

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

43 2019
ЧАСТЬ IV

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 43 (281) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображена *Валерия (Иман) Михайловна Порохова (1940–2019)*, российский профессиональный переводчик-синхронист с английского языка и мусульманский общественный деятель. Получила известность как автор смыслового перевода Корана на русский язык, который выдержал 12 изданий.

Валерия Порохова родилась в Ухте в семье потомственных дворян. Ее отец Павел Порохов был расстрелян в годы сталинских репрессий. Мать Наталья, будучи женой врага народа, родила Валерию, находясь в ссылке, и только во время «хрущевской оттепели» смогла вернуться в Москву.

Валерия окончила Московский государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза, в истории которого первой защитила диплом на иностранном языке. После окончания института она преподавала в Московском инженерно-физическом институте. Одновременно училась и получила диплом филологического факультета МГУ при Доме ученых.

Перевод Корана Валерии Пороховой был признан каноническим Научно-исследовательской исламской академией Аль-Азхар (Египет, Каир), что является высшим признанием труда в исламском мире. С 1985 года по начало 1990-х Валерия Порохова проживала в Дамаске, где занималась переводом священной книги. «Мне хотелось, чтобы Коран был переведен на русский язык не человеком, как говорится, со стороны, а именно уверовавшим в то, что он проповедует. Только так можно передать его суть, его смысл без предвзятости и предубеждений», — говорила Валерия. Она стремилась показать содержание арабского текста, сохранив форму, образность и стилистику священного писания. Перевод был сделан в стихотворной форме, а на работу ушло 11 лет.

Специалисты дали высокую оценку труду Валерии Пороховой. Так, эксперт Московского отделения центра Карнеги Алексей Малашенко назвал перевод «блестящим поэтическим произведением». Известный совет-

ский востоковед Андрей Бертельс говорил: «Порохова — первая переводчица, которая передала небесную музыку стихосложения Корана». Президент ОАЭ Шейх Заид бен Султан аль-Инхайан после выхода в свет перевода организовал тщательный анализ работы Пороховой. В аналитическом исследовании принимали участие восемь ученых — четверо из арабских стран, четверо из России.

Несмотря на широкое признание книги «Коран. Перевод смыслов», реакция богословов на нее была неоднозначной. «Ее работа выделяется своим высококафосным стилем. Но при этом ее перевод не передает точного смысла многих коранических слов и тем более терминов», — говорил азербайджанский исламовед Эльмир Кулиев.

В интервью она рассказывала, что священные суры открыли для нее, насколько терпим ислам ко всему — религиям, людям, правам человека. Это увлечение привело ее к переезду в Сирию, где она приняла ислам и свое второе имя «Иман» (Вера. — араб.) В Сирии Валерия приобщилась к арабской культуре, прочла множество трудов по философии, религии и истории исламского мира.

Валерия Порохова возглавляла совет Московского исламского просветительского центра «Аль-Фуркан», генеральным директором которого является ее муж. Она стала сопредседателем религиозной организации русских мусульман «Прямой путь», а также являлась президентом международного фонда «Межконфессиональное согласие и стабильность».

Среди ее многочисленных наград и званий орден «За заслуги в развитии науки», орден «Звезды Вернадского» I степени, орден «За заслуги перед отечеством»; решением Швейцарского Парламента и Совета Европы за подписью д-ра Рут-Габи Вермот Порохова получила свидетельство о номинации на Нобелевскую Премию мира 2005 года в числе 1000 выдающихся и самых влиятельных женщин планеты.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Старшова Д. И.**
Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья ... 219
- Старшова Д. И.**
Возможности использования техники песочной терапии, игротерапии, изотерапии в коррекционной работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ 221

ПЕДАГОГИКА

- Адзиев Р. С.**
Необходимость в управляемом формировании профессионально важных психологических качеств личности будущего медика 223
- Аносова Е. В.**
Нормативно-правовые основы организации работы ДОО и социального окружения детей старшего дошкольного возраста по проблеме нравственного воспитания 225
- Брехова Т. В., Самылова И. С., Егорова А. М.**
Вокалотерапия как метод здоровьесберегающих технологий 227
- Букреев А. М.**
Использование метафоры как средства повышения мнемической продуктивности школьников среднего звена на уроках русского языка 229
- Василова Н. В.**
Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка в школе 231

- Воропаева О. В.**
Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей дошкольного возраста.
Пути к взаимопониманию 234
- Гребенникова Ю. В.**
Задачи линейного программирования в школьном курсе математики 236
- Евсюкова М. Н., Никульникова И. В.**
Личностно ориентированные технологии в художественно-эстетическом образовании дошкольников 239
- Елизарова М. Н.**
Формирование мотивации к обучению младших школьников в классе фортепиано 242
- Зарайская Т. В., Булаева Н. А., Москалёв А. В.**
Лучшие школьные инновации, реализованные в рамках государственной грантовой поддержки 244
- Киселева Н. Н.**
«Из чего мы делаем печенье?» Технология приготовления изделий из теста для детей со множественными нарушениями 249
- Магомедова А. К.**
Использование материалов искусства на уроке английского языка в старших классах средней школы 255
- Марковская Е. А.**
Информационно-коммуникационные технологии в воспитании кадет 257
- Миронова К. А.**
Методический аспект обучения школьников старших классов реализации фатической функции на уроках английского языка 258

Назарова Г. М.

Особенности методики формирования координации движений у детей с косоглазием и амблиопией в период окклюзионного лечения 263

Панова В. Н.

Роль педагога в воплощении принципов инклюзивного образования..... 267

Panferova I., Dusimbetova N.

Integration of linguistic and didactic issues in the language acquisition process 269

Позднякова Ж. С.

Особенности системного подхода в формировании готовности к оценочной деятельности у обучающихся экономических направлений 270

Рощупкина Т. Ю., Уколова О. Н.

Роль средств массовой информации в формировании духовных и нравственных ценностей 274

Свалова Е. В., Калинина Ю. В.

Развитие творчества старших дошкольников в процессе использования различных техник работы с бумагой 277

Тимофеева П. В.

Трудности грамматической системы английского языка для русскоговорящих обучающихся и их преодоление..... 278

Фузаилова Г. С.

Основные понятия профессионализма педагога 283

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Сысоева Ю. В.

Роль физической активности в профилактике сердечно-сосудистых заболеваний у пожилых людей 285

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Федорова М. М.

Феномен киноиндустрии — Лев Кулешов 287

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Аширматова М. Ж.

Лингвокультурная компетенция и компетенция: отражение терминов в методических словарях 290

Ваттовани Ю. Б.

Идеология и дискурс 292

Саидмуратова У. Р.

Значение развития методологических и организационных подходов в обеспечении автономной работы студентов..... 294

Шагдарова Ж. Ю.

Региональная литература как транслятор социальных ценностей..... 296

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ
O'ZBEKISTON**Tojiboyev M. U., Numonjonov M. G.,****Tuychiyeva D. S.**

Qovoq o'simligining kimyoviy tarkibi va shifobaxsh xususiyatlari 298

ПСИХОЛОГИЯ

Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Старшова Дарья Игоревна, студент

Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского

На сегодняшний день каждый десятый человек на планете (в сумме это свыше 500 млн. людей) страдает от тех или иных ограничений в повседневной жизнедеятельности. Они могут касаться психических, физических нарушений и дефектов.

Несмотря на достижения современной науки и медицины, число лиц, страдающих этими расстройствами, растет. Это связано с некачественным питанием, нестабильной психологической средой (войнами, конфликтами, терактами), плохой экологией, вредными привычками и т. д. В нашей стране дети с нарушениями тоже не редкость [4].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это особая категория детей, нуждающихся в специальных условиях воспитания и образования. Они минимизируют ограничения и адаптируют к социальной жизни. Создание условий для обучающихся с нарушениями — приоритетная задача государства.

Согласно всеобщей классификации, можно выделить несколько групп детей с ограниченными возможностями [2]:

- страдающие нарушениями общения и поведения;
- с комплексными нарушениями;
- с нарушениями слуха (позднооглохшие, глухие, слабослышащие);
- с нарушениями зрения (слабовидящие или слепые);
- с речевыми отклонениями;
- с задержкой умственного развития (всевозможные нарушения интеллекта);
- с заболеваниями опорно-двигательного аппарата;
- с задержкой психического развития.

Помимо общепринятой, существует и психолого-педагогическая классификация, позволяющая выбрать наиболее оптимальную программу обучения и подходящее заведение, потому что от наличия конкретных нарушений будет зависеть выбор методики преподавания.

Кто в нее входит [2]:

- Дети с нарушениями в развитии, полученными в результате поражения мозга, ЦНС, а также слуховых, зри-

тельных, речевых и двигательных анализаторов. Их возможности ограничиваются в частичной или полной мере, ведь такие заболевания считаются серьезными;

— Дети с отклонениями в развитии. В отличие от вышеперечисленного, нарушения отмечаются лишь частично и несущественно ограничивают возможности по здоровью, что практически не сказывается на их способности усваивать и анализировать информацию.

— Также есть отдельная категория детей с нарушениями здоровья, которые имеют сочетание сразу двух заболеваний, ограничивающих их умственные или физические способности.

Сотрудничество родителей, педагогов и всех специалистов образовательных учреждений позволяет создать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к ребенку.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья является неотъемлемой частью комплексного сопровождения и оказывает непосредственное влияние на развитие ребёнка и его адаптацию в социум [4].

Сопровождение родителей ребенка с ОВЗ — это деятельность, активизирующая коррекционно-развивающие ресурсы семьи, обеспечивающая эффективность ее функционирования.

Основными задачами сопровождения семьи с ребенком с ограниченными возможностями здоровья является [1]:

- нормализация родительско-детских отношений;
- повышение родительской компетентности в вопросах организации ухода и заботы о детях, их воспитания;
- содействие в создании условий для успешной социализации ребенка.

Процесс сопровождения осуществляется на основе следующих принципов:

- рекомендательный характер советов;

- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность сопровождения;

Взаимодействие всех специалистов, участвующих в сопровождении семьи с ребенком с ОВЗ, необходимо реализовать через коррекционно-развивающую службу образовательного учреждения.

Необходимо создание маршрута сопровождения каждой семьи с ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Этому способствуют следующие мероприятия [1]:

1. Совершенствование нормативно-правовой базы коррекционно-развивающего обучения с учетом индивидуальных потребностей и возможностей детей с нарушениями психофизического развития. В этом процессе должны участвовать специалисты: педагог-психолог, учитель-логопед (дефектолог, олигофренопедагог), администрация и специалист по физической реабилитации образовательного учреждения;

2. Создание банка данных о детях с ОВЗ, обучающихся образовательного учреждения;

3. Мониторинг потребностей родителей с помощью индивидуальных бесед, анкетирования и тестирования.

Индивидуальный маршрут сопровождения семьи с ребенком с ограниченными возможностями здоровья должен включать в себя [5, с. 123]:

- план работы всех специалистов, работающих с семьей;

- результаты контрольных срезов диагностики семьи с ребенком ОВЗ в начале работы и планируемые показатели;

- направления и программы коррекционной и развивающей работы в разрезе каждого специалиста, работающего с семьей;

- направления и мероприятия, направленные на воспитание и социализацию ребенка с ОВЗ.

Алгоритм работы специалистов сопровождения образовательного учреждения представляет собой [4]:

- перспективный план работы;

- разработка рекомендаций, исходя из имеющихся нарушений и заболеваний каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- работа по индивидуальному плану;

- обследование.

Комплексный подход в осуществлении психологической поддержки семьям, в которых воспитываются дети с ОВЗ, позволяет оптимизировать внутрисемейную атмосферу, гармонизировать детско-родительские, роди-

тельско-детские, супружеские и межличностные взаимоотношения и, следовательно, оказать дифференциальную и адресную помощь проблемным детям.

Рассмотрим основные этапы в модели сопровождения в условиях инклюзивного образовательного процесса.

1. Этап знакомства. Может быть заочным (педагоги и специалисты учреждения изучают материалы личного дела ребенка, родителям предлагается тоже познакомиться с работниками учреждения) и очным (происходит на первом родительском собрании).

2. Просвещение. Информирование и обсуждение с родителями задач и содержания коррекционно-образовательной работы. Оформление различных стендов, где в доступной для родителей форме предлагается информация: списки литературы, выдержки из научных статей, рекомендации специалистов и т. д.

3. Наглядное обучение родителей. Открытые занятия специалистов и педагогов, праздники, утренники и другие общие мероприятия образовательного и учреждения играют ведущую роль в обучении родителей.

4. Консультирование. Проводится по запросам родителей. Предусматривает адресную помощь родителям по вопросам коррекции, обучения, воспитания, социализации, организации в семье коррекционно-развивающей среды [3, с. 129].

5. Мониторинг. Анкетирование и опросы проводятся по планам администрации, дефектологов, логопедов, психологов, воспитателей и по мере необходимости.

6. Перспектива развития ребенка. Задача учителя-дефектолога — помочь родителям увидеть перспективу в развитии ребенка: программ основного и дополнительного образования, возможности выбора профессии.

7. Рефлексия. Этап рефлексии помогает родителям и педагогам оценить успешность проведенной работы, проанализировать результаты, исправить ошибки [3, с. 130].

Таким образом, комплексная помощь детям с особенностями развития — неременная задача и один из главных аспектов формирования инклюзии. Эта разветвленная система, включающая в себя медицинские, психологические, образовательные, социальные и многие другие практики, требует слаженной и профессиональной работы всех специалистов и учреждений, имеющих отношение к данному сегменту.

Работа по сопровождению родителей, имеющих ребенка с ОВЗ, при наличии всех составляющих взаимодействия в комплексном сопровождении предполагает развитие ребенка с положительной динамикой.

Литература:

1. Воронцова, Т. Н. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ как проблема специального (дефектологического) образования / Т. Н. Воронцова // Студенческий: электрон. научн. журн. — 2018. — № 23(43). — URL: <https://sibac.info/journal/student/43/124905> (дата обращения: 14.03.2019).
2. Льготы и привилегии для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — URL: <https://posobie.center/subsidii/igoty-invalidam/deti-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/> (дата обращения: 14.03.2019).

3. Пазухина, С. В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Пазухина, З. Н. Калинина, Е. В. Декина // Гуманитарные науки (Ялта). — 2018. — № 2 (42). — с. 128–136.
4. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // Образование. — URL: <http://5psy.ru/obrazovanie/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semei-imeyuschih-detei-s-ovz.html> (дата обращения: 14.03.2019).
5. Стругова, В. Г. Социально-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра / В. Г. Стругова, О. Б. Колесникова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». — 2017. — № 3. — с. 124–130.

Возможности использования техники песочной терапии, игротерапии, изотерапии в коррекционной работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ

Старшова Дарья Игоревна, студент

Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского (г. Москва)

В статье раскрываются методы коррекционно-развивающей работы по снижению тревожности как эмоционального нарушения. Представлена структура и содержание коррекционно-развивающей программы, адаптированной в работе с детьми с общим недоразвитием речи. Программой предусмотрена коррекция тревожных состояний с ОНР посредством применения методов песочной терапии, игротерапии и изотерапии.

Ключевые слова: тревожность, коррекционно-развивающая работа, песочная терапия, игротерапия, изотерапия.

За последнее десятилетие исследования в области психологии показывают увеличение количества детей с эмоциональной неустойчивостью и повышенным беспокойством [3, с. 137]. Актуальной становится проблема коррекции эмоциональных нарушений у детей, в том числе и у детей с ОВЗ.

Как правило, дети с ОВЗ, более, чем их сверстники без отклонения в развитии, подвержены различным тревожным состояниям, которые, в первую очередь обусловлены тяжестью дефекта. Тревожность как эмоциональное нарушение детей с ОВЗ оказывает негативное влияние на развитие личностных качеств ребенка, на процесс его общения как со сверстниками, так и взрослыми, на реализацию ребенком своих потребностей и интересов. В этой связи педагогу-психологу необходимо организовать специальную коррекционную работу по снижению тревожности у детей с ОВЗ. Одним из инструментов коррекции выступают методы песочной и игровой терапии.

В школе обучаются дети с общим недоразвитием речи. Все они, как показало, проведенное диагностическое исследование, имеют высокий и повышенный уровень тревожности. Результаты диагностической работы послужили основой для разработки специальной коррекционно-развивающей программы «Волшебный мир».

Цель программы — коррекция тревожных состояний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Структурно программа разделена на три блока, представленных следующим образом:

1. Блок 1 — Песочная терапия. В рамках данного блока было разработано и проведено 12 тематических занятий («Наше настроение», «Путешествие в пустыне», «Подари улыбку» и т. д.).

2. Блок — Игротерапия. В рамках данного блока было разработано и проведено 6 тематических занятий («Наше настроение», «Ладощечки» и т. д.).

3. Блок — Изотерапия. В рамках данного блока было разработано и проведено 6 тематических занятий («Портрет моей семьи», «Рисуем радугу» и т. д.).

Коррекционные занятия, проводимые с детьми, были построены следующим образом:

1. Вводная часть. На данном этапе занятия основной целью педагога-психолога было настроить детей на предстоящую творческую деятельность. С этой целью применялись такие методики, как «Круг радости», «Улыбнемся друг другу», «Передай улыбку» и т. д.

2. Основная часть. На данном этапе, в зависимости, от используемой коррекционно-развивающей технологии (песочная терапия, игротерапия, изотерапия), педагог-психолог предлагал детям творческие виды деятельности по определенной теме. Творческая работа не имела строгих канонов и предполагала свободное выражение ребенком своего «Я».

Все занятия согласно содержанию программы проводились под спокойную специально подобранную музыку. В процессе занятий фиксировалась эмоциональная реакция детей как на творческие виды деятельности, так и на музыку. Если мы замечали, что детям не нравится что-

либо, мы меняли музыку или немного варьировали содержание деятельности. Это позволяло ощутить детям не только творческую свободу, но и осознать, что у них могут быть свои интересы и потребности, с которыми нужно считаться. Чем больше росла в детях уверенность в собственной значимости, тем менее мы замечали проявлений тревожных ситуаций в поведении детей.

3. Заключительная часть. На данном этапе мы выясняли мнение детей о проведенном занятии. Детям предлагалось либо нарисовать свои эмоции, либо просто выбрать определенного цвета флажок. Перед началом реализации занятий мы вместе с детьми условились, какой цвет флажка будет характеризовать то или иное настроение, поэтому данный этап у нас не вызывал никаких затруднений.

Песочная терапия основывается на создании фигур или изображений на плоскости. Первоначально необходимо провести тестирование, попросив создать свой образ и описать его словами. Детская аудитория рассматривает это как игру, которая на самом деле является мощным диагностическим инструментом и коррекционной методикой. Заниматься можно под музыку или слушая сказку, в зависимости от задачи конкретной процедуры.

Игротерапия базируется на применении с детьми комплекса игр, преимущественно подвижных, так как они подразумевают наибольшее взаимодействие детей друг с другом.

Основу занятий по изотерапии составляла творческая деятельность школьников, в ходе которой они могли изобразить как свое настроение, так и определенный тематический сюжет.

На занятиях дети чувствовали себя свободно и раскрепощено, этому способствовало специально созданная предметно-развивающая среда. Так, коррекционную работу с помощью методов песочной терапии мы проводили в специально-оборудованной комнате. Комната была условно разбита на несколько зон. Центральной зоной была искусственно созданная песочница. Положительную эмо-

циональную реакцию у детей вызывало то, что они удивлялись, что песок тоже может быть разноцветным. В комнате был предусмотрен уголок уединения. Если некоторым из детей хотелось создать шедевр в секрете от других, он мог свободно это сделать.

Занятия посредством применения методов игротерапии мы проводили в физкультурном зале. В основном это были подвижные игры, которые наиболее интересны для данной возрастной категории детей. На некоторые из занятий мы приглашали родителей и устраивали своеобразные соревнования. Такие занятия особенно нравились детям, как правило, им не хотелось завершать работу, они требовали продолжения.

Занятия посредством использования методов изотерапии проводились в кабинете педагога-психолога. Для занятий была специально оборудована творческая зона. У детей была свобода выбора как тем для рисования, так инструментов для рисования: ребенок мог самостоятельно выбрать рисовать ему карандашами, мелками или красками, рисовать на бумаге или доске и т. д.

После апробации программы была проведена контрольная диагностика с детьми возраста с ОНР, результаты которой показали, что у детей данной группы значительно снизилась тревожность. Дети стали более свободно чувствовать себя в ситуации взаимодействия со сверстниками, они уже не боялись высказывать свое мнение, понимая, что оно тоже имеет для окружающих особое значение. Высокий уровень положительного эмоционального фона занятий позволил тревожным детям ощутить чувство комфорта, защищенности. Дети научились: преодолевать барьеры в общении, распознавать эмоциональное состояние другого человека, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, освобождаться от стереотипов и шаблонов, снимать мышечное напряжение.

Таким образом, апробация программы «Волшебный мир» показала, что эмоциональное состояние детей с ОНР можно гармонизировать средствами песочной терапии, игротерапии и изотерапии.

Литература:

1. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав // Психологические исследования. — 2015. — № 2. — с. 63–69.
2. Гавло, А. С. Психологическая коррекция страхов у детей дошкольного возраста посредством арт-терапии / А. С. Гавло. — Горно-Алтайск: Горно-Алтайский гос. университет, 2017. — 136 с.
3. Гордеева, О. В. Развитие языка эмоций у детей / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. — 2015. — № 2. — с. 137–149.

ПЕДАГОГИКА

Необходимость в управляемом формировании профессионально важных психологических качеств личности будущего медика

Адзиев Расул Серажединович, заместитель директора
ООО «Акмеоника» (г. Москва)

В настоящее время в медицинской сфере возникла необходимость в профессиональном воспитании специалистов, обладающих набором профессиональных знаний и умений, позволяющих успешно выполнять трудовую деятельность в соответствии с современными требованиями к образованию и квалификации. Для полноценной подготовки к профессии медицинский специалист, наряду с необходимыми теоретическими знаниями и практическими навыками, должен иметь уже выработанные личностные характеристики, которые формируются у будущего медика в определенном возрастном периоде и базируются на волевом аспекте и мотивационной составляющей. Компетентностный подход позволяет оценить готовность выпускников медицинских образовательных организаций к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: медицинское образование, профессионально-значимые качества, компетенция

На сегодняшний день в российском медицинском образовании происходят значимые изменения. Внедрение системы непрерывного медицинского образования, компетентностного подхода к оценке знаний и умений выпускников учебных заведений, введение процедуры аккредитации специалистов здравоохранения и развитие симуляционных технологий диктуют необходимость реформирования образовательного процесса в сфере медицины. При этом следует отметить, что методологические изменения касаются не только непосредственно образовательного процесса, но и профессионального воспитания обучающихся, формирования у них профессионально пригодного психологического статуса, который требует постоянной профессиональной корректировки.

По современным представлениям, профессиональное воспитание будущего медицинского специалиста — это длительный и трудоемкий процесс, который подразумевает своевременное формирование его профессионально-важных качеств. Этот процесс должен быть управляемым и измеряемым, как любые психологические характеристики. Соответствие формирования качеств возрастным периодам личности обеспечивает максимальную эффективность процессу профессионального воспитания. Несвоевременное и неполное формирование и развитие таких качеств, как уровень интеллекта и способность к обучению, в дальнейшем не создает необходимых компетенций, этико-деонтологических основ и, таким образом, делает невозможным становление профессионала в целом [1, с. 203]. С позиций педагогики профессио-

нальное воспитание представляет собой методически организованный, контролируемый педагогический процесс введения обучающегося в профессиональную сферу деятельности [2, с. 422].

Современный компетентностный подход в медицинском образовании формирует у обучающихся профессиональные компетенции не в полной мере, и не обеспечивает в будущем возможность выполнения своих трудовых функций в соответствии с профессиональными стандартами. На сегодняшний день при компетентностном подходе в образовательном процессе используются разнообразные активные и интерактивные методы обучения [1, с. 204; 3, с. 262]. Однако, как показывает практика, этого недостаточно. Необходимо внедрение новых механизмов развития личности будущего медика, способных привести к формированию высокоорганизованной профессионально целостной личности, достигающей квалификационного уровня мастерства в медицинской отрасли.

