триместров также предполагаются недельные каникулы. Обучение в таких школах обычно носит пятидневный характер, занятия начинаются в 9:00, а заканчиваются в 15:00. В это время включен перерыв на обед [1, с. 68].

Перед тем как пойти в школу, ребенок должен пройти так называемый подготовительный курс, где особое внимание уделяют развивающим играм и воспитанию дошкольников.

Как было сказано выше, в 5 лет ребенок зачисляется в начальную школу и обучается там до 11 лет. За время обучения дети сдают промежуточные экзамены, которые контролируют усвоенные знания. В начальной школе дети изучают несколько предметов: родной язык (английский), основы математики, ручной труд, искусство, природоведение, религию и т.д.

По окончании начальной школы, следует обучение в средней школе.

Среднее образование для детей до 16 лет является так же обязательным. Все школы учат и готовят детей к выпускному

экзамену Common Entrance Examination, успешная сдача которого гарантирует ребенку поступление в старшую школу.

По достижении ребенком 16 лет, обязательное образование считается законченным, подросток может уйти из школы и работать, а может продолжить образование, чтобы поступить в университет. Желая продолжить образование требуется завершить двухгодичный курс A-levels. В течение этого времени подростки глубоко изучают 7–8 предметов из 15–20 предложенных школой. Выбирая те или иные предметы, подросток, тем самым, определяет свою будущую специализацию. После прохождения двухгодичного курса A-levels, студенты могут получить либо профессиональное, либо высшее образование.

Некоторые особенности школьного образования в Великобритании:

- Общая продолжительность обучения составляет 13 лет;
- Большой выбор вариантов для обучения (государственные или частные, грамматические или объединенные школы);
- Самостоятельный выбор учебных предметов. В старшей школе подросток по своему усмотрению выбирает предметы, которые он хочет изучать;
- Строгая дисциплина, которая касается как правил поведения, обучения, так и внешнего вида школьника;
- Формы и методы школьного обучения направлены на то, чтобы учащиеся в процессе учебы проявляли большую самостоятельность и инициативу.

Как уже было сказано, Великобритания состоит из четырех королевств — Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии.

С позиции образования четко разграничиваются две образовательные системы:

- система, принятая в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии;
- система, принятая в Шотландии.

Рассмотрим подробнее особенности системы образования в Шотландии.

Литература:

1. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — М.: Народное образование, 2009. — 208 с.
2. Сабирова Д. Р. Историческая ретроспектива становления британской системы непрерывного педагогического образования в 1944–1970 гг. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html> (дата обращения 24.11.22).
3. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: история и современность. — М.: Педагогическое общество России, 2011. — 576 с.

Всю систему образования можно охарактеризовать как гибкую, ведь уже с младших классов у ребенка есть большой выбор: сколько лет учиться, какие дисциплины изучать, какую школу выбрать и т.п.

Уровни образования в Шотландии делятся по такому же принципу, как и в Англии.

Качество экзаменов контролирует Шотландское квалификационное управление — Scottish Qualifications Authority (SQA).

Особенность системы образования в Шотландии, по сравнению с Великобританией, заключается в том, что Шотландцы, войдя в состав Соединенного Королевства, предпочли сохранить традиционную систему образования. Главное отличие состоит в том, что в Шотландии в программу средней школы включено больше предметов, около 6, а в Великобритании, как известно, всего 3–4. Это способствует повышению общей эрудиции шотландских школьников, не присуждая им узкой квалификации. Чтобы поступить в университет, выпускнику нужно сдать минимум четыре экзамена.

Таким образом, ученики в Шотландии оканчивают школу на год раньше, чем английские, но в университете учатся на год больше.

В Шотландии преобладают государственные школы, всего 5% детей учатся в частных школах. Частных школ в Шотландии относительно мало.

Таким образом, Шотландия, сохраняя свои национальные и культурные традиции образования, совершенно не уступает место Англии по подготовке школьников и студентов.