Конечно, личностные качества медика являются основными и играют ведущую роль в лечебном процессе, наряду с достаточной теоретической подготовкой и владением необходимыми практическими навыками в профессиональной деятельности. Если личность не соответствует требованиям медицинской специальности, то, несомненно, лечебный процесс становится опасным. В этой связи компетентностный подход в медицинском образовании требует дополнений и новшеств.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) по специальности

31.05.01 «Лечебное дело» выпускники медицинских учебных заведений должны быть готовы выполнять медицинскую, организационно-управленческую и научно-исследовательскую профессиональную деятельность [4, с. 4]. Выполнение данных видов деятельности требует от будущего медицинского специалиста определенных волевых, интеллектуальных и эмоционально-нравственных личностных качеств. Центральное место в группе личностных характеристик занимает волевой компонент, который определяет возможность достигать целей, осуществлять планы и в целом добиваться успеха в профессиональной деятельности [5, с. 6–7].

Не вызывает сомнений, что выполнение медицинской деятельности невозможно без сформировавшегося у специалиста клинического мышления. По современным представлениям, клиническое мышление является видом специфической умственной деятельности врача и позволяет полноценно объединять теоретические знания и практический опыт специалиста для решения лечебно-диагностических задач и эффективной реабилитации пациентов [6, с. 317].

Одним из важнейших профессионально-значимых качеств медицинского специалиста является его коммуникативная компетентность. Современная модель взаимоотношений между врачом и пациентом предполагает активное участие пациента и членов его семьи в принятии всех решений в отношении своего здоровья, что осуществляется посредством ведения диалога с врачом [7, с. 97]. Однако на сегодняшний день в реальной клинической практике недостаточно внимания уделяется общению с пациентом и сохраняется представление о нем как пассивном исполнителе распоряжений врача. В литературе имеются данные, что многие конфликты и споры в медицине возникают из-за неумения или нежелания врача разговаривать с пациентом и предоставлять ему или его родственникам интересующую информацию [8, с. 74; 9, с. 33]. Вместе с тем, результатом положительного коммуникативного сотрудничества между врачом и пациентом становится высокий уровень комплаенса, что является необходимым условием успешного лечения заболеваний [7, с. 95].

Литература:

1. Крылова, М. А. Концептуальные подходы к профессиональному воспитанию студентов ВУЗа // Вестник ТвГУ. — 2015. — № 4. — с. 202–213.
2. Белов, В. И. Профессиональное воспитание как условие самоопределения личности // В сб. статей юбилейной Международной научно-практической конференции. Посвящается 85-летию ЛОИРО, 2017. Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования». с. 419–424.
3. Шашмурина, В. Р., Мишутина О. Л., Волченкова Г. В. Компетентный подход в формировании клинического мышления врача — интерна стоматолога общей практики // Смоленский медицинский альманах. — 2015. — № 2. — с. 262–265.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 95 от 9 февраля 2016 г.)

Эффективная реализация профилактического направления работы медицинского специалиста невозможна без организационно-управленческих навыков, определенных педагогических умений и лидерских качеств. В то же время, для выполнения научно-исследовательской профессиональной деятельности ключевыми являются аналитические умения.

К профессионально значимым психофизиологическим свойствам личности врача также следует отнести эмоциональную устойчивость, которая позволяет правильно реагировать на стрессовые ситуации в учебе и профессиональной деятельности, и, таким образом, предотвратить формирование профессиональных деструкций и развитие синдрома профессионального выгорания в будущем [10, с. 91].

В процессе успешного обучения и реализации себя в профессиональном плане ключевую роль играет мотивация специалиста. Установлено, что мотивированная трудовая деятельность коррелирует с большей удовлетворенностью от выполнения работы, высоким уровнем благосостояния, убеждением в своей профессиональной пригодности, более высокими притязаниями и осознанием необходимости непрерывного обучения в рамках профессиональных требований [11, с. 172].

Таким образом, на сегодняшний день очевидна потребность в специалисте медицинского профиля нового формата, который обладает набором профессионально-значимых качеств, соответствующих современным требованиям образовательных и профессиональных стандартов и позволяющих не приспосабливаться к динамически меняющимся условиям медицинской деятельности, а развиваться еще и личностно, не только профессионально.

Управляемое профессиональное воспитание будущего медицинского работника необходимо и должно быть основано на акме-компетентностном подходе, который в совокупности с волевыми характеристиками обучающегося и его мотивационной составляющей способствует своевременному и всестороннему профессиональному становлению и полноценной реализации своих возможностей в выбранной сфере деятельности.

5. Левина, В. Н. Личностные качества врача в сотрудничестве с пациентом: учебное пособие. — Ижевск, 2016. — 60 с.
6. Рождественская, Т. А., Дейкало Н. С., Кожар Е. Д. Роль клинического мышления в системе подготовки врача // В сб.: Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации. Материалы 71-ой научной сессии сотрудников университета. Витебск: Витебский государственный медицинский университет, 2016. с. 316—317.
7. Асриян, О. Б. Комплаенс как результат коммуникативной компетентности врача // Тихоокеанский медицинский журнал. — 2016. — № 4. — с. 93—97.
8. Krot, K., Sousa J. P. Factors impacting on patient compliance with medical advice: empirical study // Engineering Management in Production and Services. — 2017. — Vol. 9, Issue 2. — P.73—81.
9. Балкизов, З. З., Семенова Т. В. Объективный структурированный клинический экзамен. Руководство // Медицинское образование и профессиональное развитие. — 2016. — № 3 (25). — с. 27—63.
10. Лымаренко, В. М., Леонтьев О. В. Исследование и оценка синдрома профессионального выгорания у участковых врачей поликлиник Санкт-Петербурга // Вестник психотерапии. — 2019. — № 69 (74). — с. 79—96.
11. Van der Burgt S., Kusurkar R. A., Wilschut J. et al. Motivational profiles and motivation for lifelong learning of medical specialists // J. Cont. Educ. Health. Prof. — 2018. — Vol.38, № 3. — P. 171—178.

Нормативно-правовые основы организации работы ДОО и социального окружения детей старшего дошкольного возраста по проблеме нравственного воспитания

Аносова Елена Владимировна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

При организации работы ДОО с семьями воспитанников необходима согласованность социально-культурных и государственно-общественных ожиданий относительно уровня дошкольного образования. Для этого необходимо построить новые отношения семьи и ДОО, которые определяются понятиями — «сотрудничество» и «взаимодействие».

Взаимодействие взрослых является одним из самых важных «элементов» образовательной среды ДОО. Взрослые — это педагоги, специалисты, сотрудники, а также родители.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. ст.44 п.1, «Родители... имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка»; ст.44 п.2 говорит о том, что «... образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей» [1].

Во ФГОС ДО также определены задачи участия родителей в деятельности ДОУ, например, сотрудничество Организации с семьей; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

В соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО, работа по нравственному развитию детей складывается из установки на положительное отношение к миру, на понимание того, что все люди равны вне зависимости от

их социального происхождения, этнической принадлежности, религиозных верований, физических и психических особенностей, на проявление патриотических чувств, на знание традиций своей семьи и своей Родины. Очень важно, чтобы гуманные чувства дети распространяли не только на себя, а еще и умели бы сострадать взрослым, своим сверстникам, «братьям нашим меньшим» — животным.

В п.1.6. мы видим направление работы на решение следующих задач:

1. Объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

2. Формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности.

Также, в ФГОС ДО нравственное воспитание отражено в двух образовательных областях: «Социально-коммуникативное развитие» и «Познавательное развитие». «Социально-коммуникативное развитие» направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых.

«Познавательное развитие» предполагает формирование первичных представлений о себе, других людях, о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира [3].

Анализируя «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», можно выделить приоритетную задачу Российской Федерации в сфере воспитания детей — развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности.

Данная Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством.

Согласно Стратегии, можно выделить основные направления развития воспитания: содействие развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей; создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и работающих с детьми [2].

В Концепции дошкольного воспитания сказано, что у детей дошкольного возраста следует сформировать базис личностной культуры, который включает в себя общечеловеческие ценности. Гуманные чувства и составляют общечеловеческие ценности, которые закладывают общечеловеческое начало в маленьком человеке. Можно назвать следующие общечеловеческие ценности, формируемые у детей дошкольного возраста: доброта, чуткость, забота, милосердие, отзывчивость, сопереживание, сочувствие. Показателем нравственной воспитанности че-

ловека является характер его отношения к людям, к природе, к самому себе.

Сочетание признания самоценности дошкольного детства и понимания его как первого этапа становления личности требует пересмотра задач педагогической работы с детьми.

В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям.

В состав базиса личностной культуры включается ориентировка ребенка в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни, наконец, явлениях собственной жизни и деятельности, в себе самом.

Базис личностной культуры — собственно человеческое начало в человеке, средоточие общечеловеческих ценностей (красота, добро, истина и др.) и средств жизнедеятельности (представления о действительности, способности активного воздействия на мир, проявления эмоционально-оценочного отношения к происходящему).

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определяет: характер современного национального воспитательного идеала; цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; систему базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального народа Российской Федерации; основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире. При этом образовательные учреждения должны постоянно взаимодействовать и сотрудничать с семьями обучающихся, другими субъектами социализации, опираясь на национальные традиции.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года (Электронный ресурс). — Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Электронный ресурс). — Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Электронный ресурс). — Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>

Вокалотерапия как метод здоровьесберегающих технологий

Брехова Татьяна Владимировна, преподаватель;

Самылова Ирина Сергеевна, преподаватель
МАОУК «Гимназия «Арт-Этюд» г. Екатеринбурга

Егорова Анна Михайловна, преподаватель

МБУДО «Детская художественная школа» г. Верхняя Пышма (Свердловская обл.)

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, вокалотерапия.

Чтобы сохранить свою индивидуальность в современных стрессовых ситуациях, человек должен обладать высокой адаптивностью. Именно поэтому в последние годы медики, философы, психологи и педагоги уделяют большое внимание развитию у человека умения беречь свое здоровье от вредных воздействий окружающей среды (экологических, социальных, психологических).

О связи здоровья с образом жизни говорили еще врачи-философы древности Алкмеон (V в. до н. э.), Гиппократ (IV — V вв. до н. э.), Эмпедокл (IV в. до н. э.), утверждающие, что поведение и образ жизни людей зависят от состояния их здоровья.

Благотворное влияние музыки на человека уже не раз доказано учеными и врачами-практиками. «Ритм, мелодия, гармония проникают в глубины человеческой психики. Человек непосредственно реагирует на ритм произвольными телесно-двигательными реакциями, процессами дыхания, сердцебиения и др. Такая способность музыки послужила основой для возникновения нового научного направления — музыкотерапии или лечения музыкой» [3, с. 200].

Лечебное воздействие музыки на человека использовалось в Древнем Египте, Древней Греции, Древнем Риме. «Древняя медицина, врачевание неотделимы от искусства, мифологии, философии, естествознания. Эти области научного знания в дальнейшем отделились от медицины, но в Древнем мире составляли содержание врачевания» [3, с.193].

Основой музыкотерапии стали положения античных теорий. «Пифагор считал музыку панацеей от всех болезней души и тела. С помощью различных мелодий, ритмов, ладов Пифагор успокаивал скорбь и гнев, снимал раздражительность и страх. Другими словами, музыка была своего рода «целебным составом». Такую работу Пифагор называл «музыкальным врачеванием» [3, с. 194]. Платон также указывал на целебное воздействие музыки и пения. Он считал, что без пения лекарство теряет свою силу. По словам Платона, хоровое пение — «божественное и небесное занятие, укрепляющее все хорошее и благородное в человеке», это один из элементов образования, а слово «необразованный» трактовали как «неумеющий петь в хоре». Идеи Пифагора и Платона находят свое развитие в работах Аристотеля. Он отмечал влияние музыки на человеческую этику и психику, утверждал, что «обучение

пению следует начинать с молодого возраста». Изучая музыкальные лады и специфику музыкальных инструментов, он приписывал им различную степень воздействия на человека.

На Руси славяне считали, что поет в человеке сама душа и пение — это естественное состояние. Поэтому работа со звуком (его силой, долготой, высотой), ритмом, дыханием, интервалами не только приближает к качественному и техничному исполнению песен, но и в большей степени обеспечивает успех в кропотливой работе над коррекцией и формированием личности человека.

На сегодняшний день существует множество научных направлений, школ, центров музыкотерапии. Современные ученые так объясняют влияние музыки на здоровье: музыкальные звуки создают энергетические поля, которые заставляют вибрировать каждую клетку нашего организма. Мы поглощаем «музыкальную энергию», и она изменяет ритм нашего дыхания, кровяное давление, частоту сердечных сокращений. Одна музыка помогает одолеть трудности, превозмочь боль, обрести душевную стойкость, прибавляет силы. Другая — способна вернуть в коматозное состояние, заставить паниковать или вызвать тошноту [1].

Пение — род музыки, где в качестве живого музыкального инструмента выступает голосовой аппарат человека, а точнее его тело. Искусство пения — это, прежде всего, правильное дыхание, которое и является одним из важнейших факторов здоровой жизни (тренируется дыхательная мускулатура, улучшается дренаж бронхов, увеличивается жизненная емкость легких). Правильное дыхание стимулирует работу сердца, головного мозга и нервной системы, лечит от заикания, кашля, бронхиальной астмы, снимает усталость и переутомление, избавляет человека от многих болезней.

Пение необходимо для укрепления здоровья человека, в нем заложена величайшая профилактика старости и многих заболеваний.

Здоровьесберегающие технологии — это система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования. Существует ряд авторов здоровьесберегающих методик обучения певческому искусству: А. М. Егоров, В. С. Кантарович, И. И. Левидов, С. Н. Трофимова, Э.М. Чарели и др.

Вокалотерапия — это один из лечебно-оздоровительных методов музыкотерапии, использующий принципы пения и специальную систему вокальных упражнений, направленных на резонансную акустическую стимуляцию деятельности жизненно важных органов, оптимизацию высшей нервной деятельности и повышение защитных сил организма. Термин «вокалотерапия» введен основоположником научной музыкотерапии С. В. Шушарджаном в 1991 г.

Существуют отдельные вокалотерапевтические практики: акустическая передача эмоций (Ostwald), мелодико-интонационная терапия (Sprages), физвокализ, терапия звуком (Шушарджан, Попов), трансперсональная головова терапия (Никитин) и др.

При всем разнообразии вокалотерапевтических направлений можно усмотреть общую конструкцию вокалотерапевтической сессии. Она начинается со стартовой медитации, затем выполняется ряд дыхательных упражнений, после чего происходит индивидуальная вокализация: отдельные звуки, мелодии и слова. Сессия заканчивается финальной медитацией.

Основные задачи и цели вокалотерапии:

- 1) приучение организма к диафрагмальному типу дыхания;
- 2) улучшение состояния респираторной и кардиологической систем;
- 3) вибрационный массаж внутренних органов;
- 4) обучение психосоматическому контролю;
- 5) настрой на позитив и улучшение эмоционального фона.

Упражнения вокалотерапии:

- 1) пропевание буквы «А» отлично снимает спазмы, положительно влияет на сердечную мышцу и желчный пузырь;
- 2) буква «И» воздействует на кишечник, глаза, нос и уши;
- 3) «О» купирует сердечные проблемы и активизирует деятельность поджелудочной железы;
- 4) «У» положительно влияет на органы дыхания, а также на половые органы мужчин и женщин;
- 5) «Ы» избавляет от болезней ушей и нормализует дыхание;
- 6) «Э» хорошо сказывается на функциональности головного мозга.

Литература:

1. Вокалотерапия. — URL: <https://naturopiya.com/art-terapiya/vidy-i-metody/vokaloterapiya-lechebnaya-silagolosa.html>
2. Казакевич, А. Какая музыка полезна для здоровья. — URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-13906/>
3. Федорович, Е. Н., Тихонова Е. В. Основы музыкальной психологии: Учеб. пособие / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. — Екатеринбург, 2010. — 219 с.

Полезно пропевать звукосочетания, например: «ОМ» — понижает кровяное давление, «ПА» — купирует сердечные боли, «УТ», «АП», «АТ» — хорошо исправляют речевые дефекты, «АХ», «ОХ», «УХ» — избавляют организм от негативной энергии и отработанных токсических веществ.

Некоторые согласные тоже являются целебными, например: «К», «Щ» — лечат ушные недуги, «Х», «Ч» — улучшает дыхание и удаляет негатив, «М» — благотворно влияет на сердце, «Н» — стимулируют мозговое кровообращение.

Занятия по вокалотерапии проводятся следующим образом.

1. Несколько минут (не больше 5) необходимо сделать упражнения для расслабления мышц шеи, лица и всего тела. Это могут быть физические упражнения на растяжение, напряжение и последующее расслабление всех групп мышц. Особое внимание нужно уделить мышцам лица и шеи, чтобы устранить скованность подчелюстных мышечных волокон.

2. Затем необходимо минут 10 посвятить дыхательной гимнастике. Дыхательная гимнастика может заключаться в методе Стрельниковой, дыхании индийских йогов или в упражнениях нижнереберно-диафрагмального дыхания.

3. После этого 15 минут вокальных упражнений. Необходимо настроить головной и грудной резонатор.

4. Следующий этап — активизация артикуляции и дикции (5–7 минут). Произносятся отдельные звуки, слоги, фразы и тексты. Проводятся в форме театральности или игры. Важно тренировать четкую и эмоционально окрашенную речь. Такие упражнения снимают напряжение с мышц артикуляционного аппарата, способствуют правильному формированию звуков, а также укрепляют человека в общем плане.

5. 10 минут на творческое задание. Здесь возможна работа над вокальным, поэтическим или художественным произведением, небольшая театральная постановка. Задача — личный эмоциональный отклик, развитие способности самовыражаться. Если грамотно подойти к этому вопросу творческое выполнение заданий повысит самооценку, придаст уверенности в собственных способностях и силах.

Суммируя все сказанное, вокалотерапию можно назвать своеобразной «здоровьесберегающей технологией», которая не только поддерживает здоровье человека, но и укрепляет его.

Использование метафоры как средства повышения мнемической продуктивности школьников среднего звена на уроках русского языка

Букреев Артем Мартикович, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В данной статье рассматривается использование метафоры как средства повышения мнемической продуктивности школьников среднего звена на уроках русского языка.

Ключевые слова: метафора, метафоризация, языковая личность, мнемическая продуктивность.

Формирование идиолектической структуры языковой личности начинается уже на ранних стадиях развития человека. Прохождение человеком начальных этапов концептуализации действительности, представляющее собой также конструирование базового, примитивного варианта языковой картины мира, не может не сопровождаться влиянием речевого поведения других языковых личностей.

Процесс формирования речи ребёнка всегда происходит под воздействием родителей, идиолекты которых являются для него первичными речевыми ориентирами. Для того, чтобы способствовать продуктивному конструированию у ребёнка образа действительности, взрослые люди во время речевого взаимодействия с ним часто используют различные понятия в их переносном значении (*взрослые дела, машинки ходят колёсиками, осень провожает лето* и т. д.). Метафоризация понятий усиливает эмоциональное воздействие речи на детей, аккумулирует их воображение, обеспечивая тем самым автоматизацию процесса запоминания признаков явлений и развитие мнемической продуктивности.

Метафора как средство образной выразительности языка и инструмент сравнения используется языковой личностью на протяжении всей её жизни. Метафорическое сравнение — это кумулятивный элемент речевого поведения всех речевых личностей, присутствие которого не испытывает влияние уровня владения языком. В случае низкого уровня владения языком человек использует в своей речи примитивные метафоры, а в случае высокого — более сложные образные структуры.

Метафора как когнитивное средство создания языковой образности и мнемической продуктивности широко используется в педагогике. Использованию метафоры в современной педагогической практике посвящены труды Ю. А. Веряевой (роль метафор в педагогическом обучении школьным предметам), О. С. Булатовой, Ю. В. Сенько, О. Филипповой (метафоризация речи учителя), Э. А. Мусеновой, М. А. Ахметова и др.

В Оксфордском словаре по психологии метафора — это лингвистический приём, с помощью которого абстрактное понятие выражается посредством аналогии [2].

Согласно электронному словарю «Академика», метафора — это вид тропа, употребление слова в переносном значении; словосочетание, характеризующее данное яв-

ление путём перенесения на него признаков, присущих другому явлению (в силу того или иного сходства сближаемых явлений), которое таким образом его замещает [4].

От понимания учителем термина «метафора» зависят эффективность, диапазон работы с ней [3, с. 170]. Например, фрагмент урока русского языка, посвященного синтаксическим связям слов в словосочетаниях, строится на метафоре: «У фирмы «СУП» три завода, производящих словосочетания: завод согласования, завод управления и завод примыкания. У каждого завода свой директор (главное слово). Директор завода согласования к подчинённым (зависимым словам) относится лояльно, предпочитая иметь с ними равные права (совпадает с ними в формах числа, падежа, а в единственном числе и рода). Директор завода управления с подчинёнными строг и не позволяет им вольностей в формальных изменениях. Только он может диктовать им варианты их изменений. Здесь никакого равноправия не наблюдается (не совпадают в формах). Директор завода примыкания требует от своих рабочих не изменять способы своей работы (зависимое слово не изменяется)» (материал А. М. Букреева, учителя МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17», г. Старый Оскол).

Именно сравнение как основополагающее свойство метафоры является главным следствием использования метафорических средств с целью повышения мнемической продуктивности обучающихся.

Обучающиеся среднего звена — это дети подросткового периода, для которых характерны нестабильность поведенческих составляющих и нахождение в процессе определения способов психосоциальной адаптации. Процесс активного психофизиологического развития человека в подростковый период, гормональные изменения и неустойчивость поведенческих реакций в целом — основные моменты, на которые необходимо обращать внимание учителю, работающему с обучающимися среднего звена.

Обучающиеся среднего звена довольно часто имеют проблемы с мнемической продуктивностью, возникающие из-за несоответствия нагрузок, возлагаемых на подростков, с их реальными возможностями. Задачей педагогов, работающих с обучающимися среднего звена, является использование таких методов и форм, которые не только редуцируют общий уровень нагрузки подростков,

но и будут содержать в себе мнемически продуктивные элементы.

Урок русского языка — это всегда корреляция теоретического и практического аспектов. Полноценное осуществление практической деятельности обучающихся среднего звена на уроке русского языка невозможно без знания теоретического плана, совокупности правил по изучаемой теме. Это порождает проблему низкой мнемической продуктивности обучающихся, склонных к техническим наукам больше, чем к гуманитарным.

Для того, чтобы повысить мнемическую продуктивность обучающихся среднего звена на уроках русского языка, учитель может использовать формы работы, основанные на метафоризации, т. к. она является одним из тех процессов, которые знакомы каждому человеку с детства.

В рамках написания данной статьи нами было проведено исследование, представляющее собой анализ и сравнение двух проведённых уроков по русскому языку

в восьмом классе. Цель исследования — выявление зависимости между метафоризацией теоретического материала и повышением мнемической продуктивности обучающихся среднего звена.

Нами были проведены два урока по русскому языку в восьмом классе. Первый урок был проведён без использования языковых метафорических средств и образных сравнений, а второй, напротив, был построен на метафоризации форм объяснения нового материала. В конце каждого урока нами была произведена диагностика знаний обучающихся по теоретическому материалу в виде тестирования. Следующим этапом нашего исследования явился анализ результатов тестирований по итогам первого и второго уроков. Далее нами было произведено сравнение итогов первого и второго тестирований. Мы сравнили количество обучающихся, усвоивших теоретический материал на первом уроке, с количеством обучающихся, усвоивших теоретический материал на втором уроке. Результаты приведены ниже.



Рис. 1. Процентное соотношение количества обучающихся, усвоивших теоретический материал на первом уроке, и количества обучающихся, усвоивших материал на втором уроке

Как показывает диаграмма, первый урок оказался наименее результативным в плане запоминания обучающимися теоретического материала (11 из 26 обучающихся написали тестирование на оценку «пять»). Второй урок оказался продуктивнее первого на 19% (16 из 26 обучающихся написали тестирование на оценку «пять»).

Первый урок русского языка в восьмом классе по теме «Слитное и раздельное написание «не» с разными ча-

стями речи» был проведён нами без применения метафорических средств языка в объяснении теоретического материала.

Второй урок русского языка в восьмом классе по теме «Основные единицы синтаксиса» был проведён нами с использованием метафорического сравнения. Основные параметры реализованной нами метафоры в рамках объяснения теоретического материала приведены в таблице.

Таблица 1. Реализация метафоризации теоретического материала

Метафорическое значение	Прямое значение
Слово — неделимый элемент конструктора	Слово — это минимальная единица синтаксиса
Словосочетание — это две детали конструктора, соединённые в один элемент (палочка + фонарь = фонарный столб), который не имеет смысла сам по себе вне конструктора	Словосочетание — единица синтаксиса, которая выполняет коммуникативную функцию (входит в речь) только в составе предложения
Предложение — конструкция из элементов, имеющая законченный смысл (парк)	Для предложения характерна смысловая законченность
Текст — вся композиция конструктора	Текст — это группа предложений, связанных по смыслу и грамматически

Таким образом, метафора как средство образной выразительности языка и инструмент сравнения имеет основательные потенции к аккумуляции мнемической активности у обучающихся среднего звена. Нашим исследованием, проведенным в рамках данной статьи, была доказана зависимость мнемической продуктивности обучающихся

среднего звена на уроках русского языка от наличия метафорических сравнений.

Тенденция использования метафоры в педагогике должна репрезентироваться, так как она является одним из самых эффективных способов аккумуляции мнемической продуктивности обучающихся.

Литература:

1. Комарова, Ю. В. Организация ценностно-ориентационной деятельности учащихся в процессе формирования выразительной письменной речи при работе с метафорой / Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. — № 2. — с. 20–22.
2. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. — 2002. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/11/symbol/204> (дата обращения: 19.10.2019)
3. Пустовалова, В. В. Метафора в педагогике: экскурс и перспективы. / Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — № 12 (177). — с. 169–175.
4. Словари и энциклопедии на Академике. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3053/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B0 (дата обращения: 19.10.2019)

Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка в школе

Василова Наталья Васильевна, учитель английского языка
МБОУ СОШ № 23 с. Воронцовка (Краснодарский край)

В современных условиях модернизации и инновационного развития России, создания высокотехнологичной, конкурентной экономики, международной интеграции, расширения международных контактов в различных сферах человеческой деятельности существенно возросли потребности и изменились цели овладения языками международного общения. Прежде всего, это касается английского языка. Если человек свободно общается на английском языке, то его жизненные перспективы шире, так как у него есть возможность использовать в своей деятельности обширный потенциал интернет — ресурсов, работать с информационными и коммуникационными технологиями, приобщиться к мировой культуре. Не случайно обучение иностранным языкам ныне рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации школьного образования.

В настоящее время основным назначением предмета «Иностранный язык», согласно Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования, а также действующим государственными стандартами по иностранным языкам, является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. В этих документах под иноязычной коммуникативной компетенцией понимают способность и готовность учащихся осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом / программой пределах, что предусматривает сформированность основных

ее составляющих, таких как: речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная и учебно-познавательная компетенции:

Из изложенного выше следует, что главная цель уроков английского языка — научить ученика говорить по-английски свободно и правильно. И здесь нам может быть весьма полезным коммуникативный метод обучения иностранным языкам, который в настоящее время считается самым популярным. Этот метод, как следует уже из его названия, направлен именно на возможность общения. Все общение в классе нужно стараться проводить на английском языке. Ученики запоминают не дословный перевод отдельных слов, а значения выражений, т. е. лексику ассоциируют с реалиями. Это учит их думать не на русском, а на английском языке. Большое внимание в этом методе уделяется таким основным видам деятельности как говорению и аудированию, т. е. восприятию речи на слух, а чтение и письмо отодвигаются на второй план. Грамматика осваивается в процессе иноязычного общения: ученик сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле. Многие правила, учитель объясняет при помощи грамматических конструкций и выражений, жестов и мимики, рисунков и прочих наглядных пособий.

Применяя коммуникативный метод обучения английскому языку, я учитываю обычно следующие принципы:

речевой направленности, функциональности, ситуативности, новизны, личностной ориентации.

Принцип речевой направленности заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через практическое пользование языком. Чем больше упражнение подобно реальному общению, тем оно полезнее. Правомерны лишь уроки на английском языке. Конечно, на начальном этапе проводить урок только на английском языке невозможно, но фразы, которые повторяются из урока в урок (приветствие, команды, задания и т. п.), озвучиваю на английском языке изначально.

В качестве примера привожу речевую зарядку (приветствие), которой я начинаю свой урок во всех классах, включая начинающий изучать английский язык второй класс. Следует заметить, что со вторым классом я изучаю эту зарядку частями в течение месяца.

Приветствие (3 минуты, 2–3 классы)

T: Good morning, children!

P: Good morning, teacher!

T: I'm glad to see you.

P: We «re glad to see you, too.

T: Sit down, please. How are you today?

P: We are fine today. And you?

T: I am OK, thank you.

Приветствие (3 минуты, 4–9 классы)

T: Good morning, pupils!

P: Good morning, teacher!

T: I am glad to see you!

P: We are glad to see you, too.

T: Take your seats. What is the date today?

P: It is the 23rd September.

T: Who is on duty today?

P: I am.

T: Who is absent?

P: Ivanov.

T: What's the matter with him?

P: I don't know exactly, but I think he is ill.

T: It's pity. Is classroom ready for the lesson?

P: Yes, it is. The blackboard is clean, the duster is wet.

There is a piece of chalk on the blackboard. That's why I think that the classroom is ready for the lesson.

Речевая зарядка (5 минут, 7–9 классы)

T: You all grown up yet, and you all so busy. I want to ask you about your spare time.

How much time to spare do you have?

P: As for me I have not much time to spare, but when I have a little time to spare I like to read very much, and my favorite writer is Agate Christi.

T: What do you like to do when you have to spare time?

Please, look at the blackboard, what are the hobbies presented on the pictures? What can you say about these hobbies? P: Gardening, drawing, painting, designing costume, collecting stamps, coins, postcards, reading, playing football, playing computer game.

T: What can you say about these hobbies? I think that we must take to pleasure in our hobby, do you agree with me?

P: Yes, I agree with you.

Принцип функциональности определяет методику работы по усвоению лексической и грамматической сторон говорения. Он предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются в деятельности: учащийся подтверждает или опровергает мысль, сомневается в услышанном, спрашивает о чем-то собеседника, или выполняет иную речевую задачу, а в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.

В качестве примера привожу следующее упражнение. В первой строке дается новая лексическая единица, а рядом в скобках ее значение. В последующих строках, в результате многократного использования и восприятия, ученик запоминает ее.

Домашние питомцы (pets).

It is usually believed that **pets** make a person's life more interesting. No, they are wrong. I think that **pets** make a person's life more difficult, because they need care. In addition, if the whole family leaves home, there is a problem to whom to entrust care of **pets**. But I agree that you get used to **pets** and treat them like family members.

Принцип ситуативности общения предполагает, что отбор и организацию учебного материала необходимо проводить на основе ситуаций и проблем, которые интересуют учащихся соответствующего возраста. В начальной школе это ближайшее окружение ученика («Рассказ о себе», «Моя семья», «Моя игрушка», «Мой друг», «Мой класс», «Моя школа»), праздники, сказочные герои. В средней школе учащимся интересны страны изучаемого языка и их обычаи, обсуждение проблемных ситуаций. В старших классах — это литература, музыка, кино, политика, проблемы экологии и т. п.

В качестве примера привожу ситуацию в гипермаркете, которую разыгрывают на уроке мои ученики 7 и 8 классов.

Действующие лица: консультант гипермаркета, покупатель.

Customer: Tell me, please, how to find out the price of the goods, on which it is not specified?

Seller consultant: With the help of any scanner located in the hall of the hypermarket.

Customer: How to do it?

Seller consultant: Please, you should approach the scanner, enter the product code into the light stream of the scanner and the price of the goods will be displayed on the scanner screen. Bring, please, this product to me and I will help you.

Customer: No, you needn't. Thank you. I want to do it by myself.

Seller consultant: Well, please.

Customer: All has turned out. Thank you for teaching me how to use the scanner.

Принцип новизны заключается в разнообразии учебного материала, в постоянном его комбинировании для обеспечения произвольного его запоминания. Он проявляется в различных компонентах урока. Например, это может быть новизна речевых ситуаций (смена предмета общения, проблемы обсуждения, речевого партнера, условий общения и т. п.). Это и новизна используемого материала (его информативность) и новизна организации урока (его видов, форм). В этих случаях запоминание становится побочным продуктом речевой деятельности.

Принцип личностной ориентации при коммуникативном обучении иноязычному общению предполагает учет личностных характеристик обучаемых. Ведь учащиеся различаются своими интересами, способностями, умением осуществлять учебную речевую деятельность и т. п. Чтобы выбрать для обсуждения на уроках наиболее актуальные для них темы, создать коммуникативную мотивацию, обеспечить целенаправленность говорения, необходимо учитывать все личностные характеристики обучаемых.

При коммуникативном обучении все упражнения по характеру должны быть речевыми. Я практикую: на английском языке пересказ текста своими словами, описание картины или серии картин, описание лиц, предметов, комментирование фактов, английских и русских пословиц и поговорок и т. п. Рекомендую своим ученикам использовать вводные фразы, такие как: *I think, in my opinion, besides, on the one hand..., on the other hand....* Кроме того, в английском языке есть много устойчивых выражений: *if I were you, I would...; It's up to you*. Даже на вопрос *How are you?*

ответы учеников не повторяются, например: *Life is going its usual way; nothing to boast of, could be better, life is honey*. Применение английских вводных фраз и устойчивых выражений украшает речь ученика и делает ее естественнее.

Весьма полезны для формирования коммуникативной компетенции метод учебного проектирования и ролевые игры, которые я также применяю в своей педагогической практике обучения английскому языку.

Уместно отметить, что для формирования иноязычной коммуникативной компетенции можно использовать также Internet, компьютеры с CD, ТВ-программы, газеты, журналы и т. п. Эти средства служат источниками информации по культуре, истории, традициям стран изучаемого языка. Через сеть Internet школьники могут участвовать в конкурсах, олимпиадах, тестировании, международных интернет — проектах, а с помощью электронной почты переписываться со сверстниками-носителями языка. Все это способствует повышению уровня владения языком.

Таким образом, в настоящее время имеется много методов, а также информационно-коммуникационных средств, для формирования англоязычной коммуникативной компетенции. Однако, овладение английским языком как средством общения вне среды, где на нем разговаривают, требует, кроме того, создания воображаемых ситуаций, составления занимательных заданий, способных вызвать интерес школьника к теме урока и стимулировать общение на английском языке. А для этого необходимы знания, умения, опыт, творчество и трудолюбие учителя, его педагогическое мастерство.

Литература:

1. Новые государственные стандарты по иностранному языку 2–11 классы / Образование в документах и комментариях. — М.: АСТ. Астрель, 2004
2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования (с изменениями на 7 июня 2017 года). Утв. пр. Минобрнауки России № 506 от 07.06. 2017 г. — ЗАО «Кодекс». — 261 с. [Электронный ресурс]. <http://docs.cntd.ru/document/9018958653>
3. Василова, Н. В. Информационно-коммуникационные технологии при выполнении учебных проектов по английскому языку в школе: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции 27 марта 2017 г. «Стандарты нового поколения: теория и методика обучения». — Чебоксары: Научно-образовательный центр «ОТКРЫТИЕ», 2017. — с. 28–30.
4. Василова, Н. В. Интерактивные технологии на уроках английского языка в школе: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции 31 января 2018 г. «Педагогика и образование XXI века: теоретический и практический аспекты». — Чебоксары: Научно-образовательный центр «ОТКРЫТИЕ», 2018. — с. 22–25.
5. Василова, Н. В. Игры-драматизации и сценарии их проведения при изучении английского языка в школе: Сборник материалов I Международного научно-практического форума 15 июня 2018 г. «Современные исследования и достижения в области педагогики». — Чебоксары: Научно-образовательный центр «ОТКРЫТИЕ», 2018. — с. 28–31.
6. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]. <http://coolreferat.com>
7. Кубасова, Е. М. Коммуникативно-ориентированное обучение как один из эффективных методов обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. <http://festival.1september.ru/articles/566870/>
8. Мильруд, Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 4. — с. 14–19.
9. Салихова, Г. М. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам // Молодой ученый. — 2014. — № 16. — с. 371–372. — URL. [Электронный ресурс]. <https://moluch.ru/archive/75/12806/>

Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей дошкольного возраста. Пути к взаимопониманию

Воропаева Ольга Владимировна, воспитатель
МБДОУ № 189 «Детский сад комбинированного вида» г. Кемерово

Синдром гиперактивности у детей дошкольного возраста, пожалуй, одна из актуальных проблем современной педагогики, психологии, психотерапии и неврологии. Как показывает практика, этот диагноз в современном мире не редкость, и по данным статистики встречается от 3–10% среди детей. Гиперактивное поведение начинает проявляться в большинстве случаев после 4 лет и продолжается до подросткового возраста. Диагностировать данный синдром возможно у ребёнка уже в возрасте от 5 до 7 лет. Наиболее сложный период в жизни таких детей начинается с поступлением в школу. После 7 лет дети становятся более усидчивыми, но, тем не менее, у детей с синдромом гиперактивности проблемы продолжают существовать, и на первый план выходит «дефицит внимания». Учащимся с гиперактивностью, трудно сосредоточить внимание и удержать его на чем-то одном, трудно запоминать и выполнять инструкции учителя, не отвлекаясь на посторонние раздражители. Большинство детей, дошкольного возраста отличается: подвижностью, импульсивностью, непосредственностью и эмоциональностью, но при этом они могут внимательно выслушать взрослого, а также выполнить указания. Рассмотрим более подробно, синдром гиперактивности, ведь активный и подвижный ребёнок не всегда является гиперактивным. В нашей стране и за рубежом в течение нескольких десятилетий проводились биохимические исследования работы мозга, детей с гиперактивностью. В результате было выявлено снижение метаболической активности в лобной и средней долях мозга, которые отвечают за контроль поведения. Таким образом, проблемы детей с гиперактивным синдромом, являются результатом изменённой биохимической активности мозговых структур («хочет, старается, но не может!»). В. Окленд, американский психолог, характеризует детей с гиперактивным синдромом следующим образом: «Гиперактивному ребёнку трудно сидеть, он суетлив, много двигается, вертится на месте, иногда чрезмерно говорлив, может раздражать манерой своего поведения. Часто у него плохая координация или недостаточный мышечный контроль. Он неуклюж, роняет или ломает вещи, проливает молоко. Такому ребёнку трудно концентрировать свое внимание, он легко отвлекается, часто задает множество вопросов, но редко дожидается ответов». С гиперактивными детьми трудно наладить контакт уже потому, что они находятся в постоянном движении: они не ходят, а бегают, не сидят, а ерзают, не стоят, а крутятся или залезают куда-нибудь, не смеются, а хохочут, принимаются за дело или убегают, не дослушав задание до конца. Внимание их рассеянно, глаза блуждают, взгляд трудно поймать. Основными признаками гипердинамического синдрома — отвлекаемость внимания и дви-

гательную расторможенность, гипердинамический ребёнок импульсивен, непредсказуем. Он и сам не знает, что сделает в следующий миг. Действует, не задумываясь о последствиях, но без злого умысла. Искренне огорчается из-за происшествия, виновником которого становится. Это самый шумный ребёнок в детском коллективе. Гиперактивные дети всегда страдают дефицитом внимания. Отвлекаемость внимания и неспособность к умственному сосредоточению — большая проблема для гипердинамического ребёнка. Гиперактивность у детей, это своеобразное отклонение от нормы и потому требует лечения. В 1980-х годах такое состояние у детей получило отдельное название — синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). В классификации нервных и психических болезней оно было отнесено к гиперкинетическим расстройствам. В 1997–1999 гг. этот синдром был выявлен у каждого пятого дошкольника средней полосы России (по данным И.П. Брызгунова). Лечение СДВГ должно быть своевременным, чтобы помочь ребёнку адаптироваться к миру, где ему предстоит жить, научиться контролировать себя и взаимодействовать с другими людьми. П. Бейкер и М. Алворд, американские психологи, условно разделили признаки гиперактивности на три основных блока, в которых сгруппированы критерии гиперактивного поведения. Проявление в возрасте до 7 лет хотя бы шесть из перечисленных признаков позволяет предположить гиперактивность у ребёнка.

Критерии гиперактивности:

Дефицит активного внимания

1. Непоследователен, ему трудно долго удерживать внимание.
2. Не слушает, когда к нему обращаются.
3. С большим энтузиазмом берется за задание, но так и не заканчивает его.
4. Испытывает трудности в организации.
5. Часто теряет вещи.
6. Избегает скучных и требующих умственных усилий заданий.
7. Часто бывает забывчив.

Двигательная расторможенность

1. Постоянно ерзает.
2. Проявляет признаки беспокойства (барабанит пальцами, двигается в кресле, бегаёт, забирается куда-либо).
3. Спит намного меньше, чем другие дети, даже в младенчестве.
4. Очень говорлив.

Импульсивность

1. Начинает отвечать, не дослушав вопроса.

2. Не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается, прерывает разговор.

3. Плохо сосредотачивает внимание.

4. Не может дождаться вознаграждения (если между действием и вознаграждением есть пауза).

5. Не может контролировать и регулировать свои действия. Поведение слабоуправляемо правилами.

6. При выполнении заданий ведет себя по-разному и показывает очень разные результаты: на некоторых занятиях спокоен, на других — нет; на одних занятиях успешен, на других — нет.

Выявить болезнь у ребёнка может только специалист — детский психиатр или невролог, который уточняет жалобы родителей, осматривает ребёнка, беседует с ним, оценивает реакции, поведенческие тонкости, уровень развития. Также психиатр или невролог назначают в случае необходимости дополнительные обследования специальными методами диагностики: биохимия крови, МРТ, ЭЭГ. Также при необходимости, рекомендуется пройти обследования у других специалистов: психолога, сурдолога, невропатолога, эндокринолога и др. Только после прохождения полного обследования врач определяет наличие, или отсутствие заболевания.

Причины гиперактивности очень индивидуальны и в большинстве случаев факторы их различны:

1. Проблемы, связанные с беременностью (стрессы, аллергия), осложненные роды также могут привести к гиперактивности у ребенка.

2. Фактор наследственности. У гиперактивных детей, как правило, кто-либо из близких родственников гиперактивен.

3. Гиперактивные дети часто рождаются у матерей, страдающих аллергическими заболеваниями.

4. Как показывают исследования, многие гиперактивные дети страдают от нехватки основных жирных кислот в организме.

5. Отношения внутри семьи.

6. Питание.

7. Некоторые исследователи делают предположение, что экологическое неблагополучие, которое сейчас переживают все страны, вносит определенный вклад в рост количества нервно-психических заболеваний, в том числе и СДВГ.

8. Также фактором гиперактивности может стать и микросоциальная среда ребёнка (по данным исследований не менее 15% случаев), именно неудовлетворенность ребенка общением с близкими взрослыми часто является причиной такого поведения, ибо взрослый для дошкольника — центр его эмоциональной жизни: отношений, контактов с другими людьми, привязанностей.

Как показывают исследования, проведенные И. П. Брызгуновым, Е. В. Касатиковой, две трети детей, характеризующихся как гиперактивные — это дети из семей высокого социального риска. К ним относятся семьи: с неблагоприятной демографической ситуацией, где отсутствуют один или оба родителя; семьи, ведущие асоци-

альный образ жизни, где родители страдают алкоголизмом, наркоманией, психическими заболеваниями, ведут аморальный образ жизни; семьи с высоким уровнем психологической напряженности, где происходят постоянные ссоры, либо конфликты среди членов семьи; а также семьи с неблагополучным экономическим положением, где один или оба родителя являются безработными, и как следствие неудовлетворительные социально-бытовые условия, либо отсутствие постоянного места жительства.

Психологи советуют наряду с медикаментозной терапией и немедикаментозными методами лечения большое внимание уделять воспитательному подходу. Это поможет ребёнку лучше понимать себя, стараться контролировать поведение. Педагог должен помнить, что гиперактивный ребенок не «вредный» и не «плохой», просто ему труднее, чем другим детям, сдерживать свою двигательную активность, он в этом не виноват. Общаясь с гиперактивным ребенком, воспитатель должен стараться соблюдать следующие правила:

— не «замечайте» мелкие шалости, сдерживайте раздражение и не кричите на ребенка, так как от шума возбуждение усиливается;

— при необходимости применяйте позитивный физический контакт: возьмите ребенка за руку, погладьте по голове, прижмите к себе;

— во время занятий посадите за первую парту, чтобы уменьшить отвлекающие моменты;

— в середине занятия дайте возможность подвигаться: попросите что-нибудь поднять, принести, предложите протереть доску и т. п.;

— хвалите за каждые проявления сдержанности, самоконтроля, открыто проявляйте свой восторг, если он довел какое-то дело до конца.

Психологу и педагогу, которые работают с гиперактивными детьми, следует убедить родителей в том, что только упорные, последовательные и специальные воспитательные приемы способны сгладить проявления этого состояния. Поэтому родителям таких детей можно дать следующие рекомендации:

1. Разработайте единую систему требований к ребенку, как в условиях семейного воспитания, так и в стенах дошкольного учреждения.

2. Воспитывая гиперактивного ребенка, избегайте крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности, с одной стороны, и установления перед ребенком повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, — с другой.

3. Старайтесь общаться с ребенком спокойно и сдержанно, сведите к минимуму запреты и слова «нет», «нельзя». Исключите из своей речи негативизмы типа «не вертись, я с тобой разговариваю», «ты что, глухой, сколько можно говорить!».

4. Придерживайтесь «позитивной модели» воспитания. Избегайте излишней пунктуальности, жесткости наказаний, всегда хвалите ребенка, когда он этого заслуживает.

5. Занимаясь с ребенком, давайте ему только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он смог его завершить. Задание должно иметь четкую и понятную инструкцию.

6. При объяснении какого-то задания используйте зрительную стимуляцию (рисунки, картинки и т. д.)

7. Особенно поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие сосредоточенности, усидчивости, концентрации внимания.

8. Придерживайтесь четкого распорядка дня и терпеливо требуйте его соблюдения, особенно режима сна.

9. Ограничивайте пребывание ребенка в больших компаниях.

10. Создайте спокойную атмосферу в семье, не ссорьтесь в его присутствии, не говорите на повышенных тонах.

11. Каждый день ставьте перед ребенком определенную и совершенно конкретную цель, которую он

должен достичь. Обязательно похвалите его за это или иным образом поощрите.

12. Приучите ребенка к занятиям физкультурой, спортом, прогулкам на свежем воздухе, подвижным играм. Помогите найти ему какое-то увлечение, хобби. Однако, перегружать ребенка занятиями в разных кружках не следует, в частности в таких, где есть значительные нагрузки на память и внимание. Это особенно относится к тем случаям, когда ребенок не испытывает особой радости от этих занятий.

Синдром гиперактивности и дефицита внимания влечёт за собой много трудностей, как для родителей, так и для педагогов. Чтобы всё это преодолеть, важно иметь достоверную информацию о СДВГ, методах лечения и коррекции поведения. Следует помнить, многое здесь зависит от родителей, от того, как они способны понимать, принимать и любить такого ребёнка, который просто устроен по-другому.

Литература:

1. Арцишевская, И. Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. М.: Книголюб, 2003.
2. Брызгунов, И. П., Касатикова Е. В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Медпрактика-М, 2002.
3. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. — СПб.: Речь, 2007.
4. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? — М.: ЧеРо, Сфера, 2005.
5. Лидия Горячева, Лев Кругляк Гиперактивный ребенок — это навсегда? Альтернативный взгляд на проблему.
6. Лютова, Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. — СПб.: Изд-во «Речь»; «ТЦ Сфера», 2002.
7. «Молодой учёный». № 13.1 (199.1). Апрель 2018 г. с 61–63.
8. Олег Романчук. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. Практическое руководство.
9. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. — М.: ТЦ Сфера, 2003.

Задачи линейного программирования в школьном курсе математики

Гребенникова Юлия Васильевна, учитель математики и физики
МОБУ «Елховская ООШ» (Оренбургская обл.)

Задачами линейного программирования называются задачи, в которых требуется найти наибольшее или наименьшее значение (или экстремум) некоторой линейной функции при наличии некоторых ограничений на переменные, причём все ограничения заданы в виде линейных равенств или неравенств.