В заключении отметим, что школьное образование Великобритании очень ценится на мировой арене, выпускники таких школ имеют хорошую репутацию и поступают в престижные высшие учебные заведения не только Великобритании, но и мира. Такой успех объясняется как историческими, так и современными факторами. Государство акцентирует своё внимание на образовании, и, при возникновении неполадок в данной системе, оно быстро их устраняет.

Исследование отношения старшеклассников к дистанционному обучению в формате СПОС

Яремкив Елена Дмитриевна, студент магистратуры;
Тобенкова Наталья Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент
Омский государственный педагогический университет

Директивы времени диктуют свои правила, которые способствуют получению образования различными способами, как в штатном, так и в форме онлайн обучения, в том числе и в форме СПОС-технологий. Образование — неотъемлемая часть че-

ловечества, составляющее главенствующую роль во все времена. Учащиеся старшего звена в связи с определением направляющего вектора с целью приобретения узко квалифицированных знаний в процессе выбора своей будущей профессии используют всевозможные способы обучения. Мотивация получения престижной профессии, способствует постановки конкретной обучающей цели и постепенной ее реализации. Лишь само мотивированные учащиеся активно применяют все возможные способы получения знаний. В данной статье проведено исследование среди учащихся старшего звена (10–11 классы) на предмет необходимости использования дистанционного обучения, а также активное участие в получении дополнительных знаний на дополнительных курсах.

Ключевые слова: курсы, онлайн обучение, SPOC технологии, мотивация.

В связи с постоянно меняющимися условиями в период пандемии и потребностями непрерывного процесса обучения в области образования, немаловажное значение приобретает получение знаний на расстоянии в форме онлайн курсов.

Образование с незапамятных времен составляет одну из основных направляющих в саморазвитии и совершенствовании человека. Не зная на препятствия, связанные с такими условиями, как расстояние между преподавателем и учениками, люди искали пути достижения цели в области получении знаний. Исаак Питман (Isaac Pitman) считается основоположником возникновения способа получения знаний на расстоянии в 1800-х годах в Великобритании. Он обучал стенографии своих студентов и используя письма, отправлял транскрибированные тексты своим ученикам. [1] Такой способ обучения на расстоянии, как печатание научных журналов, газет и книг внесли огромный вклад в получении дистанционного образования.

С развитием технологий, не менее важную роль в получении образования сыграли радио и телевидение. При помощи которых, транслировались обучающие программы. Но зачастую данные формы имели слабую обратную связь. В основном она осуществлялась по средствам почты и не гарантировало полноценного усвоения знаний.

На сегодняшний день, когда активно используется сеть Интернет, дистанционное обучение получило широкое распространение. Применение компьютерных технологий, расширило спектр получения знаний в различной формации. Занятия могут проводиться как в синхронном, так и в асинхронном виде. Обучающиеся любого возраста, не зависимо от места расположения, погодных условий, состояния здоровья имеют колоссальную возможность получать непрерывное образование. Не маловажным фактором является то, что при применении одной из выбранных форм работы в онлайн режиме, если есть в этом необходимость, можно получить обратную связь. Преподавателями проводятся занятия в любом удобном формате, с применением таких онлайн курсов, как SMOС (Synchronous Massive Online Course, синхронный массовый онлайн курс), SSOC (Synchronous Small Online Course, малый синхронный онлайн курс), MOOC (Massive Open Online Course, массовый открытый онлайн курс), и SPOC (СПОК) (Small Private Online Course, малый частный онлайн курс). [2]

В процессе обучения огромное значение имеет психологический настрой каждого индивида. Обучающимся старшего этапа обучения (10–11 классы) свойственны свои психологические особенности, поскольку в этот период у них завершается период полового, физического, умственного созревания. Подросткам данной возрастной категории свойственно за-