Модель задачи линейного программирования имеет вид:

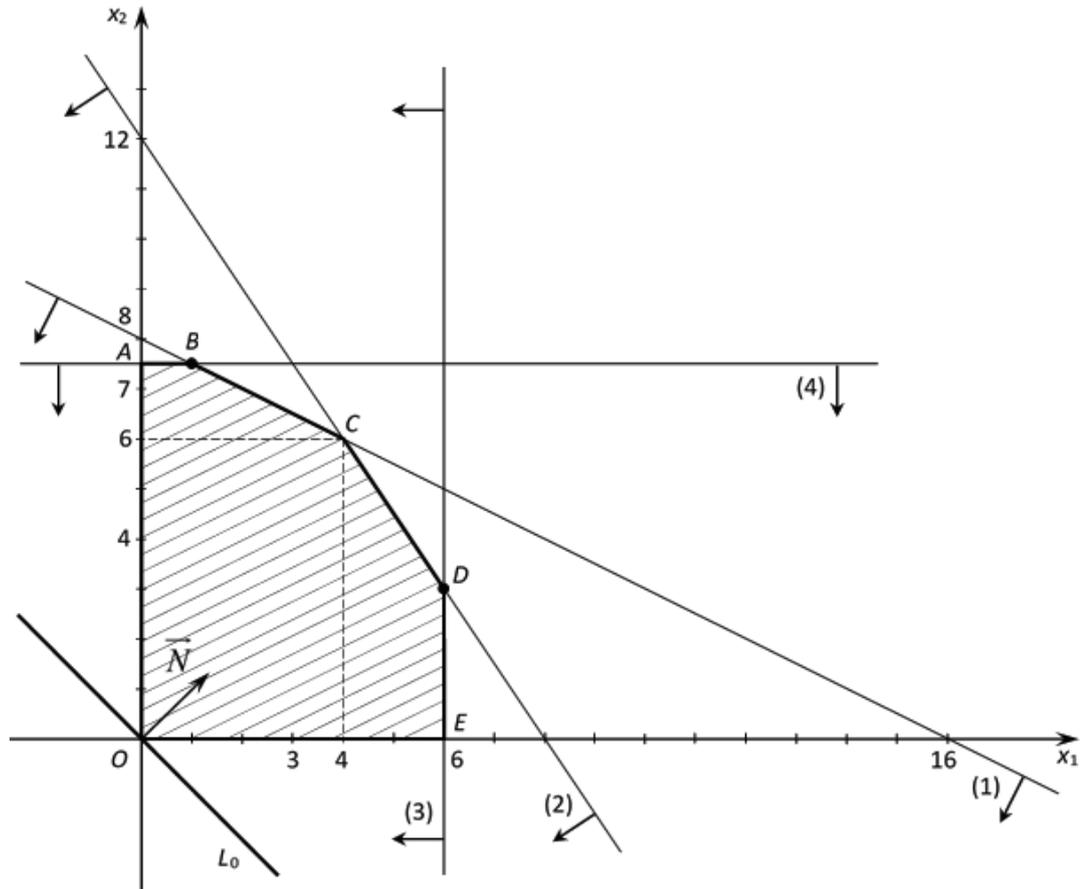
$$F(x_1, x_2, \dots, x_n) = \sum_{j=1}^n c_j x_j = c_1 x_1 + c_2 x_2 + \dots + c_n x_n \rightarrow \text{extr}$$

$$\begin{cases} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 + \dots + a_{1n}x_n \leq b_1, \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 + \dots + a_{2n}x_n \leq b_2, \\ \dots \\ a_{m1}x_1 + a_{m2}x_2 + \dots + a_{mn}x_n \leq b_m, \\ x_j \geq 0; j = \overline{1, n}. \end{cases}$$

Функция $F(x_1, x_2, \dots, x_n)$ называется целевой функцией, набор переменных (x_1, x_2, \dots, x_n) , удовлетворяющий системе ограничений, называется допустимым решением (или планом). Множество всех допустимых решений называется областью допустимых решений (ОДР). Допустимое решение, при котором достигается экстремум целевой функции, называется оптимальным решением (оптимальным планом).

Построим область допустимых решений. Заменяя в неравенствах системы ограничений и условиях неотрицательности переменных знаки неравенств на знаки точных равенств, построим по двум контрольным точкам прямые, соответствующие этим равенствам, и для удобства пронумеруем все прямые:

$$\begin{aligned} 2x_1 + 4x_2 &= 32, (16; 0), (0; 8), (1) \\ 3x_1 + 2x_2 &= 24, (8; 0), (0; 12), (2) \\ 3x_1 &= 18, (6; 0), (6; 6), (3) \\ 4x_2 &= 28, (0; 7), (7; 7), (4) \\ x_1 &= 0, \text{ ось } OX_2, (5) \\ x_2 &= 0, \text{ ось } OX_1. (6) \end{aligned}$$



Построим полуплоскости с этими граничными прямыми и найдём их пересечение. Получим шестиугольник $OABCDE$, который и представляет собой ОДР. Затем строим линию нулевого уровня $L_0: 3x_1 + 4x_2 = 0$, она пройдёт через начало координат, построим также нормальный вектор $\vec{N} = (3; 4)$. Передвигая линию уровня L_0 в направлении вектора \vec{N} параллельно самой себе, найдём крайнюю точку выхода из ОДР, в которой линия уровня займёт положение опорной прямой. В нашем случае это будет точка C , которая будет точкой максимума целевой функции. Найдём координаты точки C как точки пересечения прямых (1) и (2), решив систему уравнений:

$$\begin{cases} 2x_1 + 4x_2 = 32, \\ 3x_1 + 2x_2 = 24. \end{cases}$$

В результате получим:

$$\begin{cases} x_1 = 4, \\ x_2 = 6. \end{cases}$$

Значит, $C(4; 6)$ — точка максимума, и тогда

$$F_{max} = F(4; 6) = 3 \cdot 4 + 4 \cdot 6 = 36.$$

Таким образом, фабрике следует выпускать 4 тысячи мужских костюмов и 6 тысяч женских костюмов, при этом доход будет наибольшим и составит 36 тысяч условных единиц.

Линейное программирование представляет собой наиболее часто используемый метод оптимизации. К числу задач линейного программирования можно отнести задачи рационального использования сырья и материалов; оптимизации раскроя; оптимизации производственной программы предприятий; оптимального размещения и концентрации производства; составления оптимального плана перевозок, работы транспорта; управления производственными запасами.

и многие другие, принадлежащие сфере оптимального планирования. Линейное программирование применимо для построения математических моделей тех процессов, в основу которых может быть положена гипотеза линейного представления реального мира. Подобных примеров существует огромное множество, и это указывает на актуальность и практическую значимость рассматриваемой темы. В школьном курсе математики задачи линейного программирования можно рассматривать на элективных курсах, кружках и факультативах. Решение этих задач способствует тому, что у учащихся закрепляются междисциплинарные связи между различными дисциплинами. Постановка задач предполагает знание основных экономических понятий и умение моделировать реальные ситуации с привлечением математического аппарата. Решение задач требует познаний в области геометрии и алгебры. Анализ полученных результатов и выводы требуют осмысления содержательной стороны вопроса.

Литература:

1. Антонюк, Т. П. Задачи линейного программирования. Т. П. Антонюк // г. Ижевск. Ижевская областная типография, 2008—365 с.
2. Дорофеев, Г. В. Математика. 5 класс. Часть 1. Л. Г. Петерсон// М.: ООО «БИНОМ. Лаборатория знаний»
3. Дорофеев, Г. В. Математика. 5 класс. Часть 2. Л. Г. Петерсон// М.: ООО «БИНОМ. Лаборатория знаний»
4. Виленкин, А. Н. Математика 5 класс. Часть 1, А. Н. Виленкин., В. И. Жохов., А. С. Чесноков// М.: Просвещение
5. Виленкин, А. Н. Математика 5 класс. Часть 2, А. Н. Виленкин., В. И. Жохов., А. С. Чесноков// М.: Просвещение
6. Дорофеев, Г. В. Математика. 5 класс. Г. В. Дорофеев, И. Ф. Шарыгин, С. Б. Суворова// Под ред. Г. В. Дорофеева, И. Ф. Шарыгина. — М.: Просвещение
7. Дорофеев, Г. В. Математика. 6 класс. Г. В. Дорофеев, И. Ф. Шарыгин, С. Б. Суворова// Под ред. Г. В. Дорофеева, И. Ф. Шарыгина. — М.: Просвещение
8. Никольская, И. Л. Учимся рассуждать и доказывать. И. Л. Никольская, Е. Е. Семенов // Книга для учащихся 6—10 кл. сред.шк.-М.: Просвещение, 1989. — С. 192.
9. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении/ А. М. Матюшкин — М.:»Педагогика», 2007. — 198 с.
10. Атанасян, Л. С. Методика преподавания математики в средней школе. / Л. С. Атанасян, — М.: Просвещение, 2012. — 368 с.
- 11.

Личностно ориентированные технологии в художественно-эстетическом образовании дошкольников

Евсюкова Марина Николаевна, воспитатель
МК ДОУ Воронцовский детский сад (Воронежская обл.)

Никутьникова Ирина Владимировна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 57» г. Воронежа

Обосновываются личностно-ориентированные технологии в художественно-эстетическом образовании дошкольников. Представлена Модель художественно-эстетического образования дошкольников в ДОО с использованием личностно-ориентированных технологий.

Ключевые слова: личностно-ориентированные технологии, дошкольники, художественно-эстетическое образование.

Актуальность исследования обоснована тем, что в основу содержания художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста закладывается интеграция когнитивной и творческой деятельности, реализуемая на основе приоритета содержания по отношению к методам обучения. Личностно-ориентированные технологии художественно-э-

стетического образования детей дошкольного возраста, реализуемые в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации, способствуют формированию личности, способной к развитию своих возможностей.

Важность образования, ориентированного на личность, обосновали ученые Е. М. Беспаленко, Е. В. Бондарев-

ская, М. В. Богуславский, О. С. Газман, Э. Н. Гусинский, Е. И. Казакова, Т. В. Машарова, В. В. Сериков, А. С. Фетисов, И. С. Якиманская и др.

Личностно-развивающие функции обучения отражены в работах З. И. Васильевой, Л. А. Кунаковской, Т. И. Мальковской, А. П. Тряпициной и др.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют положения о теории личности Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна и др.

Процесс художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста основывается на методах воспитания и организации детской деятельности (В. И. Андреева, В. И. Волынкин, В. А. Запорожец, Столяров и др.).

Проблемы художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста на современном этапе определяются условиями, характеризующими жизнь современного общества: реализация ФГОС ДО, возрастающая интеллектуализация человека, изменение отношения к духовно-эстетическим ценностям, утрата духовно-нравственного потенциала из-за насаждения псевдокультуры с Запада. Поэтому на первый план выдвигается задача первостепенного развития общекультурных компонентов в содержании дошкольного образования с целью формирования мировоззрения личности ребенка.

В связи своевременным является реализация личностно-ориентированного образования, которое отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте, реализация которого предполагает формирование нового мировосприятия детей дошкольного возраста с учетом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей развития ребенка.

Исходя из этого, возникает необходимость формирования начальных многофункциональных ключевых компетенций детей дошкольного возраста как интегративных личностных характеристик, определяющих способность ребенка к решению разнообразных задач жизни и деятельности (А. Г. Гогоберидзе) [3].

Художественно-эстетическое образование дошкольника формируется в процессе художественно-эстетической деятельности через практический опыт. Это способствует воспитанию таких качеств личности, как познавательная активность, эмоциональная компетентность, самостоятельность, инициативность и др. (И. А. Лыкова) [4].

Таким образом, сформулирована **цель исследования** — разработка педагогических условий реализации личностно-ориентированных технологий в художественно-эстетическом образовании дошкольников.

Объект исследования — художественно-эстетическое образование дошкольников.

Предмет исследования — личностно-ориентированные технологии, реализуемые при художественно-эстетическом образовании дошкольников.

В соответствии с целью исследования выделены следующие особенности реализации личностно-ориентированных технологий при художественно-эстетическом образовании:

а) обеспечение условий, способствующих развитию и саморазвитию личности ребенка, основываясь на диагностике его индивидуальных особенностей как субъекта познания и игровой деятельности;

б) предоставление каждому ребенку возможности реализовать себя в художественном творчестве;

в) выбор содержания, средств образования таким образом, чтобы ребенок мог проявить инициативу к образовательным событиям;

г) организация педагогического процесса, способствующего развитию творческого мышления.

Методы исследования и испытуемые

В исследовании приняли участие дошкольники старшей группы МБДОУ «Детский сад № 57» г. Воронеж и дошкольники средней группы МК ДОУ Воронцовский детский сад, Воронежская область.

Методы исследования: разработка модели художественно-эстетического образования дошкольников в ДОО с использованием личностно-ориентированных технологий.

Личностно-ориентированные технологии в модели опираются на личностные достижения, способности и мотивацию, которые реально есть у ребенка, составляют уникальный багаж его личности, и личностно-ориентированные технологии, должны нести в себе целенаправленное влияние на ребенка в процессе художественно-эстетического образования.

Личностно-ориентированные технологии в художественно-эстетическом образовании дошкольников представляет собой целостную, системно организованную деятельность воспитателей, музыкального работника, педагогов дополнительного образования, позволяющую ребенку в наиболее благоприятной форме совместить решаемые им задачи собственного развития, художественно-эстетического образования через образовательные события.

Реализация Модели позволила сделать следующие выводы: личностно-ориентированные технологии в художественно-эстетическом образовании, управляемые целенаправленной мотивацией, способствует развитию личностных качеств дошкольников; конструктивная возможность реализации личностно-ориентированных технологий раскрывается в создании условий, отраженных в модели.

Модель художественно-эстетического образования дошкольников в ДОО с использованием личностно-ориентированных технологий в МБДОУ «Детский сад №57» г. Воронеж и МК ДОУ Воронцовский детский сад, Воронежская область

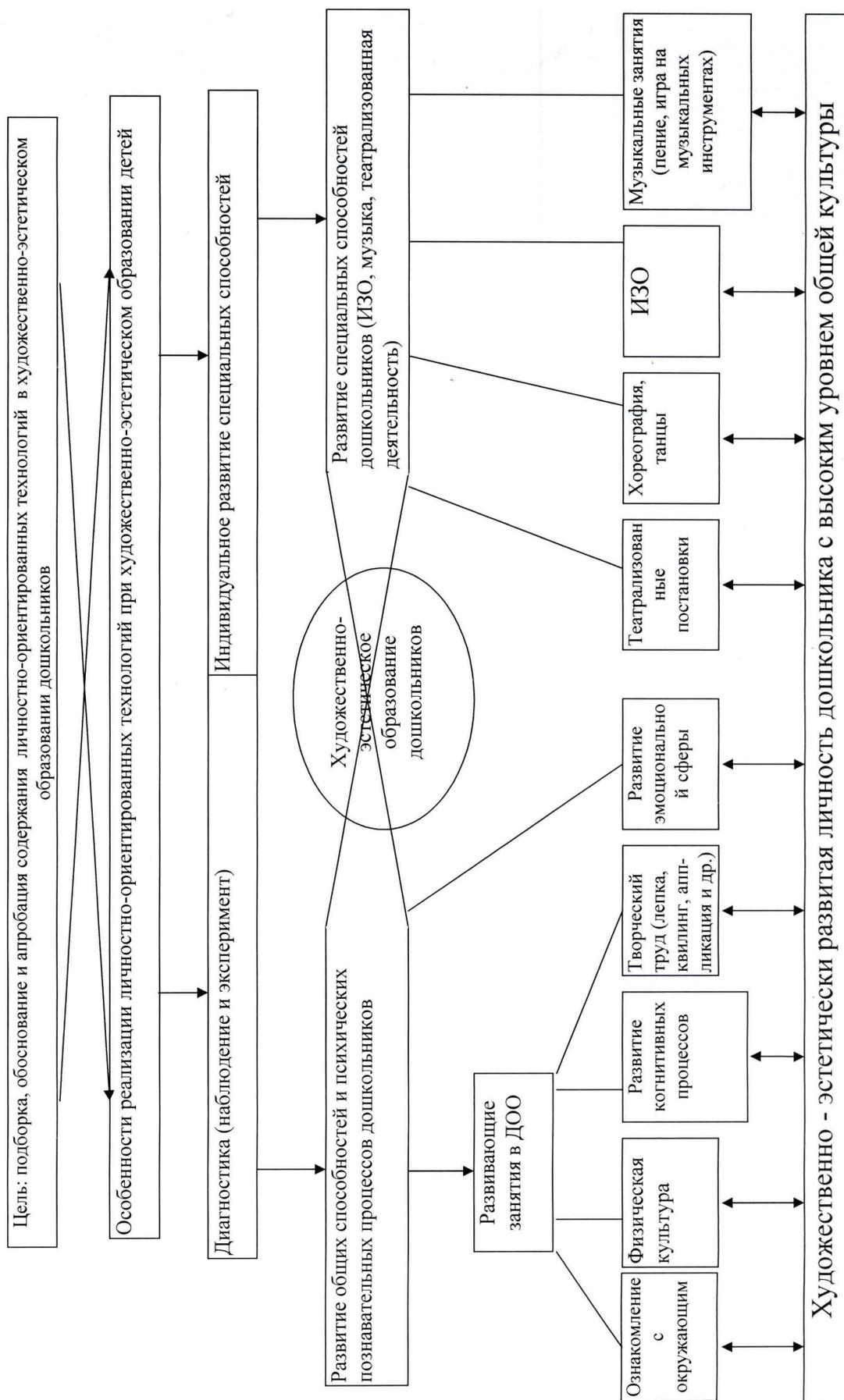


Рис. 1

Литература:

1. Беспаленко, Е. М. Новые взгляды на творческие способности. Вестник ВОИПКРО выпуск № 11, Воронеж-2004, с. 96–103.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства: анализ эстетической реакции [Текст]. / Л. С. Выготский. 5-е изд. — Москва: ЛАБИРИНТ, 2004. — 413 с.
3. Гогоберидзе, А. Г. Образовательная область «Музыка» [Текст]: как работать по программе «Детство» / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. — СПб.: Детство-ПРЕСС, 2013. — 247 с. — ISBN 978–5–89814–816–4
4. Лыкова, И. А. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» [Текст]: новые подходы в условиях введения ФГОС ДО / И. А. Лыкова. — М.: Изд. дом «Цветной мир», 2014. — 136 с.: ил. — ISBN 978–5–4310–0168–0

Формирование мотивации к обучению младших школьников в классе фортепиано

Елизарова Марина Николаевна, преподаватель
МБУ ДО Детская школа искусств № 2 г. Волгограда

Автор делает вывод, что успешность обучения младших школьников в классе фортепиано может быть реально достигнута, но лишь при условии, что в педагогической работе используется продуманная система методов формирования мотивации учебной деятельности.

Ключевые слова: музыка, мотивация, фортепиано, школа искусств.

The author concludes that the success of teaching younger students in the piano class can be really achieved, but only on the condition that in the pedagogical work a well-thought-out system of methods of formation of motivation of educational activity is used.

Key words: music, motivation, piano, art school.

Музыкальные пристрастия детей, в своем большинстве, находятся в зависимости от массовой культуры. Родители же заинтересованы дать детям общеэстетическое развитие, не рассматривая возможность последующей его профессионализации [3, с. 18]. Отдавая ребенка в музыкальную школу, многие не задумываются, что предлагаемый детям репертуар, как непосредственное содержание музыкального образования, может не только способствовать повышению интереса к обучению, но и негативно сказываться на желании детей продолжать обучение.

Действующие в настоящее время программы обучения музыке лишь в малой степени учитывают потребности детей, в целом, и изменившуюся объективную ситуацию в музыкальном образовании в начальном его звене, в частности. Педагогический персонал не может не учитывать данный факт и должен восприниматься как средство, которое способствует поднятию интереса к своей специальности.

Именно мотивационная сторона обучения младших школьников в классе фортепиано, является наименее управляемой. Мотивация формируется стихийно. Иными словами — это тот результат, который смогли достичь преподаватели, нежели предмет специальной, целенаправленной, систематической работы. Многие исследователи придерживаются мнения, что проблематика мотивации является одной из центральных в науках о человеке.

Человек может осознать свои мотивы не автоматически, а в результате особой активности.

Зачастую педагоги музыкальных школ строят свою работу принимая во внимание только внешнюю, формальную характеристику поведения ученика, не пытаясь проникнуть в его внутреннее содержание. Если педагог смог добиться от ученика формы поведения, которое отвечает моральным нормам, еще нельзя говорить, что педагог смог понять мотивы обучения. Как результат — отсутствие понимания личностных мотивов деятельности ученика, не позволяет рассчитывать педагогу на то, чтобы верно определить его поведение в музыкальном обучении в классе фортепиано.

Традиционная школа не привыкла мотивировать, она привыкла только требовать от ученика [4, с. 1–5]. В контексте сказанного вполне справедливо утверждение, что «не понимая мотивации младшего школьника, педагог работает «вслепую». Ему неизвестны ни ученик, на которого он должен воздействовать, ни результаты его собственного воздействия» [2, с. 5].

Учителя детских музыкальных школ должны не только научить детей владеть инструментом, но и заинтересовать их в обучении, сделать это необходимой потребностью. Если ребенок только переступил порог музыкальной школы добиться этого сложнее, дети ещё не могут видеть конкретный результат своей работы. Не следует забывать,

что желание сделать музыку своей профессией может обнаруживаться далеко не впервые годы обучения. Именно мотивацию нужно рассматривать как одну из важных задач музыкально-образовательного процесса. В тоже время, в практической деятельности, относительно формирования мотивации, имеют место значительные противоречия. Как известно, не многие ученики, закончив музыкальную школу, становятся профессиональными музыкантами. Но иных преимуществ музыкального образования родители, которые определяют своих чад в класс фортепиано, не знают. Следовательно, вопрос — зачем ребенку тратить много времени, сил и средств на обучение, не имея желания в последующем реализовать себя как профессионал?

Сегодня, в условиях реформы системы общего и профессионального образования, как никогда важно не только способствовать созданию условий, которые бы способствовали гармоничному развитию личности, но и обеспечить педагогов музыкальных школ педагогическими средствами, способными формировать у младших школьников мотивацию к обучению музыке, в том числе в классе фортепиано.

Мотивацию к занятиям музыкой следует считать основным фактором успешного развития учеников на всех этапах обучения.

Из теории психологии известно, что мотивы к обучению бывают внешние и внутренние. Одним из сильнейших является мотив познавать новое (познавательный). Таким образом, работая с младшими школьниками нужно развивать внутреннюю мотивацию, опираться на важные импульсы — тяга познавать новое, повышенная восприимчивость [1, с. 301].

Ряд причин нежелания детей обучаться игре на фортепиано это следствие того, что и в начале музыкального пути, и на всём его протяжении взрослые не уделяли должного внимания ребенку. И речь идет не только о педагогах, но и родителях. Совместные занятия родителей и детей в игре на фортепиано имеют ориентирующее значение, поскольку, во-первых, это положительный пример и помощь, а дети учатся на примерах и рассчитывают на помощь, а во-вторых — это возможность проводить занятия в виде игр, а дети любят играть с родителями.

Литература:

1. Ачилова, Э. М. Формирование мотивации к занятиям музыкой у подростков в процессе освоения джазовой импровизации на фортепиано // Молодой ученый. — 2017. — № 9. — с. 301–304.
2. Волювач, Екатерина Викторовна. Формирование мотивации обучения младших школьников в классе фортепиано: дис... кандидата педагогических наук /Е. В. Волювач. — Краснодар, 2005. — 174 с.
3. Козырева, Е. В. Мотивационный аспект начального этапа обучения игре на фортепиано: из опыта дифференцированного подхода /Е. В. Козырева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2008. — № 6. — с. 18.
4. Максимова, Л. А.. Формирование учебной мотивации у младших школьников /Л. А. Максимова, М. И. Андросова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 26. — с. 1–5.

Не стоит надеяться, что у младших школьников мотивы возникнут сами по себе. Отношение ученика к учебной деятельности определяется, прежде всего, преподавателем: как последний организует данную деятельность.

Работая в детской школе искусств № 2 города Волгограда, я стараюсь формировать мотивацию к обучению, как только ученики впервые переступают порог школы и только благодаря этому, уже к 3-ему, 4-ому классу мотивация становится устойчивой. Успешному формированию мотивации способствует четкое следование трем педагогическим принципам, которым безукоризненно следую:

1. Активирую учебно-познавательную деятельность школьников, учу детей получать радость от самого процесса изучения произведения (процессуальная мотивация). Данный принцип очень важен. Порой столько сил уходит на совершенствование, а результатом ученик не всегда бывает доволен. Вот почему так важно сделать акцент на умении получать радость от того, что делаешь, от самого процесса.

2. Активирую диалогическую направленность во взаимоотношениях «Учитель-ученик». Сложно поспорить с тем, что диалогическое общение между учителем и учеником способствует наиболее успешному овладению изучаемого материала.

3. Безотметочно оцениванию. В своем большинстве учеников разделяют на хорошистов и отличников, что не может не приводить к тому, что интерес школьников к обучению снижается. Такая система делает затруднительным индивидуализацию обучения, является мало информативной и имеет травмирующий характер, так как является не только системой вознаграждения, но и системой наказания.

Безотметочное обучение — поиск нового подхода к оцениванию. Меняя систему вознаграждений и наказаний, можно оказывать влияние на отношение к предмету.

Итак, успешность обучения младших школьников в классе фортепиано может быть реально достигнута, но лишь при условии, что в педагогической работе используется продуманная система методов формирования мотивации учебной деятельности.

Лучшие школьные инновации, реализованные в рамках государственной грантовой поддержки

Зарайская Татьяна Викторовна, руководитель группы мониторинга
ООО «Альмира» (г. Москва)

Булаева Наталья Александровна, кандидат экономических наук, президент
Союз «Профессионалы в сфере образовательных инноваций» (г. Москва)

Москалёв Артём Вадимович, генеральный директор
ООО «Альмира» (г. Москва)

Проблема и цель. Изменения, которые претерпело современное производство, требующее от современного человека специализированных навыков, формирующихся под влиянием перспективного подхода на основе компетенций XXI века, резко перенаправили вектор развития общества и заставили систему образования двигаться в ускоренном темпе с переходом к новой образовательной концепции с активным внедрением инновационных методик обучения и практик организации школьной жизни.

Вызовы, стоящие перед современным обществом, трудно переоценить — меняющиеся технологическая парадигма и модели управления обуславливают необходимость использования компетентностного подхода и инновационных технологий, что нашло широкую государственную поддержку в рамках грантовых программ, направленных на стимулирование инновационной деятельности образовательных организаций.

Цель статьи — описание актуальных аспектов государственной политики в сфере стимулирования инновационной деятельности школ в 2016–2018 году и представление результатов отбора лучших школьных инноваций.

Методология. Методологической основой исследования явились анализ, обобщение, систематизация, классификация, аналогия, синтез, метод сравнения и групповых экспертных оценок, позволившие выявить лучшие инновационные практики.

Результаты. Представлены лучшие инновационные проекты в системе общего образования, реализованные в рамках государственной грантовой поддержки, приведены направления конкурсов лучших инновационных проектов, проанализирована проблематика инновационной деятельности и показано влияние на эффективное развитие системы образования, содействие лидерам, успешно воплощающим новаторские подходы в профессиональной педагогической деятельности с акцентом на адресность инструментов ресурсной поддержки и системность принимаемых решений.

Заключение. Обозначенные в статье целевые ориентиры совершенствования образовательной среды посредством внедрения инновационных технологий в учебный процесс применительно к школам направлены на аккумуляцию полученных достижений, дальнейшее распространение которых найдет продолжение в последующих проектах и инновационных разработках.

Ключевые слова: *общее образование, инновации, гранты, субсидии, инновационная деятельность, проекты, методические сети.*

Образовательная политика — ключевой компонент государственной политики, инструмент обеспечения основополагающих прав и свобод личности, развития человеческого потенциала, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития.

Нынешнее мировое сообщество характеризуется радикальным ростом темпов социального и научно-технического прогресса, всеобъемлющим распространением ультрасовременных идей и технологий, когда воспроизведение знаний, опираясь на новаторскую основу, оказывает первостепенное влияние на темпы экономического развития.

Инновационная деятельность выступает важнейшим фактором совершенствования сферы образовательного процесса, его содержания, управления и организации в разрезе педагогического сообщества Российской Федерации, дальнего и ближнего зарубежья, при

этом определяющее значение получает непосредственно формирование и внедрение механизмов управления инновационными проектами, которые позволят реализовать на практике новые модели в образовании, направленные на его развитие и совершенствование, последующее их тиражирование, что обусловило актуальность исследования лучших школьных инноваций в системе общего образования в 2016–2018 годах, реализованных в рамках государственной грантовой поддержки.

Обзор литературы. Современное образование закладывает фундамент принципиально новой организации жизнедеятельности общества, обуславливает и актуализирует все инновационные подходы и исследования, ориентированные на развитие или модернизацию единого информационно-образовательного пространства на основе эффективных образовательных технологий.

Образовательная политика в системе общего образования — это разноплановые тренды развития, где основным является инновационное проектирование на основе компетентного подхода [11], что необходимо для формирования инновационного типа мышления подрастающего поколения и обеспечения согласованности инноваций, внедряемых в образовательных организациях (ОО) с интересами всех участников образовательного процесса (педагогического коллектива, учеников и родительской общественности), потому на государственном уровне осуществляется активное внедрение в сферу образования эффективных современных инноваций, находя отражение на уровне стратегически значимых документов [1, 5, 9] и в рамках финансового обеспечения.

Поскольку для повышения качества российского человеческого капитала необходим системный инвестиционный подход, на государственном уровне в целях обеспечения реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в образовательной сфере, устремленность инновационной деятельности к прорывным направлениям социально-экономического развития Российской Федерации и ее конкретных субъектов (муниципальных образований) для осуществления поставленных стратегических задач в образовании в 2016–2018 гг. одним из значимых мероприятий стал Всероссийский конкурс на получение грантов на реализацию инновационных проектов в системе общего и дополнительного образования, в рамках которого из федерального бюджета всем победителям конкурсного отбора предоставлялся грант в форме субсидии (1 млн. рублей) для осуществления инновационной деятельности [5].

В рамках инновационной деятельности ОО определены ключевые направления, дифференциация которых для конкурсного отбора осуществлялась согласно актуальным проблемам системы образования, ее насущным потребностям с учетом преемственности.

С целью диссеминации успешных практик и тиражирования инновационных разработок за 3 года в соответствии с направлениями конкурсного отбора было создано и обеспечено функционирование (на сайте www.конкурсшкол.рф) 15 национальных методических сетей (НМС) инновационных школ, общее число участников которых составило 595, а школы-грантополучатели внутри НМС создавали локальные проектные сети, распространяя успешный опыт с сопровождением школ-партнеров при внедрении образовательных инноваций.

В период с 2016 по 2018 гг. 234 ОО Российской Федерации — победители конкурсного отбора (в 2016 году участие в конкурсе приняло 370 школ, 100 из которых получили грантовую поддержку, в 2017 году из 368 участников 69 ОО получили гранты, в 2018 году гранты получили 65 ОО из 615 участвовавших в конкурсе) при грантовой поддержке государства разработали и внедрили на практике уникальные инновационные проекты, наработав об-

ширный опыт при реализации современных решений для повышения качества общего образования [7, 8].

В систему направлений, которая характеризуется разнообразием образовательных инноваций, постоянно вводятся новые тематики (в 2018 году — «Цифровая образовательная среда и электронное обучение» (рисунок 1)), позволяя обеспечить разнообразие предлагаемых школами инновационных проектов, отмеченное с начала проведения подобных конкурсов.

Материалы и методы. Основой для проведения конкурсного отбора инновационных образовательных проектов являлось предоставление заявок для участия в конкурсе и отчетов о комплексе выполненных работ, непосредственный анализ которых позволил определить победителей.

В процессе анализа проектов использовались общенаучные методы теоретического исследования, такие как, обобщение и систематизация, классификация, анализ и синтез, метод сравнения и эмпирического исследования (метод групповых экспертных оценок), которые учитывали ряд критериев и требований к результатам инновационной деятельности в рамках гранта.

Результаты исследования. По результатам оценки были выявлены лучшие школьные инновации в системе общего образования в 2016–2018 годах, реализованные при государственной поддержке в виде грантов в рамках преемственных конкурсных направлений, которые представлены ниже.

1. Направления: «Внутришкольная система оценки качества», «Система управления качеством образования в школе», «Внутришкольная система оценки индивидуальных образовательных достижений обучающихся».

Проекты охватывают аспекты управления качеством от разработки электронных тематических контрольных образовательных ресурсов для проведения стартовой диагностики, оценивания по разделам и темам, промежуточной аттестации и самообследования до новаторских разработок систем оценки качества образования, направленных на обеспечение управления образованием. Предложенные системы оценки качества образования отражают эффективность решения управленческих задач, позволяя оценивать качество педагогической деятельности, и способствуют самообучению специалистов ОО.

Проект «Обеспечение открытости и технологичности процедур оценки качества индивидуальных образовательных результатов», ГБОУ начальная общеобразовательная школа № 300 Центрального района г. Санкт-Петербург, 2018 год

В рамках проекта подготовлен курс дистанционного обучения «Учу мыслить логически» для родителей (законных представителей), посвященный нравственным аспектам взаимоотношений родителей и детей и направленный на повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей в сфере формирования и развития метапредметных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников, разработаны материалы динамиче-

ской оценки результатов начального общего образования (НОО) (методические рекомендации, карта наблюдения за процессом формирования качественных характеристик метапредметных достижений обучающихся).

Проект «БЭТКОР — банк электронных тематических контрольных образовательных ресурсов», ГБОУ «Президентский лицей» г. Грозный, Чеченская республика, 2017 год.

В рамках проекта разработан и апробирован электронный банк оценочных средств лица по предметам, темам, разделам — БЭТКОР — источник готовых диагностических работ для объективной оценки знаний, позволяющий проводить стартовую диагностику, оценивание по разделам и темам, промежуточную аттестацию и самообследование.

2. Направление: «Сельская школа», «Развитие внеурочной деятельности обучающихся в условиях сельской школы».

Проекты имеют явно выраженную практическую направленность — разработка новой образовательной среды, которая создает условия для формирования будущих специалистов различных отраслей, готовых приложить свои силы и знания к развитию сельского хозяйства (выявление и развитие предпринимательских способностей обучающихся, их мотивации к созданию и реализации собственных бизнес-проектов в агротехнической отрасли).

Проект «Сельскохозяйственный технологический парк Аграрного лицея-интерната», ГБОУ «Аграрный лицей-интернат», Кызылский район, Республика Тыва, 2017 год.

В рамках проекта создана модель сельскохозяйственного технологического парка лицея как инструмента и механизма обеспечения сетевого объединения и взаимодействия ОО, предприятий АПК и науки для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания, организованы коровники по содержанию крупного рогатого скота (мини-ферма), закуплено оборудование по производству органических удобрений (биореактор), совместно с региональными экспертами разработаны, внедрены в образовательную деятельность и тиражированы среди организаций-сетевых партнеров рабочие программы «Агротехнологии» в 6–9 классах (сборник), «Основы биотехнологии» в 10 классах (сборник), методические пособия по содержанию овец и молодняка, по организации курса дополнительного образования «Основы технологии анаэробной ферментации», по созданию сельскохозяйственного технологического парка, по лабораторному практикуму «Технология приготовления традиционных продуктов питания молочного происхождения» (программа).

3. Направления: «Реализация инновационных программ воспитания и социализации обучающихся», «Реализация инновационных программ воспитания обучающихся».

Проекты по данным направлениям предлагают инновационные способы и средства выполнения социаль-

ного заказа на формирование отвечающей современным запросам государства и общества личности гражданина, а результатами проектов стали методы и средства ориентации образовательного процесса на формирование личностных результатов обучающихся, эффективных и продуктивных межличностных отношений, принятых в обществе и государстве ценностно-смысловых установок, формирование правовой культуры и антикоррупционного сознания обучающихся.

Проект «Реализация модели сетевого взаимодействия по формированию правовой культуры и антикоррупционного сознания обучающихся», МАОУ «Гимназия № 23 г. Челябинска» г. Челябинск, Челябинская область, 2017 год.

В рамках проекта разработана организационно-педагогическая модель сетевого взаимодействия и подготовлены предложения по включению в примерную образовательную программу рекомендаций по формированию правовой культуры и антикоррупционного сознания школьников, изданы методические рекомендации «Вопросы формирования правовой культуры и антикоррупционного сознания обучающихся», «Конструирование и внедрение технологической модели разработки и реализации социального проекта как способ создания пакета гражданских инициатив», «Выбор правовых ситуаций для кейс-технологии по формированию правовой культуры и антикоррупционного сознания».

Проект «Ресурсный центр образовательной робототехники «Интелроб», МБОУ «Лицей № 6 им. И. З. Шуклина г. Горно-Алтайска», Республика Алтай, 2016 год.

В рамках реализации проекта на основе базового робототехнического конструктора-лаборатории обеспечено функционирование ресурсного центра «Интелроб», главной целью которого является активизация интереса детей и молодежи к сфере инноваций и высоких технологий на основе внедрения в образовательный процесс учебно-методических материалов, методических разработок, современных технических средств обучения, компьютерных и интерактивных моделей, технических конструкторов, игровых наборов, виртуальных решений, систем дистанционного обучения, способствующих социализации и воспитанию подрастающего поколения.

4. Направления: «Развитие школьной библиотеки», «Современная школьная библиотека: формирование инфраструктуры чтения», «Поддержка детского и юношеского чтения»

Проекты по данным направлениям ориентированы на реализацию Концепции развития школьных информационно-библиотечных центров [6] и предлагают методические, организационные и технические средства, преобразующие школьные библиотеки в центры общественной жизни, точку доступа к новейшим технологиям работы с информацией, место коллективного мышления и сотворчества, ключевой элемент инфраструктуры чтения и непрерывного образования.

Проект «Создание информационно-библиотечного центра (ИБЦ) как сегмента образовательного пространства школы», ОБОУ «Школа-интернат № 2 им. Г. А. Карманова» г. Курск, Курская область, 2017 год.

В рамках проекта создан ИБЦ, как сегмент образовательного пространства школы, объединяющий традиционные формы работы и инновационные направления деятельности библиотеки, которая стала центром проектной деятельности по отработке новых технологий обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) в инклюзивной образовательной среде, что позволило реализовать программу для обучающихся с НОДА в части духовно-нравственного развития, обеспечило условия для их личностного развития и роста, успешной социализации (развитие необходимых нравственных, коммуникативных, поведенческих компетенций).

5. Направления: «Инновации в школьном технологическом образовании», «Инновации в школьном естественно-научном и инженерно-математическом образовании».

Направления были включены в систему конкурсов в 2017 и 2018 году и ориентированы на выработку эффективных способов и методов развития школьного инженерно-математического и технологического образования. Технологический прорыв начался с 2015 года, когда Общественная палата России инициировала добавление предметной области «Технология» в ФГОС НОО [2], была обоснована «Стратегией научно-технологического развития России» [3]. Школы активно откликнулись на призыв о реформировании системы технологического образования (из 69 ОО, получивших гранты, 14 были представителями данного направления). В 2018 году из 65 ОО, получивших грантовую поддержку государства, уже 18 представляли указанное направление.

Проект «Математик-исследователь», ГАОУ «Физико-математическая школа» г. Тюмень, 2018 год

Основополагающим решением проекта стала реализация такой инновационной формы сотрудничества, как синергеон, обладающей преимуществами традиционных форм сотрудничества обучающихся при реализации их учебных разработок (форумы, хакатон, инженерные соревнования, выставки, олимпиады, конференции) и внеурочной деятельности, где при подготовке обучающихся осуществлялось преподавание таких курсов, как робототехника, биоинженерия, 3D-моделирование, работа с нанобъектами на наноэдукаторе.

Проект «Центр «Три Т» как условие доступного технологического образования для всех и каждого», МБОУ «Лицей № 78 «Фарватер» г. Казань, Республика Татарстан, 2017 год.

В рамках проекта в лицее для развития Техничко-Технологического Творчества обучающихся создан центр «Три Т», где применялись деятельностные, практикоориентированные, личностно-ориентированные и ИКТ-технологии, методы проектной работы наряду со здоровьесбере-

гающими, кейс-технологиями и технологиями творческих мастерских, позволяя обучающимся освоить проектно-исследовательские технологии, сформировать знания о технологии, основываясь на личном осмыслении сущности технологических фактов и явлений, осмысленно подойти к выбору профессии путем перебора различных профессиональных проб в процессе обучения.

6. Направление: «Инициативный инновационный проект».

Данное конкурсное направление дало в 2016 году «свободную тему» для ОО, имеющих инновационный задел по различным тематикам модернизации общего образования, а гранты получили проекты, связанные с формированием ресурсной базы школ, внедрением и распространением собственных уникальных образовательных практик.

Проект «Модуль инжиниринга», МАОУ с углубленным изучением математики и английского языка «Школа дизайна «Точка» г. Пермь, Пермский край, 2016 год.

В рамках проекта создана сеть школ, реализующих разработанный и внедренный в образовательный процесс модуль инжиниринга в образовательной программе основного общего образования для формирования компетенции профессионального самоопределения школьников, что способствовало формированию инжиниринг-компетенций и компетенций профессионального самоопределения у обучающихся, компетенций по разработке и реализации новых образовательных курсов и практик в области инжиниринга и интеграции его с учебными предметами у педагогов школ-участниц проекта.

Проведена стажировка в «Школе дизайна «Точка» для руководителей и учителей школ-партнеров, дистанционное консультирование по разработке модуля инжиниринга в школах, организовано экспертное сопровождение апробации модуля инжиниринга в ОО, издан сборник методических рекомендаций по его реализации.

7. Направление: «Разработка, апробация, внедрение новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий при реализации образовательных программ НОО».

Проекты данного направления базировались на психолого-педагогической аксиоме, согласно которой ранний позитивный учебный опыт обучающихся особенно благотворно влияет на развитие мотивации и интереса ученика в будущем, на приобретение им впоследствии опыта проектно-исследовательской деятельности и формирование способностей к научному мышлению, что способствовало постижению целостной картины мира на уровне НОО с применением наглядных средств робототехники, моделирования, 3D-печати, инженерной и естественнонаучной направленности, формированию индивидуального маршрута образования обучающегося и УУД.

Проект «Разработка, апробация, внедрение новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий при реализации образовательных программ НОО», МАОУ

«Гимназия № 13 «Академ», г. Красноярск, Красноярский край, 2016 год.

Результат реализации проекта — интердисциплинарный практико-ориентированный метапредметный курс для начальной школы в рамках предмета «Окружающий мир» инженерной и естественнонаучной направленности с применением робототехники, моделирования, 3D-печати, что способствует приобретению и усвоению знаний для создания проектов в области науки, технологий, инженерии и математики учениками начальной школы, обеспечивая целостность гуманитарных, естественнонаучных и технических знаний путем интеграции в модулях курса различных предметных областей (физики, математики, биологии, географии, истории).

Проект «Интегративная модель сопровождения реализации основной образовательной программы НОО», ГБОУ лицей № 410 Пушкинского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, 2016 год.

При реализации проекта обеспечено формирование индивидуального маршрута образования младшего школьника с учетом внеурочной деятельности (проектно-исследовательская деятельность, дополнительное образование по учебным предметам, духовно-нравственное развитие и формирование здорового образа жизни), реализовано электронное методическое пособие для педагогов «Электронный методический комплекс сопровождения урочной деятельности педагогов в условиях внедрения ФГОС», что в комплексе способствовало повышению профессиональной компетенции педагогических кадров начальной школы и созданию регламента для реализации индивидуального сопровождения обучающихся.

8. Направление «Цифровая образовательная среда и электронное обучение в ОО».

Проекты данного направления предполагали создание комплекса электронных образовательных ресурсов для самостоятельной деятельности учащихся, разработку дидактических и методических материалов по использованию различных технологий смешанного обучения в условиях цифровой образовательной среды.

Проект «Создание условий для эффективного развития современной образовательной среды, обеспечивающей переход от системы массового образования к непрерывному персонализированному образованию в условиях ОО и стандартного бюджетного финансирования», ГБОУ «СОШ № 258 с углубленным изучением физики и химии», г. Санкт-Петербург, 2018 год.

ОО разработала инновационную образовательную программу модульного типа «Алгоритмическое и ресурсное обеспечение производства и трансляции учеб-

ного и методического знания в виртуальной среде в условиях ОО», включающую подпрограмму дополнительного образования «Образовательная робототехника: программирование в TRIK STUDIO» для изучения цифровых образовательных технологий, формирования и развития креативных навыков и умений, обеспечения запросов индивидуальных стремлений и интересов учащихся в их интеллектуальном самосовершенствовании, в рамках которой был проведен конкурс среди обучающихся регионов Российской Федерации «Терра инкогнита» по направлениям «Робототехника (программирование в TRIK Studio)» и «Киберпротезы».

Обсуждения и заключения. Прорывные инновации в образовании на сегодняшний день представляют собой управляемый и системно координируемый процесс, а направленность новаторской деятельности четко соотносится с приоритетами политики Российской Федерации в сфере образования.

Практика предоставления грантов для реализации инновационных проектов школ позволяет обеспечить целенаправленность и адресный характер государственной поддержки, добиться максимальной результативности и активности субъектов инновационной деятельности, накопить обширную базу успешных практик ОО.

Государственная поддержка инноваций в системе образования стимулирует повышение инновационной активности работников системы образования, развитие научно-исследовательской педагогической, психологической и организационной деятельности в ОО, способствуя скорейшей реализации инновационных проектов и их широкому внедрению в практику образовательной деятельности.

Аккумуляция полученных достижений в рамках инновационной деятельности ОО и их дальнейшее распространение должны найти продолжение в последующих проектах и инновационных разработках, а разнообразие инновационных проектов обеспечит широкий всесторонний подход к усовершенствованию системы образования, её модернизации и развитию, решению актуальных проблем системы образования и ее дальнейшему развитию на основе современных достижений науки, технологии, экономики и культуры, реализации запросов и потребностей личности и социума.

Статья выполнена в рамках ГК от 17 апреля 2018 года № 08.043.11.0004 на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Формирование организационно-методических механизмов выявления и распространения инновационных технологий реализации и содержания образовательных программ, лучших практик, опыта инновационных школ».

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (в редакции постановлений Правительства Российской Федерации от 22.02.2018 № 187, от 30.03.2018 № 354, от 26.04.2018 № 507, от 11.09.2018 № 1083, от 04.10.2018 № 1192, от 19.12.2018 № 1595, от 22.01.2019 № 23, от 29.03.2019 № 368,

- от 29.03.2019 № 373, от 11.06.2019 № 752) от 26 декабря 2017 года № 1642. [Электронный ресурс]. Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102054721&backlink=1&nd=102456645> (дата обращения 08.08.2019).
2. Миронов, А. В. Образовательная политика как предмет социологического анализа // Тезисы докладов и выступлений на II Всероссийском социологическом конгрессе «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы»: В 3 т. М., 2003, т. 2, с. 484.
 3. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [Электронный ресурс] Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/48053.html/> (дата обращения 08.08.2019).
 4. ООО «Альмира» — Проекты. [Электронный ресурс]. // URL: <http://almira.moscow/projects/> (дата обращения 21.08.2019).
 5. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: Указ президента России от 7 мая 2018 года // Президент России. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения 08.08.2019).
 6. Приказ Минобрнауки России от 15.06.2016 № 715 «Об утверждении Концепции развития школьных информационно-библиотечных центров» от 24 апреля 2018 г. [Электронный ресурс]. // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-15062016-n-715-ob-utverzhenii/> (дата обращения 08.08.2019).
 7. Протокол заседания конкурсной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации по проведению в 2018 году конкурсных отборов юридических лиц на предоставление в 2018 году из федерального бюджета грантов в форме субсидий в рамках реализации мероприятия «Субсидии на поддержку проектов, связанных с инновациями в образовании» основного мероприятия «Содействие развитию общего образования» направления (подпрограммы) «Содействие развитию дошкольного и общего образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» № 4 от 16 мая 2018 г. [Электронный ресурс]. Общероссийская общественная организация «Всероссийское педагогическое собрание». URL: http://www.sobrpedagog.ru/images/stories/news/federal/06.2018/doc04_06.pdf (дата обращения 08.08.2019).
 8. Сетевая детальность инновационных российских школ в 2016–2017 годах [Электронный ресурс]: Министерство просвещения Российской Федерации // Общественно-педагогическое движение по созданию коллективного способа обучения. URL: http://kco-kras.ru/wp-content/uploads/2018/10/sbornik_krasnotur_s_40.pdf (дата обращения 08.08.2019).
 9. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_123444/2f806c88991ebbad43cdaa1c63c2501dc94c14a1/ (дата обращения 08.08.2019).
 10. ТехноОБРАЗ' 2017: Инновации в образовании: сборник научных статей участников XI Междунар. науч. конф. (Гродно, 14–15 марта 2017 г.) / редкол.: В. П. Тарантей (отв. ред.) [и др.]. — Гродно, 2017. — 568 с.
 11. Фомицкая, Г. Н. Эффективность реализации инновационных проектов в региональной системе общего образования [Электронный ресурс]: Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2. // Cyberleninka URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-realizatsii-innovatsionnyh-proektov-v-regionalnoy-sisteme-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения 08.08.2019).