поминать, анализировать и усваивать больше информации, чем подросткам более раннего возраста. Однако, у каждого, данный период созревания и зрелости происходит по-разному, у кого-то быстрее, у кого-то медленнее. Зачастую, даже при решении одной и той же проблемы, подростки данного возраста достигают ее решения неравномерно. Это в свою очередь напрямую связано с интенсивным принятием взрослой жизни, а также целенаправленным мотивом в выборе и получении своей будущей профессии, и самоопределении в жизни. Зимняя отмечает, «являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как уже отмечалось, прежде всего определяется мотивами. Два типа мотивов характеризуют преимущественно учебную деятельность — мотив достижения и познавательный мотив...» [3]. У большей части подростков уже сформированы цели на будущее, основанные на индивидуальных интересах и увлечениях. Возрастает потребность в получении более глубоких знаний на основании индивидуальных увлечений и требований. Ту информацию, которая ранее воспринималась как безоговорочный факт, в период взросления подвергается анализу, синтезу, обобщению и, в конечном итоге, формируется в собственное умозаключение, зачастую основанное на своем личном жизненном опыте. В связи с этим, большинство учащихся иначе начинают воспринимать значение школы в целом. Учитывая возрастные характеристики данного периода взросления, необходимо помнить о том, что переосмысление и целеполагание являются одним из ключевых факторов, переходящих в стадию мотива обучения. На этапе взросления учителю немаловажно учитывать и знать, что роль учителя для учащегося существенно меняется. Педагог выступает в качестве учителя-консультанта.

Не зная на то, что, несмотря на послабление карантинных мер, в связи с некоторыми обстоятельствами учащиеся получают образование в комбинированной форме. С целью непрерывного обучения учителя активно используют синхронные обучающие уроки в малых группах в форме SPOC. Взаимосвязь учителя и ученика всегда имеет тесные обучающие отношения.

В 2021–2022 учебном году, среди учащихся 10–11 классов было проведено исследование, в форме анкетирования. В исследовании приняло участие 67 учащихся, в котором были изучены два вопроса. Первый вопрос исследования состоял в следующем: Какие формы обучения предпочтительны среди учащихся старших классов? Второй вопрос исследования: Посещают ли ученики дополнительные курсы, и в каком формате штатном или дистанционном они проходят?

По результатам исследования было выявлено (Диаграмма 1), что лишь для 18% учащихся предпочтительно получение знаний

в штатном режиме, для 62% респондентов форма обучения не имеет принципиального значения и лишь 20% хотели бы получать знания только в дистанционном формате. Те учащиеся, которые хотели бы обучаться только в штатном режиме, обосновали свой

выбор тем, что для них в первую очередь важен визуальный контакт с учителем и им психологически так комфортнее. Большая часть респондентов, не испытывает таких препятствий и для них не важно, в какой форме они получают знания.



Рис. 1. Наиболее предпочтительные формы обучения

При исследовании второго вопроса было выявлено, что 67% респондентов посещают дополнительные курсы, как в штатном, так и дистанционном форматах, с целью повторения, ликвидации пробелов в знаниях, а также изучения более углубленно

материала. Из ответов учащихся выявлено, что из них, 23% учащихся посещают различные подготовительные онлайн курсы, которые проходят в синхронном режиме, в том числе и в форме SPOC (Диаграмма 2).



Рис. 2. Посещение курсов

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что педагогами активно применяются способы проведения занятий в онлайн режиме, которые позволяют не прерывать учебный процесс. И не смотря на все возможные способы по-

лучения знаний, большая часть наиболее мотивируемых учащихся использует все возможные ресурсы обучения, которые проходят в различных дистанционных форматах, в том числе SPOC, так и в штатном формате.

Литература:

1. Kentnor, H. (2015). «Distance education and the evolution of online learning in the United States». Curriculum and Teaching Dialogue. 17: 21–34.
2. Kaplan A. M., Haenlein M. (2016) Higher Education and the Digital Revolution: About MOOCs, SPOCs, Social Media, and the Cookie Monster // Business Horizons. Vol. 59. No 4. P. 441–450.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов / И. А. Зимняя.— М.: Логос, 2004.— 384 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 48 (443) / 2022

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 14.12.2022. Дата выхода в свет: 21.12.2022.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

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.