«Из чего мы делаем печенье?» Технология приготовления изделий из теста для детей со множественными нарушениями

Киселева Наталия Николаевна, воспитатель

Центр содействия семейному воспитанию детей с ОВЗ «Вера. Надежда. Любовь» (г. Москва)

Я работаю воспитателем в ГБУ ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь». В моей группе воспитываются дети от 3 до 13 лет с тяжелой умственной отсталостью. Как мы знаем, **особенные** дети находятся в большой зависимости от взрослого, не уверены в себе, плохо ориентируются в окружающем социуме, не могут обслужить себя сами. Я как воспитатель должна создать условия, площадку, для накопления и дальнейшей реализации моими воспитанниками социального опыта, помочь детям воспользоваться багажом знаний, умений и навыков, усвоить социальные нормы, стереотипы, установки, модели поведения, принятые в обществе.

Каждый наш воспитанник должен получить опыт переживания собственной полноценности и социальной полезности, чтобы после выхода из нашего учреждения он смог уверенно начать самостоятельную, жизнь, успешно адаптироваться в ней и интегрироваться в социум.

Свою работу с детьми стараюсь проводить систематически. Ежедневно дети выполняют простые поручения: расставляют посуду на столе, убирают после приема пищи. Сервируют праздничный стол в Дни рождения. Учатся нарезать овощи и фрукты сначала с помощью пластикового ножа, затем с помощью кухонного. Обучаются технологии мытья посуды, приготовлению бутербродов, фруктовых и овощных салатов, ягодных десертов. А также технологиям: заваривания чая, выпечки пирогов, приготовления блинов. Хочу предложить вашему вниманию технологию приготовления печенья. Возможно, вы возьмете ее на вооружение и попробуете провести со своими детьми.

Цель: Познакомить детей с продуктами и элементарной последовательностью выпечки изделий из теста, дать детям возможность участвовать в операционных действиях.

Адресная направленность:

Ваня С., 5 лет — органическое поражение ЦНС.

Владик Б., 7 лет — диссоциированная задержка психического развития, недоразвитие речи, эпилепсия.

Задачи:

- познакомить детей с продуктами, из которых выпекается печенье;
- показать и дать возможность принимать участие в операционных действиях: насыпать муку, сахар в стакан, замешивать тесто, раскатывать тесто скалкой, выдавливать из теста фигурки, используя формочки и раскладывать готовые фигурки на противень;
- показать, где будет выпекаться печенье;
- развивать фантазию, тактильные ощущения, зрительно-моторную координацию, крупную и мелкую моторику рук;
- развивать понимание речи и активный словарь: мука, масло, яйца, сахар, продукты, тесто, скалка, духовка, противень, теплый, холодный, горячий, мягкий, твердый.

Материалы: Продукты питания, разделочные доски, скалки, шапочки, фартуки, формочки для печенья, глубокая миска, стакан, столовая ложка

Предварительная работа:

1. Сообщение о предстоящей деятельности.



2. Обсуждение рецепта печенья с показом картинок (яйца, мука, сахар, сливочное масло)

3. Поход в магазин с целью покупки продуктов, необходимых для приготовления печенья



Пошаговая реализация.

1. Знакомим детей с продуктами, из которых будем замешивать тесто (яйца, мука, сахар, сливочное масло)



2. Насыпаем муку, сахар в стакан, разбиваем яйца, добавляем сливочное масло, размешиваем ложкой.



3. Замешиваем тесто.



4. Раскатываем тесто скалкой.



5. Выдавливает из теста фигурки (с помощью формочек).



6. Развиваем фантазию! Украшаем фигурки из теста (посыпаем маком, шоколадом, кунжутом, звездочками) и выкладываем на противень.



7. Идем на кухню. Ставим печенье в духовку.

8. Печенье готово, пробуем на вкус. Приятного аппетита...



9. Угощаем всех друзей!

Мониторинг

Последовательные операционный действия с продуктами	Владик		Ваня	
	Начало обучения	Конец обучения	Начало обучения	Конец обучения
1. Насыпать муку и сахар в стакан, добавить сливочное масло, размешать ложкой	ДПВ	ДСИ КВ	ДПВ	ДСИ КВ
2. Замесить тесто руками	ДПВ	ДСИ КВ	ДПВ	ДСИ КВ
3. Раскатать тесто скалкой	ДПВ	ДСИ КВ	ДПВ	ДСИ КВ
4. Выдавить из теста фигурки	ДПВ	ДСИ КВ	ДПВ	ДСИ КВ
5. Посыпать фигурки маком, кунжутутом, шоколадом звездочками	ДПВ	ДСИ КВ	ДПВ	ДСИ КВ

ДПВ — Действия по показу взрослого

ДСИ — Действия по словесной инструкции

РР — выполнение действий методом «Рука в руке»

КВ — Контроль взрослого

Результаты работы

— дети познакомились с продуктами, из которых выпекается печенье; Владик и Ваня правильно называют все продукты;

— дети с удовольствием принимали участие в операционных действиях: насыпали муку, сахар в стакан, добавляли сливочное масло замешивали тесто, раскатывали тесто скалкой, выдавливали из теста фигурки, используя формочки, раскладывали его на противень;

— дети узнали, что печенье выпекается в духовке;

— дети знают на вкус и на ощупь продукты; Влад и Ваня правильно используют прилагательные: мягкий, твердый, теплый, холодный;

— Владик и Ваня могут выполнять действия по словесной инструкции, но под контролем взрослого.

Спасибо за внимание!

Использование материалов искусства на уроке английского языка в старших классах средней школы

Магомедова Амина Камильевна, студент;
Научный руководитель: Халимбекова М. К., кандидат филологических наук, доцент
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

В данной статье рассмотрены проблемы использования материалов искусства на уроках иностранного языка в старших классах средней школы. Для поддержания плодотворной и эффективной деятельности учащихся, удачно применение нетрадиционных форм проведения занятий, которые формируют внутреннюю мотивацию. Внедрение музыки различных жанров, просмотр кинофильмов в оригинале, чтение и анализ стихотворений и поэм, а также постановка сцен и ролевых игр способствуют активизации процесса обучения иностранному языку.

Ключевые слова: использование материалов искусства, мотивация, культура, искусство, видеоматериалы, аудиоматериалы

The use of the art materials at the English lessons at a secondary school

Magomedova A. K., student
Research manager: Khalimbekova M. K., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Dagestan State University

This article deals with the problems of using the art materials at the English lessons at a secondary school. To maintain a productive and efficient activity of students, it is highly required to implement non-traditional methods of teaching. To create the inner motivation of students the integration of different music genres, films/movies in the original, reading and analysis of poems as well theatrical and role plays are used to activate the process of learning a foreign language.

Key words: the use of the art materials, motivation, culture, art, non-traditional methods of teaching, video materials, audio materials.

Культура и общение неразделимы, поэтому важно уделять большое внимание внедрению материалов искусства на уроках английского языка. Использование материалов искусства играет большую роль в достижении высокой мотивации в изучении иностранных языков, поскольку большинство учащихся любят культурные мероприятия, такие как пение, танцы, просмотр фильмов, ролевые игры или изучение культуры других стран и народов.

Исследования и опыт педагогов-новаторов показали, чтобы сделать уроки английского языка интересными и эмоционально насыщенными, а тем более в старших классах, когда внимание учеников отвлечено профильными предметами, для поддержания плодотворной и эффективной деятельности учащихся, удачно применение нетрадиционных форм проведения занятий. Видео-урок, урок-дискуссия, урок-спектакль, урок-экскурсия, которые поддерживают интерес учащихся к предмету и повышают мотивацию к учению. [1, стр.1]

Чтобы у учеников была мотивация, им нужно, хотя бы время от времени, переживать успех. То есть видеть, что прилагаемые ими усилия идут на пользу. Однако для того чтобы учиться успешно, учитель должен определить

главные параметры: то, каким образом учащиеся лучше воспринимают информацию (на слух, зрительно, при решении конкретных задач и т. д.); как запоминают новую информацию (через повторение, впечатление, ассоциацию, построение связей, конспектирование, группирование данных и т. т.). [2, стр.157]

Несложно заметить, что мы быстрее запоминаем какие-то выражения, если слышим их в нашей повседневной жизни, а не читаем в учебнике. Поэтому на современных платформах в обучении иностранному языку используются фрагменты из фильмов и сериалов, тексты песен и задания на описание своих чувств, которые вызывает картина. [5, стр.2]

Одним из более распространенных и эффективных способов изучения английского языка является музыка, так как она является сильнейшим психическим побудителем, проникающим в глубины нашего сознания.

Каждый учитель должен дать своему ученику не только знания, но и помочь ему вырасти как личность. Поэтому он не может не думать об эстетическом развитии своих учеников, знакомя их с разными видами и жанрами музыки. В средних классах это может быть классическая му-

зыка, а вот в старших уже можно использовать современные популярные жанры такие, как джаз, поп-музыка, рок и так далее.

Раз в неделю можно брать одного исполнителя, выбрать песню и дать ученикам задание на дом прослушать её, а на следующем уроке обсудить незнакомую лексику, времена, которые в ней использует автор, и понять смысл.

Для примера возьмем песню Adele «Hello». В этой песне используется Past Perfect, Passive voice и Conditional sentences.

Видеоматериал стимулирует интерес, является образцом для подражания, расширяет знания студентов о лингвокультурных особенностях изучаемого языка, а также предоставляет эффективный материал для последующего обсуждения. Использование видео в обучении иностранному языку открывает широкие возможности для преподавателя и студентов в овладении языком и иностранной культурой. [4, стр.1]

Страноведческие видеофильмы способствуют развитию культурологического кругозора учащихся. Такие фильмы являются еще одним аутентичным источником информации о странах изучаемого языка. Они интересны и полезны не только из-за своей практической языковой информации (слова, фразы, лингвострановедческие реалии), но и из-за расширения фоновых знаний, связанных

с историей, культурой, искусством, архитектурой, географией стран. [3, стр. 5]

Представляется, что включение стихов и пьес в учебный процесс могут быть эффективны в развитии коммуникативной деятельности у учеников старших классов средней школы. В них можно приблизиться как к культурному содержанию, так и к смыслу. Стихи должны быть прочитаны вслух и объяснены целостно, в то время как задача учителя состоит в том, чтобы познакомить учеников с автором, его биографией, историей создания, культурой, стилем и с новой лексикой.

Итак, следует подчеркнуть, что использование материалов искусства не исключает традиционные методы обучения. Но следует отметить, что многие ученики, имеющие хорошую успеваемость на уроках английского языка, иногда испытывают трудности в переписках с носителями языка или при использовании языка в реальных жизненных ситуациях. Это может быть результатом изучения иностранного языка без надлежащего понимания его культуры. Учебные видеокорсы и видеофильм, песни, стихотворения, сценки и пьесы дают широкие возможности для развития всех аспектов языка, таких как говорение, чтение, аудирование и письмо, и делают учебный процесс овладения иностранным языком более привлекательным.

Литература:

1. Бежина, Л. В. «Повышение коммуникативности на уроках английского языка. Применение нетрадиционных форм урока» (из опыта работы) // https://infourok.ru/doklad___povyshenie_kommunikativnosti__na_urokah_angliyskogo_yazyka._primeneniye_netradicionnyh_-414679.htm
2. Безбородова, М. А. Мотивация в обучении английскому языку // Молодой ученый. — 2009. — № 8. — с. 156–160.
3. Ермагамбетова, Н. Н. Использование видеопрограмм на уроках английского языка в старших классах средней школы // Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» — 2009. [Электронный ресурс]. Режим доступа: bibliofond.ru/view.aspx?id=467184
4. Петренко, Л. А., Филиппов М. Н. Использование видео материалов в обучении иностранным языкам // Вестник науки и образования Северо-запада России. — 2017.
5. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. № 2. 2000.

Информационно-коммуникационные технологии в воспитании кадет

Марковская Елена Александровна, кандидат педагогических наук,
заместитель начальника по инновационным образовательным технологиям
Санкт-Петербургский кадетский военный корпус

*Речь не о лаврах и цветах,
И не о пригоршнях салюта.
О тех, кто, сгинув на фронтах,
Лишён последнего приюта!
Едва ли наша в том вина
(ответ, присущий посторонним).
Нет, не окончена война
Пока солдат не похоронен.*

В. Трусов

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что важнейшей задачей воспитания является формирование у обучающихся *гражданской ответственности*, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации и активной адаптации в обществе.

В программных документах Национальной образовательной инициативы «Наша Новая школа», сказано: «главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития» и «изучать необходимо ... способы и технологии, которые пригодятся в будущем». Каждый обучающийся должен приобрести опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, т. е. приобрести ключевые компетентности, определяющие качество современного образования. Этот процесс невозможен без развития технологий образования с использованием различных сервисов сети Интернет, и распространения электронных образовательных ресурсов.

В Санкт-Петербургском кадетском корпусе было проведено воспитательное занятие на тему: «Никто не забыт, ничто не забыто...». Целью данного занятия было формирование у воспитанников активной гражданской позиции посредством ознакомления с поисковой деятельностью по увековечиванию памяти защитников Отечества, погибших в борьбе за независимость нашей Родины.

Особую значимость работа по данному направлению приобретает сегодня, когда время все дальше отодвигает от нас события истории, и, конечно, *человек как Гражданин не состоится, если он не будет истинным патриотом своей страны, своей Родины.*

При проведении занятия использовались *интерактивные технологии: моделирования и технологии web-квест.*

Взаимодействие на занятии было организовано частично в форме работы в группах и докладов о выполненной работе. В завершении занятия воспитанники получили представление о поисковой деятельности, научились работать с локальным сайтом и находить информацию по данному вопросу в Интернете, смогли выразить свое отношение к проблеме и обобщить мнения других по данной теме.

Представленные фрагменты из фильма «Мы из будущего» создали проблемную ситуацию и стали своеобразным шоковым моментом, направленным на мотивацию воспитанников принять активное участие в занятии и самостоятельно найти ответ на поставленные вопросы, понять, «а сам-то я какую позицию выберу?»

Беседа в начале занятия о проблеме увековечивания памяти защитников отечества, погибших в борьбе за независимость нашей Родины, сопровождаемая показом слайдов и просмотром выставки экспозиции личных предметов военнослужащих, обнаруженных поисковым отрядом «Память», созданным из числа сотрудников и воспитанников Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса настроила воспитанников на работу, затронула у них чувство идентичности и самосознания, принадлежности к Великой стране, заставило задуматься о своем месте и сравнить свою деятельность с деятельностью ровесников, которые занимаются таким важным делом. Материал, представленный таким образом, позволяет подростку самоопределиваться, что очень важно в соответствии с новыми Федеральными стандартами обучения.

На следующем этапе воспитанники работали в группах с авторским локальным сайтом «Никто не забыт, ничто не забыто...». На этом этапе была применена технология работы с web-квестом.

Web-квест как образовательная технология опирается на такой подход к обучению, в процессе которого происходит конструирование нового. Web-квест включает в себя в качестве обязательных следующие части:

— введение (тема и обоснование ценности проекта). Этот этап предоставляет основную информацию, вводит ключевые понятия, а также содержит вопрос, над которыми будут размышлять обучающиеся;

— задание (цель, условия, проблема и пути ее решения). Это наиболее важная часть web-квеста. Задание направляет обучающихся на ряд конкретных действий на пути решения проблемы;

— процесс (поэтапное описание хода работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки

на интернет-ресурсы, конечный продукт). В этом разделе содержатся указания, как именно обучающиеся будут выполнять задание (порядок выполнения и сортировки информации);

— заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие дальнейшее исследование темы). Здесь подводится итог и поощряется рефлексия и дальнейшие исследования по проблеме.

Таким образом, был смоделирован третий этап поисковой деятельности, что позволило воспитанникам непосредственно поучаствовать в проведении архивной работы и рассмотреть найденные личные вещи военнослужащего, останки которого были найдены непосредственно в ходе поисковых работ.

В этом заключается один из аспектов занятия направленный на подключение эмоциональности ребят, на понимание того, что война — это серьезно, она уносит человеческие жизни. Заключительный этап занятия построенный на докладах воспитанников о проделанном исследовании и дополнении информации о судьбах военнослужащих этот эффект усиливают.

Литература:

1. Горбунова, О.В., Кузьмина, Н. С. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения. / Школьные технологии, № 2, 2013. — с. 59–66.
2. Магич, Е.А., Скулачёв, А. А. Образовательный квест и как его создать. / Школьные технологии, № 1, 2015. — с. 135–141.

Методический аспект обучения школьников старших классов реализации фатической функции на уроках английского языка

Миронова Ксения Андреевна, студент магистратуры
Воронежский государственный педагогический университет

Статья посвящена проблеме реализации фатической функции языка в старших классах общеобразовательных учреждений на занятиях английского языка. Научная новизна исследования обусловлена отсутствием аналогичных эмпирических исследований в отечественной историографии. Автором статьи проведено эмпирическое исследование, в ходе которого применялись такие методы, как: анкетирование, педагогический эксперимент, анализ статистических данных. Автор статьи пришел к выводу, что метод учебных коммуникативных ситуаций является эффективным для реализации фатической функции языка при обучении школьников старших классов.

Ключевые слова: фатическая функция языка, коммуникативный подход к обучению, коммуникативная компетенция, учебные коммуникативные ситуации.

The methodological aspect of teaching high school students the implementation of the phatic function in English classes

The article is devoted to the problem of the phatic function implementation in the classroom of the English language. The scientific novelty of the study is due to the lack of relevant empirical studies in Russian historiography. The

author of the article conducted an empirical study, in which such methods were used as: questionnaires, pedagogical experiment and statistical data analysis. The author of the article came to the conclusion that the method of educational communicative situations is effective for realizing the phatic function of the language in teaching high school students.

Key words: *phatic function of language, communicative approach to learning, communicative competence, educational communicative situations.*

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в условиях современных требований ФГОС по дисциплине «иностранному языку» заявлено требование формирования у обучающихся устойчивой коммуникативной компетенции, что должно приводить к формированию «вторичной языковой личности». Это означает, что в рамках обучения иностранному языку необходимо достичь уверенного навыка к адекватному межкультурному общению на иностранном языке. Иными словами, перед общеобразовательной школой поставлена задача выработки таких навыков и умений, которые должны приводить к свободному владению иностранным языком.

При этом в большинстве современных общеобразовательных учреждений обучение иностранным языкам проводится с помощью классического метода перцепции готовых знаний. Проблема методического обеспечения процесса обучения иностранным языкам в школе связана с тем, что в отечественной историографии до сих пор отсутствует единство понимания того, какие именно навыки необходимо формировать для устранения таких явлений, как «лингвофобия», связанных с неумением начать диалог. Если на уровне монологической речи достигнуты высокие результаты, то на уровне диалогов учебный процесс значительно отстает. Затрудняет исследование также и отсутствие фундаментальных монографических работ, в которых производилось бы методологическое обобщение всех методов, которые могут быть полезны в современной педагогике.

Историография исследуемой проблематики достаточно обширна в части работ общего плана, в которых рассматриваются основные характеристики коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. В отношении данной широкой проблематики следует упомянуть работы таких авторов, как А. С. Будник [1]; С. Г. Воркачев [2], Н. Д. Гальская [3].

Работы данного направления охватывают вопросы коммуникативного подхода и мотивации к обучению. Другая часть исследований, которая заслуживает внимания, посвящена проблематике психологических, когнитивных процессов, связанных с обучением иностранным языкам в школе, на основе конкретных технологий обучения. Интерес в данном контексте представляют работы таких авторов, как С. К. Гураль В. М. Смокотина [4]; 5. Н. Н. Душкова [5]; А. В. Елифанов [6]; Ю. Н. Караулов [7]; А. А. Колесников [8]; Е. С. Малько [9]; А. М. Мартине [10]; О. М. Овчинникова [11]; Е. И. Пассов [12]; В. П. Фурманова [13]; Т. Г. Юсупова [14]. В работах данных авторов раскрывается содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному

языку, поэтому данная часть историографии особенно интересна в контексте нашего исследования.

Методологическая база исследования основывается на коммуникативном подходе к обучению иностранным языкам и включает следующие методы: метод контент-анализа (использован при выборе релевантных учебных текстов УМК Spotlight для 10 класса при составлении коммуникативных учебных ситуаций); метод педагогического наблюдения (использован при проведении предварительного этапа опытно-экспериментальной работы); метод статистического анализа (применен для первичной и итоговой обработки полученных в ходе эксперимента данных анкетирования двух групп учащихся).

Приведенные выше теоретические тезисы доказаны в ходе эмпирического исследования, проведенного на базе МБУ СОШ № 6 г. Воронежа.

В итоге предварительного анкетирования каждая пара учеников заполнила анкету по каждому из составленных диалогов и оценила возникшие трудности по 5-балльной шкале. Данные, приведенные в диаграммах 1 и 2, отражают самооценку в группах 14 и 18 человек-участников опытно-экспериментальной работы. Составленная нами анкета позволяет выявить трудность понимания учениками использования фатической функции в учебных коммуникативных ситуациях.

По каждой обработанной нами анкете был высчитан средний балл по общепринятой формуле (сумма баллов, делимая на число вопросов). Затем был высчитан средний балл по анкетам каждой группы учеников.

Результаты анкетирования в рамках самоконтроля представлены на рис. 1.

Средний балл был высчитан по общепринятой формуле: сумма баллов, делимая на количество вопросов, и составил по итогам самооценки в первой группе «3», при этом один человек оценил свое понимание на «1» балл — самая низкая оценка в группе. Поскольку анкетирование анонимное, но анкеты строго пронумерованы, мы смогли больше внимания уделить данному ученику при объяснении материала в процессе проведения основного этапа эксперимента. Тем не менее, предварительное анкетирование в первой группе показало, что у четверых учеников фатические фразы вызывали не просто трудности, но когнитивный диссонанс (анкеты 1, 6, 7, 8 и 9). Такая ситуация не может быть приемлема, если следовать в обучении цели достижения коммуникативной компетенции на уровне свободного общения на целевом языке.

Средний балл по результатам самостоятельной оценки трудностей во второй группе составил «4», что свидетельствует о том, что респонденты данной группы также испы-

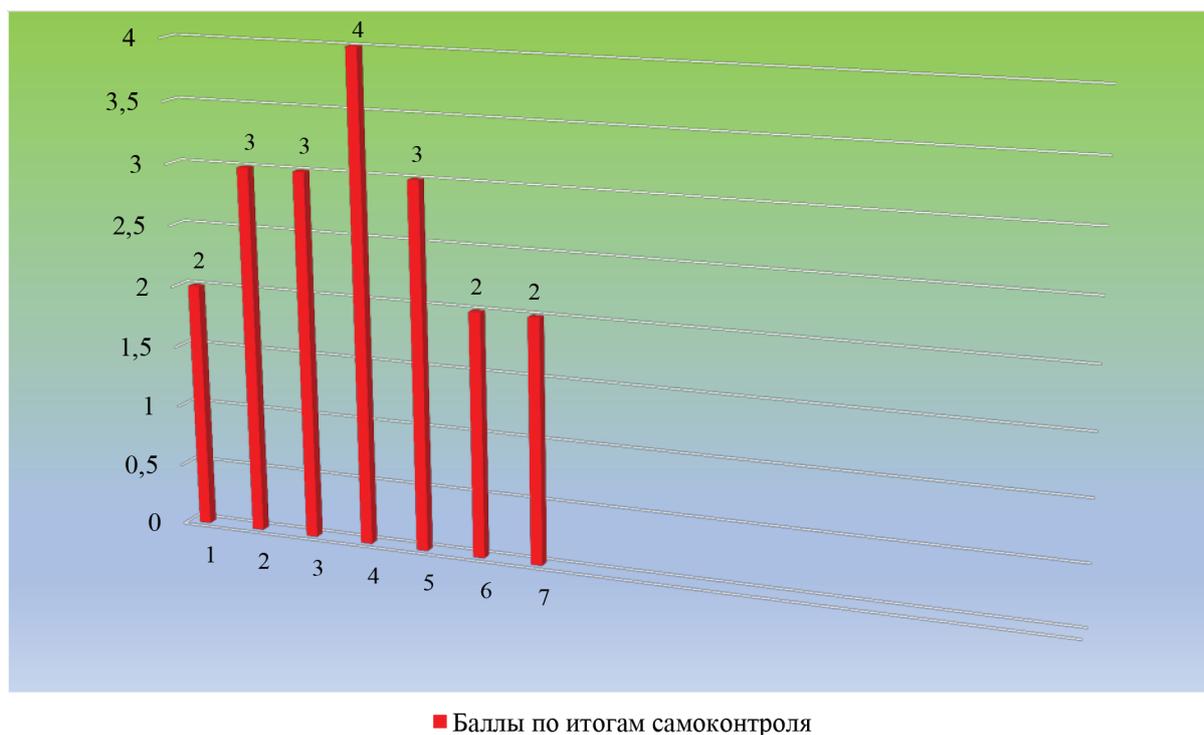


Рис. 1. Результаты оценки (самоконтроль) в 1 группе учащихся (14 человек, 7 пар в диалоге)

тывали трудности в понимании фатической функции, содержащейся в учебных текстах.

Результаты анкетирования второй группы учеников представлены на диаграмме 2.

Качество составленных учениками второй группы диалогов показало, что участники эксперимента затруднялись в том, какая именно фраза является более релевантной

для предложенной коммуникативной ситуации. Очевидно, что вариативность выбора вызывает неуверенность у учеников второй группы в большей степени, чем у их сверстников в первой.

Полученные результаты анкетирования свидетельствуют о том, что большинство учеников в данной группе несколько опасаются самостоятельно оценить свои по-

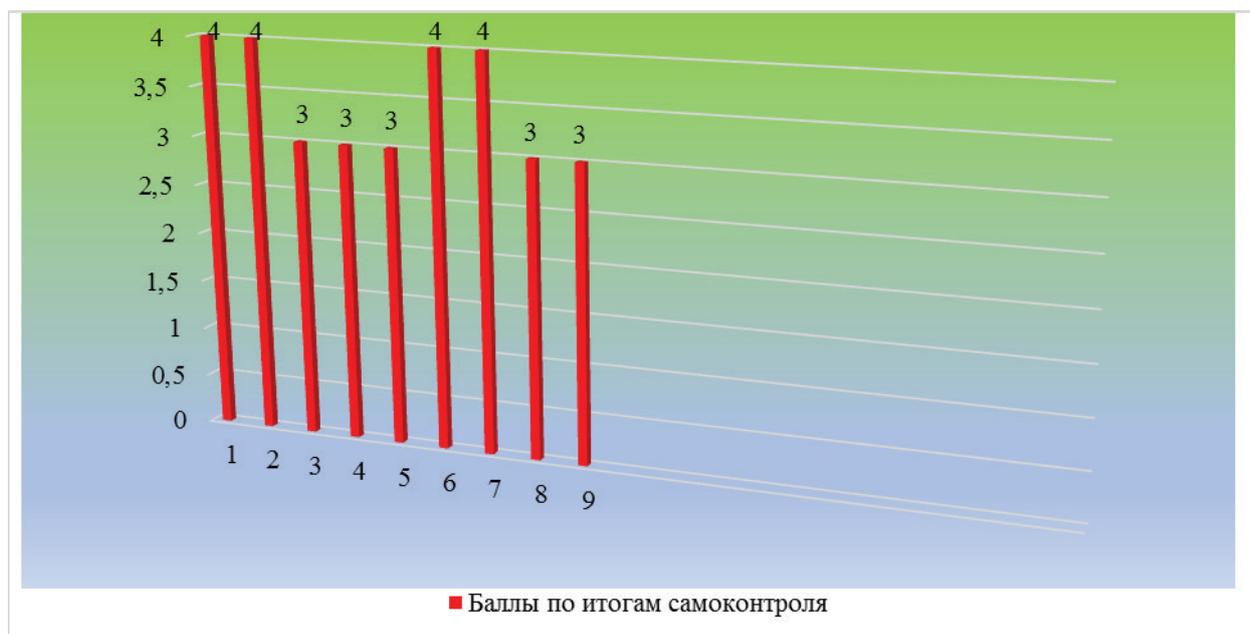


Рис. 2. Результаты анкетирования во второй группе учащихся (18 человек 9 пар в диалоге)

знания, не желая показаться слишком уверенными или слишком неуверенными в своей оценке. Динамика самооценки учениками выбора формул для начала контакта от ситуации к ситуации показал, что усложнение лексического материала, а также вариативность применения самих речевых формул, выполняющих функцию начала контакта, вызвало трудности у учеников, а также снизило их уверенность в правильности выбора формул начала контакта (даже с учетом того, что все приведенные в упражнении формулы верны).

Сомнения в выборе формулы начала диалога выявило проблему, которую необходимо было нивелировать в ходе эксперимента: большинство учеников опасаются начать диалог самостоятельно, поскольку не уверены в правильности своего выбора. Это приводит к так называемой «лингвобии», которая явно препятствует эффектив-

ному освоению фатической функции языка для начала контакта. Без овладения данным навыком — начать самостоятельно диалог, — невозможно формирование и развитие коммуникативной компетенции, которая является обязательной во ФГОС для иностранного языка.

Результаты после проведения корректирующего занятия доказали эффективность предложенной автором работы методики.

По результатам анкетирования первой группы учеников средний балл составил «5». На этот раз все ученики первой группы полностью уверены в своем выборе речевой формулы. Такая тенденция обусловлена тем, что в рамках экспериментальной работы учениками были проработано довольно большое количество заданий на выбор формул, которые реализуют функцию начала контакта.

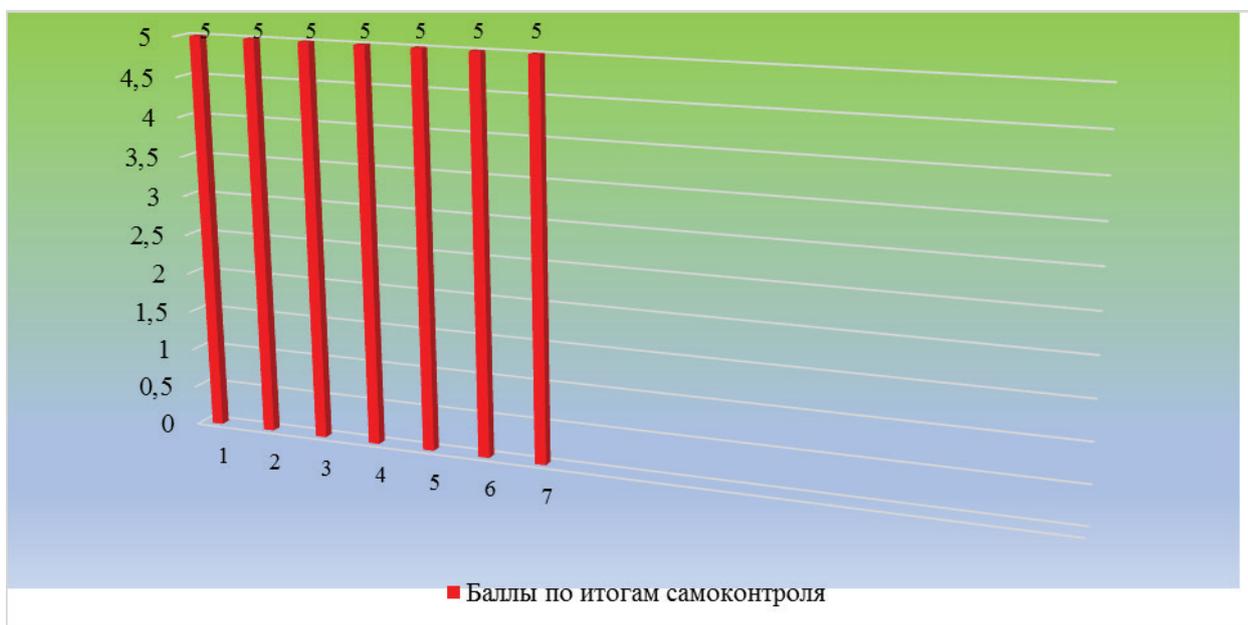


Рис. 3. Результаты оценки (самоконтроль) 1 группа учащихся (14 человек 7 пар в диалоге)

Сходная позитивная динамика видна по результатам анкетирования второй группы старшеклассников, что обусловлено проведением коррекционной работы по устранению трудностей выбора релевантных речевых формул начала и продолжения диалога.

Как видно по данным, представленным на рисунке 4, только у одного ученика из группы сохранились небольшие сомнения в правильности своего выбора релевантной формулы для начала диалога в представленной ситуации.

Проведенная нами экспериментальная работа позволила, во-первых, выявить трудность выбора релевантных речевых формул для начала диалога. Во-вторых, в ходе основного этапа экспериментальной работы нами была проведена работа над коррекцией трудностей (неуверенности в правильности выбора речевых формул начала и продолжения контакта) с помощью специального коррекционного упражнения. В итоге нами была

выявлена позитивная динамика в показателях самооценки выбора учениками в обеих группах старшеклассников.

Результаты проведенного нами исследования доказали выдвинутую нами гипотезу: специально разработанный комплекс упражнений позволяет максимально повысить понимание учениками старших классов, как именно следует реализовать фатическую функцию языка в различных коммуникативных ситуациях. В ходе исследования нами были использованы три основных комплекса упражнений — коммуникативные ситуации в контексте местоположения (предварительный этап), коррекционное упражнение на нивелирование трудностей — основная трудность заключалась в неуверенности учеников в правильности выбора релевантной речевой формулы.

По результатам эксперимента, нами составлена диаграмма, иллюстрирующая динамику развития понимания,

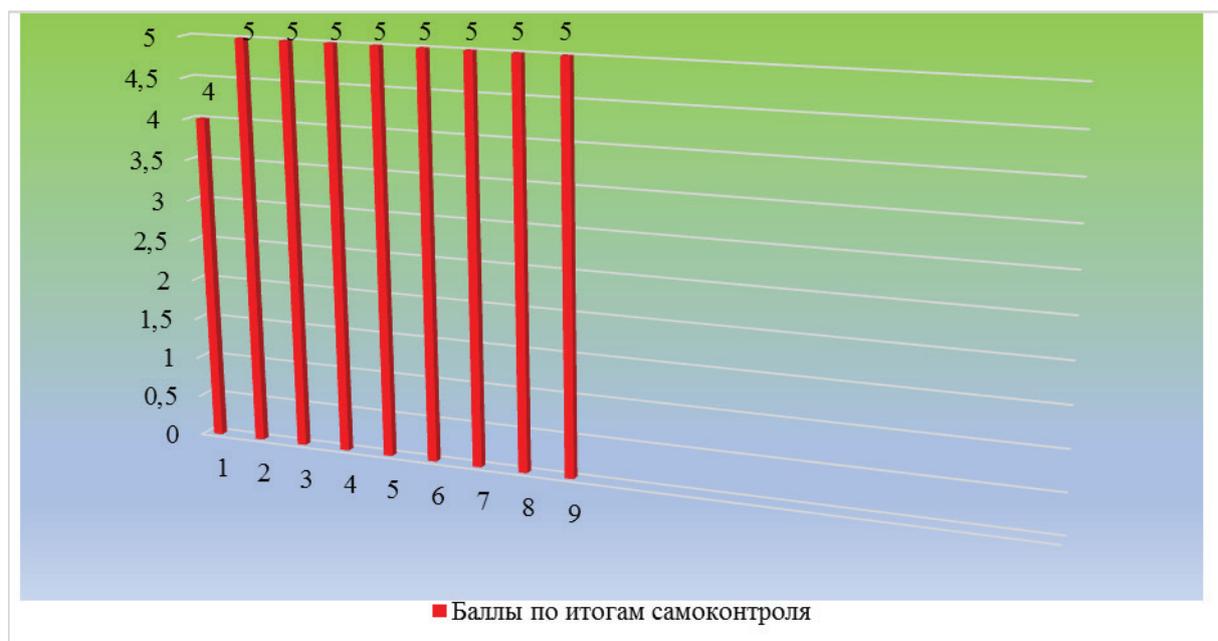


Рис. 4. Результаты оценки (самоконтроль) 2 группа учащихся (18 человек 9 пар в диалоге)

как именно реализуется фатическая функция языка в рамках диалогического общения, на основании среднего балла по каждой группе учеников.

Как показано на рисунке 5, динамика в первой группе учеников-участников эксперимента изначально была более позитивной, однако после проведения серии упражнений по реализации фатической функции показатели в группах выровнялись. Более того, к окончанию экспериментальной работы все ученики уверенно оценили свой выбор речевых формул, с помощью которых реализуется фатическая функция языка, на «5» баллов.

Мы считаем, что предложенная нами авторская методика доказала свою эффективность при работе со старшими классами, и подчеркиваем, что для средних и младших классов она не может быть применима в силу особенностей развития детей других возрастов и их общих познаний в английском языке.

В результате проведенной предварительной экспериментальной работы была выявлена основная трудность — неуверенность в правильности выбора речевых формул для начала контакта, связанная, в первую очередь, с тем, что ученики плохо понимали разницу между такими речевыми



Рис. 5. Динамика реализации фатической функции на занятиях английского языка в двух экспериментальных группах

формулами. Нивелировать выявленную трудность удалось с помощью коррекционного упражнения с поэтапным разбором диалога и с заданным набором релевантных речевых формул. Затем нами был представлен второй блок упражнений в качестве домашнего задания, при работе над кото-

рыми ученики должны были снова сформировать диалог и оценить его. По результатам основного этапа экспериментальной работы можно говорить о том, что предложенная нами методика реализации фатической функции на занятиях английского языка доказала свою эффективность.

Литература:

1. Будник, А. С. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2012. № 9. — с. 13–25
2. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки — 2001 — № 1. — с. 64–72
3. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М., 2008. — 336 с.
4. Гураль, С. К., Смокотин В. М. Язык всеобщего общения и языковая и культурная глобализация // Язык и культура. 2014. № 1 (25). — С. 4–13; Гусевская Н. Ю. Эволюция методов обучения иностранному языку // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2013. № 6. — с. 13–22
5. Душкова, Н. Н. К вопросу о мотивации обучения иностранному языку в средней школе // Rhema. Рема. 2009. № 7. — с. 14–23.
6. Епифанов, А. В. Психолого-педагогические условия организации интерактивного обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 5. — с. 23–29
7. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 264 с.
8. Колесников, А. А., Денисов М. К. Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2012. № 6. — с. 7–16
9. Малько, Е. С. Языковая картина мира: опыт осмысления // Общество и право. — 2012. — № 6. — с. 247–251
10. Мартине, А. Основы общей лингвистики. //Новое в лингвистике. — М.: 1963. — 373 с.
11. Овчинникова, О. М. Разработка курса «Иностранный язык» в системе дистанционного обучения Moodle // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4. — с. 7–18
12. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. — М.: Просвещение, 2017. — 279 с.
13. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и проблемы интеграции в европейскую культуру // Финно-угорский мир. 2013. № 1 (14). — с. 76–82
14. Юсупова, Т. Г. Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 9. — с. 4–16.

Особенности методики формирования координации движений у детей с косоглазием и амблиопией в период окклюзионного лечения

Назарова Галина Матвеевна, учитель-олигофренопедагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог (тифлопедагог)
ГБОУ г. Москвы «Школа № 937 имени Героя Российской Федерации А. В. Перова»

Ключевые слова: ребенок, зрительный контроль, упражнение, нарушение зрения, занятие, коррекционная гимнастика, лечебно-восстановительная работа, амблиопия, косоглазие, коррекционная направленность упражнений, окклюзия.

Координация движений — это согласование между собой двух или нескольких отдельных движений таким образом, чтобы они представляли собой единое двигательное действие, двигательный акт. Итогом координации движений становится превращение сложного дви-

жения в согласованную, хорошо управляемую систему. По мнению Н. А. Берштейна, который был пионером в исследованиях движений координации, она осуществляется за счет преодоления мышечной системой организма так называемых избыточных степеней свободы.

У детей с нарушением зрения из-за недостаточности зрительного контроля и анализа за движением, наблюдается снижение двигательной активности, что приводит к сложностям формирования основных параметров в ходьбе, и прежде всего в сохранении прямолинейности движения.

Часто нарушение зрения обуславливают вторичные отклонения в двигательной сфере:

- нарушение координации движений;
- точности;
- функции равновесия;
- пространственной ориентировки.

В связи с этим выявлены специфические особенности координации движений у детей с косоглазием и амблиопией, проявляющиеся в асимметричности движений рук и ног, несформированности зрительно-двигательных связей, вызвавшие необходимость индивидуальных и групповых коррекционных занятий.

Проводить которые следует поэтапно, учитывая возрастные и специфические особенности физического развития детей.

К специфическим особенностям следует отнести:

- различия в состоянии остроты зрения и степени нарушения зрительных функций (фиксации, прослеживания, локализации, остроты зрения);
- индивидуальный характер лечебно-восстановительной работы в зависимости от степени косоглазия и амблиопии;
- длительности и периодов лечения;
- уровень овладения координацией движения.

В силу того, что у детей с косоглазием и амблиопией, в период лечебно-восстановительной работы процесс компенсации еще находится в стадии становления, выделена роль компенсаторных факторов — сохраненных анализаторов — речи, мышления, слуха.

Учитывая, что у детей с нарушением зрения слабо развита мелкая мускулатура рук, нарушена координация пальцев, следует провести пропедевтический курс гимнастики для рук.

Коррекционная гимнастика для рук у детей с косоглазием и амблиопией является основой ориентировочной деятельности, без которой невозможно формирование целостного образа движения.

Обязательным условием почти каждого упражнения гимнастики для пальцев рук, является зрительный контроль и анализ движений пальцев, что в свою очередь является упражняющим действием для амблиопичного глаза.

Содержание упражнений должно предусматривать развитие умений у детей выполнять движения пальцами, кистями рук одновременно и поочередно. Для активизации мышечного контроля, как важного компенсаторного средства, над мелкими движениями рук введены упражнения без зрительного контроля.

На первом этапе занятия коррекционной гимнастикой проводятся индивидуально с показом и объяснением каждого элемента в медленном темпе. Руки взрослого

при показе находятся на расстоянии 30–40 см от глаз ребенка, при выполнении вместе с ребенком — на расстоянии 1–1,5 м от него. Оптимальное исходное положение для взрослого сидя на стуле. Дети выполняют упражнение из разных исходных положений стоя, сидя (на стуле, на полу).

На втором этапе обучения гимнастике, когда упражнения в целом выполняются правильно и не наблюдается ошибок в зрительном контроле — движения рук и сопровождающие их движения глаз согласованы — гимнастику проводим с 3–4 детьми. На этом этапе используется словесная инструкция, показ в отдельных случаях.

После того как дети усвоят упражнения индивидуально и подгруппами, их можно (по 1–3) включать в утреннюю гимнастику, физкультминутки между занятиями.

На данном этапе координированные отношения переводятся в сложные локомоторные акты.

По структуре индивидуальные занятия просты и значительно отличаются от общепринятых физкультурных занятий и включают набор специальных упражнений трех групп:

- коррекционные упражнения для рук;
- коррекционные упражнения для ног;
- коррекционные упражнения для рук и ног.

Коррекционная направленность упражнений состоит в формировании движений рук и ног, усвоении детьми различного ритма, автоматизации, согласованности действий рук и ног у детей с косоглазием и амблиопией.

Введение таких упражнений в систему коррекционных занятий диктуется тем, что амблиопичному глазу необходима тренировка для активизации его деятельности, и в тоже время в процессе зрительного анализа и контроля за выполнением движений формируются зрительно-двигательные взаимосвязи, которые у наших детей отстают от нормы.

Весьма эффективно в методике индивидуальных занятий на координацию используют слуховой анализатор — дети выполняют движения под счет, удары в бубен, звуки музыкальных игрушек, с открытыми и закрытыми глазами.

Желательно проводить коррекционные занятия у зеркала, для самоконтроля движений в упражнениях на координацию.

Обучение следует начинать с простых заданий поэтапно, в медленном темпе — упражнения для рук, а затем для ног — из разных исходных положений: стоя, сидя, лежа (на спине, животе, боку). В положении лежа расслабляются мышцы шеи, плеча, груди, ног — это весьма важно для снятия мышечного напряжения, характерного для наших детей.

Показ взрослого, на данном этапе, проходит на близком расстоянии (т. к. зрительное восприятие в окклюзионный период снижено) это позволяет своевременно оказать помощь, исправить ошибку.

Когда в упражнении отрабатывается правильность сосредоточения взгляда на движении, рука ребенка и взрослого должны находиться на одном уровне (сесть на стул,

либо ребенок встает на специальную подставку) это стимулирует качественное выполнение заданий.

При повторении уже знакомых упражнений применяются команды: «Из и. п. стоя одновременно подними правую руку вверх, левую ногу поставь в сторону» или «Из положения лежа одновременно разведи руки и ноги в стороны».

Все разучиваемые упражнения повторяются до тех пор, пока ребенок сможет их выполнить в различных вариантах:

- по словесной инструкции;
- по показу;
- в разном темпе;
- при участии зрительного контроля и без него;
- из разных исходных положений;

Одним из методов является словесное описание движений детьми, это активизирует представления о движении, о создании зрительного образа движения.

Система упражнений способствует формированию согласованной деятельности рук и ног, повышению внимания к координированным действиям, успешному осуществлению связи с лечебной работой, развитию фиксации взора и глазодвигательных функций у детей с косоглазием и амблиопией.

Кроме этого занятия на координацию позволяют детям овладеть основами координационных механизмов в сложных локомоторных актах, перенести координационные отношения, которыми они овладели в процессе индивидуальных занятий, во фронтальные формы работы и свободную деятельность.

Координация движений — это согласование между собой двух или нескольких отдельных движений таким образом, чтобы они представляли собой единое двигательное действие, двигательный акт. Итогом координации движений становится превращение сложного движения в согласованную, хорошо управляемую систему. По мнению Н. А. Берштейна, который был пионером в исследованиях движений координации, она осуществляется за счет преодоления мышечной системой организма так называемых избыточных степеней свободы.

У детей с нарушением зрения из-за недостаточности зрительного контроля и анализа за движением, наблюдается снижение двигательной активности, что приводит к сложностям формирования основных параметров в ходьбе, и прежде всего в сохранении прямолинейности движения.

Часто нарушение зрения обуславливают вторичные отклонения в двигательной сфере:

- нарушение координации движений;
- точности;
- функции равновесия;
- пространственной ориентировки.

В связи с этим выявлены специфические особенности координации движений у детей с косоглазием и амблиопией, проявляющиеся в асимметричности движений рук и ног, несформированности зрительно-двигательных

связей, вызвавшие необходимость индивидуальных и групповых коррекционных занятий.

Проводить которые следует поэтапно, учитывая возрастные и специфические особенности физического развития детей.

К специфическим особенностям следует отнести:

- различия в состоянии остроты зрения и степени нарушения зрительных функций (фиксации, прослеживания, локализации, остроты зрения);
- индивидуальный характер лечебно-восстановительной работы в зависимости от степени косоглазия и амблиопии;
- длительности и периодов лечения;
- уровень овладения координацией движения.

В силу того, что у детей с косоглазием и амблиопией, в период лечебно-восстановительной работы процесс компенсации еще находится в стадии становления, выделена роль компенсаторных факторов — сохранных анализаторов — речи, мышления, слуха.

Учитывая, что у детей с нарушением зрения слабо развита мелкая мускулатура рук, нарушена координация пальцев, следует провести пропедевтический курс гимнастики для рук.

Коррекционная гимнастика для рук у детей с косоглазием и амблиопией является основой ориентировочной деятельности, без которой невозможно формирование целостного образа движения.

Обязательным условием почти каждого упражнения гимнастики для пальцев рук, является зрительный контроль и анализ движений пальцев, что в свою очередь является упражняющим действием для амблиопичного глаза.

Содержание упражнений должно предусматривать развитие умений у детей выполнять движения пальцами, кистями рук одновременно и поочередно. Для активизации мышечного контроля, как важного компенсаторного средства, над мелкими движениями рук введены упражнения без зрительного контроля.

На первом этапе занятия коррекционной гимнастикой проводятся индивидуально с показом и объяснением каждого элемента в медленном темпе. Руки взрослого при показе находятся на расстоянии 30–40 см от глаз ребенка, при выполнении вместе с ребенком — на расстоянии 1–1,5 м от него. Оптимальное исходное положение для взрослого сидя на стуле. Дети выполняют упражнение из разных исходных положений стоя, сидя (на стуле, на полу).

На втором этапе обучения гимнастике, когда упражнения в целом выполняются правильно и не наблюдается ошибок в зрительном контроле — движения рук и сопровождающие их движения глаз согласованны — гимнастику проводим с 3–4 детьми. На этом этапе используется словесная инструкция, показ в отдельных случаях.

После того как дети усвоят упражнения индивидуально и подгруппами, их можно (по 1–3) включать в утреннюю гимнастику, физкультминутки между занятиями.

На данном этапе координированные отношения переводятся в сложные локомоторные акты.

По структуре индивидуальные занятия просты и значительно отличаются от общепринятых физкультурных занятий и включают набор специальных упражнений трех групп:

- коррекционные упражнения для рук;
- коррекционные упражнения для ног;
- коррекционные упражнения для рук и ног.

Коррекционная направленность упражнений состоит в формировании движений рук и ног, усвоении детьми различного ритма, автоматизации, согласованности действий рук и ног у детей с косоглазием и амблиопией.

Введение таких упражнений в систему коррекционных занятий диктуется тем, что амблиопичному глазу необходима тренировка для активизации его деятельности, и в тоже время в процессе зрительного анализа и контроля за выполнением движений формируются зрительно-двигательные взаимосвязи, которые у наших детей отстают от нормы.

Весьма эффективно в методике индивидуальных занятий на координацию используют слуховой анализатор — дети выполняют движения под счет, удары в бубен, звуки музыкальных игрушек, с открытыми и закрытыми глазами.

Желательно проводить коррекционные занятия у зеркала, для самоконтроля движений в упражнениях на координацию.

Обучение следует начинать с простых заданий поэтапно, в медленном темпе — упражнения для рук, а затем для ног — из разных исходных положений: стоя, сидя, лежа (на спине, животе, боку). В положении лежа расслабляются мышцы шеи, плеча, груди, ног — это весьма важно для снятия мышечного напряжения, характерного для наших детей.

Показ взрослого, на данном этапе, проходит на близком расстоянии (т. к. зрительное восприятие в окклюзионный

период снижено) это позволяет своевременно оказать помощь, исправить ошибку.

Когда в упражнении отрабатывается правильность сосредоточения взгляда на движении, рука ребенка и взрослого должны находиться на одном уровне (сесть на стул, либо ребенок встает на специальную подставку) это стимулирует качественное выполнение заданий.

При повторении уже знакомых упражнений применяются команды: «Из и. п. стоя одновременно подними правую руку вверх, левую ногу поставь в сторону» или «Из положения лежа одновременно разведи руки и ноги в стороны».

Все разучиваемые упражнения повторяются до тех пор, пока ребенок сможет их выполнить в различных вариантах:

- по словесной инструкции;
- по показу;
- в разном темпе;
- при участии зрительного контроля и без него;
- из разных исходных положений;

Одним из методов является словесное описание движений детьми, это активизирует представления о движении, о создании зрительного образа движения.

Система упражнений способствует формированию согласованной деятельности рук и ног, повышению внимания к координированным действиям, успешному осуществлению связи с лечебной работой, развитию фиксации взора и глазодвигательных функций у детей с косоглазием и амблиопией.

Кроме этого занятия на координацию позволяют детям овладеть основами координационных механизмов в сложных локомоторных актах, перенести координационные отношения, которыми они овладели в процессе индивидуальных занятий, во фронтальные формы работы и свободную деятельность.

Литература:

1. Сековец, Людмила Сергеевна Физическое воспитание детей дошкольного возраста с монокулярным зрением. — Н. Новгород: Нижегород. гуманитар. центр, 2000, 13.01.2001. — 141, [2] с.: ил., табл.; 21 см с.
2. Сековец, Людмила Сергеевна Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения. — Н. Новгород: Николаев, 2001, 11.01.2002. — 164, [2] с.: ил., цв. ил., табл.; 20 см с.
3. Немов, Роберт Семенович. Психологический словарь. — М.: ВЛАДОС, 2007, 23.11.2005. — 559, [1] с.: ил.; 26 см с.
4. Плаксина, Любовь Ивановна. Физическое воспитание детей с нарушением зрения, лекции. —:., — с.

Роль педагога в воплощении принципов инклюзивного образования

Панова Валентина Николаевна, преподаватель истории и английского языка
Калужский колледж сервиса и дизайна

*Общее у людей только одно: они все разные.
Роберт Зенд*

Конституция РФ предоставляет равное для каждого гражданина нашей страны право на образование и обязательное для всех основное общее. Так оно и было всегда. Но долгие годы образование так или иначе делило детей нашей страны на две группы. Одни дети обучались в обычной школе, другие были приписаны к специализированным школам закрытого типа. Совместное обучение детей с инвалидностью и обычных детей, названное инклюзией, отставало от мировой практики. Такие дети не были включены в разнообразные жизненные ситуации, они не могли приобретать необходимых практических навыков. Социальное развитие ребенка в таких условиях препятствовало подготовке их к независимому, самостоятельному образу жизни.

Положительный мировой опыт инклюзивного образования заставил сдвинуть с мертвой точки российскую модель развития образования в этом вопросе. Энтузиасты совместного обучения детей с ОВЗ и обычных детей победили. Наше законодательство изменилось. Изменилось с 2012 года. Пришло понимание, что все дети должны обучаться вместе, должны общаться друг с другом, что права должны быть у всех равны. Инклюзивное образование законодательно теперь закреплено и становится государственной гарантией на всех ступенях образования. Федеральный закон «Об образовании в РФ» предписывает «создавать необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья»... [1] Теперь родители и дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право выбирать то образовательное заведение, которое будет наиболее эффективным для них. Они могут выбирать не только школу. Такой опыт был перенесён и на систему профессионального образования. Процесс интегрированного обучения сложен и долгов. Каждому ребенку необходимо обеспечить личностное развитие и интеграцию в общество. Много уже было сделано в школе. Но системе профессионального образования также необходимо адаптироваться к современным реалиям, включиться в процесс

совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, объединить новые информационные и коммуникационные технологии и обеспечить качественную подготовку будущих специалистов в Российской Федерации. Для обеспечения этой задачи, «профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». [1]

Вот уже 3 года, как в нашем колледже появились первые дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды. В 2017–2018 таких детей было 12. В следующем 2018–2019 учебном году — 17.

В 2019–2020 учебном году в инклюзивных группах колледжа обучаются 23 студента с инвалидностью. Виды нозологий очень разные. С нарушением слуха — 4 человека, с нарушением зрения — 2 человека, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 7 человек, с соматическими заболеваниями — 10 обучающихся. В последней группе есть дети и с врожденным пороком сердца, врожденным иммунодефицитом, целиакией, эпилепсией. Эти дети учатся в разных группах по различным профессиям: художник по костюму, операционная деятельность в логистике, парикмахер, дизайнер. Особых трудностей в адаптации к коллективу обучающихся дети с инвалидностью не испытывают. Да и обычные наши студенты, к счастью, очень толерантно относятся к «необычным детям». Нельзя сказать, что социализация и коррекция развития таких детей проходят гладко и без проблем. Каждый ребенок индивидуален. Но ни разу за 3 года работы с такими детьми в нашем колледже не было ни одного случая, чтобы такого ребенка обидели, унизили, напомнили ему о его особенностях. Возможно, сказывается общий настрой педагогического коллектива. Дети с особенностями здоровья рассматриваются нами как полноценные члены общества. Общественное мнение о неполноценности детей с особенностями уходит в прошлое. Мы учимся не выпячивать личностные, физические особенности детей с инвалидностью. И пытаемся объяснить это всем обучающимся у нас студентам.

У детей с ограниченными возможностями здоровья много проблем. Специалисты утверждают, что главными из них являются: неуверенность в собственных силах, неумение планировать собственную жизнь, неумение сделать осмысленный выбор дальнейшего пути. Кто должен помочь таким детям учиться, адаптироваться в обществе, жить полноценной жизнью? Конечно, родители.

Но большую часть времени дети с особенностями здоровья проводят в учебном заведении. Поэтому, можно смело утверждать, что без грамотного и думающего педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию не обойтись. Но педагоги остались прежними. Нас самих надо перестраивать. Мы сами испытываем психологические трудности.

Мы — педагоги часто бываем не уверены в наших действиях. Иногда меня гложет чувство вины. Порой кажется, что мы слишком мало уделяем внимания таким детям на уроках. «Учитель — золотое сечение инклюзии». [2, 6.] В этой связи, повышаются требования к устоявшейся системе профессиональных компетенций преподавателей. «Учитель должен вернуться к пониманию своей профессиональной миссии — миссии посредника в культуре, человека, который «выращивает» будущее». [2, 11 с.] Возникает острая необходимость в новых знаниях. Каждый год педагоги колледжа обучаются на курсах повышения квалификации. Нам читают лекции по всему спектру вопросов, с целью обеспечения качественного обучения и воспитания, полноценного развития детей с разнообразными образовательными потребностями и возможностями. Обмен опытом — ещё один из видов работы. К нам приезжают на совместные конференции коррекционные педагоги из учебных заведений области. Кроме того, мы активно сотрудничаем со школами, где учились наши сегодняшние студенты.

Педагогам инклюзивного образования необходимо быть гибкими и толерантными, уважать индивидуальные различия «особых» детей, но в то же время, принимать ребенка с инвалидностью как обычного, уметь слушать и применять рекомендации специалистов, стараться работать в одной команде с другими педагогами, пробовать решать возникающие проблемы нестандартными методами. Нас учат постоянно «мониторить» образовательный процесс, выявлять и задействовать сильные стороны личности обучающегося. Возникает необходимость использовать индивидуальные формы учебной и воспи-

тательной работы с учащимися в сочетании с коллективными, широко использовать активные формы и методы работы, разрабатывать и использовать по каждому учебному предмету разной степени сложности учебно-социальные задания. Хотя, по опыту работы, мы приходим к убеждению, что не всегда детям с инвалидностью нужны особые условия, особые методы обучения и дифференцированные задания. Главная задача педагога — организовать учебный процесс таким образом, чтобы материал урока был усвоен всеми учащимися без исключения. Это касается и слабых, и сильных учащихся, и конечно же детей с ограниченными возможностями здоровья. Важными моментами на уроках должны быть доброжелательность и тёплая атмосфера. Спокойный голос учителя, сопереживание, готовность прийти на помощь в случае возникновения трудностей при освоении материала урока — обязательные условия в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование — прогрессивный способ обучения. Длительный и достаточно противоречивый процесс преобразований. Он прочно вошел в образовательный процесс всех стран мира. Этот процесс уже не остановить и в нашей стране. Дети с ограниченными возможностями здоровья наконец-то становятся полноценными гражданами государства, которым доступно получение качественного образования. И мы учителя, должны помочь таким детям найти своё место в жизни. Позитив, который излучает учитель, передаётся и всем детям. Особенно детям с ограниченными возможностями. Это придаёт им уверенности и даёт возможность стремиться к дальнейшим победам. Инклюзия — это динамично развивающийся процесс. Он положительно влияет на систему социальных отношений, укрепляет нравственное здоровье общества. «Инклюзивное образование — результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, каким бы ни было её физическое состояние». [2, 14 с.]

Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность. Педагогический университет. «Первое сентября», 2013. — 14 с.
3. Шульмин, М. П. Проблемное решение социального и психологического сопровождения студентов-инвалидов в процессе их профессионального образования / М. П. Шульмин // Дефектология, 2010. — № 3. — с. 88–92.
4. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование — образование для всех / Валицкая А. П., Рабош В. А. // Социальная педагогика. — 2009. — № 1. — с. 18–22.

Integration of linguistic and didactic issues in the language acquisition process

Panferova Irina, PhD of pedagogical sciences
Tashkent state pedagogical university (Uzbekistan)

Dusimbetova Nargiza, lecturer
Uzbek state university of world languages (Uzbekistan)

This article considers an interrelated orientation toward strengthening the methodological basis of teaching foreign languages through linguistic and didactical data, which allows implementing the interdisciplinary and communicative mechanisms in the language acquisition process while teaching ESP in higher educational institutions.

Keywords: *linguodidactics, language acquisition process, communication purposes, ESP teaching, mechanisms, language proficiency.*

The process of mastering the language in educational settings is the subject of interest of psychologists, psycholinguists, methodologists, specialists in the field of theoretical linguistics. From this point of view, when there is an approach to the interpretation of this process only from the standpoint of a particular discipline, it means that it is impossible to get a complete idea of the mechanisms for mastering the language for educational purposes. To do this, linguodidactics, being an integrative science, «is designed to give both a description of the mechanisms for mastering the language, and the specific management of these mechanisms in the learning environment» [4, p.257–263].

The core of the concept developed by W.Reinicke is an idea of the existence of three independent and at the same time interrelated scientific disciplines that make up the theory of teaching foreign languages: 1) the theory of mastering the language, or linguodidactics; 2) didactics of a foreign language; 3) methods of teaching a particular language, or a private technique [4, p.257–263].

The generality of the above-mentioned scientific disciplines is due to the fact that at the center of their research is the ability of a person to use a language code for communication purposes. The advancement of a person’s ability to carry out speech communication to the rank of the central category of the above sciences is very progressive, since only in this case one can say that the linguistic personality becomes the subject of interest of scientists dealing with multidimensional problems of teaching foreign languages.

Speaking about the specifics of the scientific areas that make up the theory of teaching foreign languages, we note that it (the specificity) is related to the different attitudes of each of them to the main category of research — the ability to communicate with each other. Thus, linguodidactics allows to reveal some problems related to the analysis, management and modeling of language acquisition processes. In this case, we are talking about the description and explanation of the mechanisms and internal structurally-forming processes of mastering the language, both native and foreign. For a specialist dealing with didactic issues, the ability to communicate with a voice acts as a strategic learning goal, while the subject of a private technique is the process

of transferring and assimilating (learning) the ability to communicate in the language of study, taking into account the specific learning conditions, in this case in the conditions of higher educational institutions.

Since the methodologist deals with the formation of the ability to communicate in the language of study, he must have knowledge of the specifics of the process of mastering this ability. However, the methodology itself does not form such knowledge, it takes them from other areas of knowledge, and especially from didactics. The latter is a science about the general laws of teaching to any language, without exception [2, p.23].

Thus, linguodidactics involves the interaction of several independent and at the same time interrelated scientific disciplines: methodology, linguistics, pedagogy, psychology, psycholinguistics. Therefore, it is a linguistic base for teaching foreign languages in connection with the listed scientific disciplines. It can be said that the relationship between linguodidactics and these scientific disciplines is the relation between theory and practice.

Recognizing the importance of carrying out linguodidactical research, one cannot but note the inaccuracy of linking linguodidactics exclusively with linguistics. Despite the fact that it is the linguistic factor that makes up the specifics of the methodology of teaching foreign languages, one cannot fail to take into account the multi-functionality and multifacetedness of the process of teaching the subject of ESP in higher educational institutions.

The methodological approach to teaching English language as ESP is influenced by many factors — such as: social order, basic goals and methods of teaching, specific technologies and techniques, dominant linguistic theories and so on.

The interdisciplinary linguodidactical approach to the analysis of these problems is based on the data of the philosophy of language, linguistics, psychology, the theory of intercultural communication, the theory of mastery of the second language, psycholinguistics, etc. However, linguodidactics is not a substantiation of a particular language method. Being one of the branches of methodological science, «... which substantiates the substantive components of education, teaching, learning in their inseparable connection with

the nature of language and the nature of communication as a social phenomenon that determines the activity essence of speech products, based on the mechanisms of social interaction of individuals» [1, p.478]. Thus, linguodidactics acts as a methodological aspect of the theory of ESP teaching.

This means that this science is called upon to develop the basics of the ESP teaching methodology in relation to the various desired outcomes of this process. It allows revealing the objective laws according to which the model of teaching foreign languages should be built, in the center of which there is a bilingual (polylingual) and bicultural (multicultural) language personality of the student, taking into account the specificity and direction of future professional activity.

Linguodidactics as a science is designed to comprehend and describe the linguistic cognitive structure of a linguistic personality, to justify the conditions and patterns of its development as a desirable result in the teaching and learning of a foreign language, and to study specificity as an object of mastering / teaching (language, linguistic picture of the world of the carrier of the language). And the interaction of all subjects of this process, the nature of errors (linguistic, linguistic-cultural and, more broadly, culturological) and the mechanism for their elimination.

The study of the peculiarities of learning and mastering a language in the context of multilingualism, the individual and cultural characteristics of students, their age specificity,

factors determining the completeness / incompleteness of language proficiency, etc., is of great promise. [5, p. 399–410].

Consequently, the relevance of linguodidactical studies is due to the need to create an objective scientific basis for assessing the effectiveness of teaching methods and their further development, methods based on, first of all, the idea of the formation of language competence.

Moreover, the modern system of teaching foreign languages is characterized by the fact that, firstly, practical acquisition of foreign languages has become an urgent need for the various strata of the society, and, secondly, the general pedagogical context creates favorable conditions for differentiation of teaching foreign languages. The new socio-economic and political situation requires the implementation of a language policy in the society and in the field of foreign-language education aimed at satisfying both public and personal needs in relation to foreign languages.

Therefore, analysis of practice and theory of teaching leads to the conclusion that it is impossible to solve this or that research problem within the framework of one approach, it is necessary to use the provisions of modern approaches to solve pedagogical problems in a comprehensive way. In the modern didactics of higher education, the innovative methodological and linguistic approaches to organizing the language teaching and learning processes should be implemented, particularly at non-language universities.

References:

1. Gumperz J. J., Gumperz J. C. A Postscript: Style and Identity in Interactional Sociolinguistics. — Berlin, New York, 2007. — P. 478.
2. Jarvis S., Pavlenko A. Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. — New York, London, 2008. — P. 23.
3. Laurillard D. Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology. — London, 2002.
4. Reinecke W. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs — einmethodologischer Ansatz. — Moscow: Academy, 1983. — pp. 257–263.
5. Zhang Z. C. Towards an Integrated Approach to Teaching Business English: A Chinese Experience // English for Specific Purposes, 2007. — No. 26. — pp. 399–410.

Особенности системного подхода в формировании готовности к оценочной деятельности у обучающихся экономических направлений

Позднякова Жанна Сергеевна, старший преподаватель
Южно-Уральский институт управления и экономики (г. Челябинск)

Формирование готовности к оценочной деятельности требует системного подхода к исследованию и раскрытию данных философских, психологических и педагогических наук, позволяющих понять и обогатить опыт вузовской практики. Именно поэтому одним из методологических подходов в нашем исследовании выбран си-

стемный подход, который является теоретической основой для рассмотрения и решения педагогических проблем.

Системное миропонимание, стремление к целостному постижению исследуемого феномена, как позволяет убедиться обращение к истории отечественной мысли, было одной из принципиальных позиций российских фило-

софов и ученых как дореволюционного, так и советского периодов в том числе В. И. Вернадский, Н. Ф. Федоров, А. А. Богданов, П. А. Флоренский, Л. С. Выготский.

Методология системного подхода рассмотрена в трудах А. Н. Аверьянова, И. В. Блаугера, Э. Г. Юдина, в педагогических исследованиях, интерпретирующих системный подход в сфере образования наиболее известны труды В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьмина, Г. Н. Серикова, В. А. Якунина и др.

Системный подход предполагает рассмотрение педагогических явлений как единых систем и их системных отношений со средой, это отдельное направление методологии научного познания и социальной практики.

Под системным подходом в педагогике понимается отдельное направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как единых систем [4].

Для рассмотрения сущности системного подхода необходимо остановиться на категории «система», под которой понимается:

- 1) комплекс взаимосвязанных элементов;
- 2) совокупность взаимодействующих объектов;
- 3) модель интегративного свойства объекта, выделяемого субъектом, представляющая совокупность элементов, находящихся в таких отношениях, которые воссоздают интегративное свойство;
- 4) единство отдельных частей, образующих новое качество, которому присущи свои специфические свойства.

В качестве рабочего определения нами будет использоваться первая трактовка, то есть мы будем изучать систему формирования готовности к оценочной деятельности обучающихся экономических направлений высшего учебного заведения, исходя из понимания комплекса взаимосвязанных объектов.

Единство элементов системы возникает в результате того, что между ними возникают связи, то есть реальные взаимодействия, которые характеризуются типом, силой, характером и степенью постоянства.

Главная концепция системного подхода состоит в следующем: изучение (познание — анализ) некоторой системы необходимо проводить не только, изучая его части, а и в «обратном» направлении, — определив основные свойства системы как целого, интерпретировать функционирование и развитие ее частей (подсистем) с точки зрения системы в целом [1].

При характеристике системного подхода как способа научного познания нужно опираться на его основные положения:

- процесс образования должен рассматриваться как образовательная система, то есть с выявлением системных свойств и учетом влияния факторов внешней среды;
- любая система — это элемент метасистемы;
- система всегда должна быть определена основаниями, то есть целевым заказом, который исходит от госу-

дарства, но при этом сочетает в себе и региональные потребности субъектов образования;

- система характеризуется этапностью и проходит все основные стадии;

- всегда должны быть учтены предельные возможности системы;

- основополагающие методы системного подхода — индукция и синтез, при этом другие методы не противостоят ему.

В рамках нашего диссертационного исследования системный подход был использован как инструмент и как способ научного познания.

Системный подход, как и любая другая научная методология, опирается на эксперимент и ориентирована на выявление закономерностей, непосредственно следующих из наблюдений и экспериментов.

Эксперименты ставятся на основе принятой теоретической концепции, исходя из целей и задач исследователя, поэтому они заведомо носят прагматический и ситуационный характер. На основании выявленных факторов и закономерностей создается модель объекта, среды и ситуации. В дальнейшем исследователь имеет дело с моделью. Модель заменяет ему теорию, модель ориентирована на потребности исследователя и становится источником последующих выводов и гипотез [5].

Любая система функционирует на основе определенных механизмов, структурную основу которых составляют отдельные элементы, каждый из которых предназначен для выполнения той или иной конкретной функции. В нашем исследовании мы реализовали систему формирования готовности к оценочной деятельности средствами дисциплин базовой и вариативной части.

Нами процесс рассматривается как специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие преподавателя и обучающегося, конечной целью имеющее формирование определенного уровня готовности к оценочной деятельности, соответствующего социальному заказу.

Формирование готовности к оценочной деятельности имеет управляемый и контролируемый характер, где мы руководствовались сознательными намерениями, по заранее намеченному плану в соответствии с поставленной целью и задачами.

В нашем исследовании формирование готовности к оценочной деятельности обучающихся по экономическим направлениям понимается как социально-педагогическая система, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, методов, процессов, которые объединены общей целью и единством управления, обеспечивающих развитие личности обучающегося.

Важнейшим принципом системного анализа является то, что построение системы начинается с формулирования цели, которая является конечным результатом, а далее происходит процесс разработки модели формирования готовности к оценочной деятельности обучающихся экономических направлений в условиях ВУЗа и опреде-

ление цели и возможностей ее функционирования. Значимость этого этапа определяется тем, что любая система определяется целью, которая в свою очередь влияет на содержание, выбор методов, форм, значит и на сам процесс и конечный результат.

Предлагаемая нами к реализации система определяется социальным заказом на выпускников экономических направлений, обладающих готовностью к оценочной деятельности, поэтому в качестве конечной цели выступает формирование определенного уровня готовности к оценочной деятельности.

При разработке задач нами были определены следующие требования:

- все предложенные задания представляют собой единую систему, определенную элементами, каждый из которых является частью целого;
- при определении специфики заданий необходимо учесть личные качества обучающихся, их возрастные особенности и коммуникативные ситуации, в которых организован процесс обучения;
- все задания должны быть взаимосвязаны и построены по принципу возрастания уровня сложности;

- система заданий должна способствовать приобретению новых теоретических знаний и навыков, необходимых для реализации практической деятельности;

- новые знания должны активизировать потребность в применении полученных умений;

- все предлагаемые задания должны способствовать развитию мотивационных, ориентационных, волевых качеств личности обучающегося, процессам саморегуляции, самопознания и рефлексии.

Социальный заказ, предлагаемой системы, определен потребностью общества в выпускниках экономического профиля, обладающих готовностью к оценочной деятельности.

Основная цель определяется как достижение каждым обучающимся высокого уровня сформированности готовности к оценочной деятельности.

Функционирование системы предполагает: определение преподавателем значимости блока дисциплин базовой и вариативной части, установление контрольных точек.

Все элементы системы формирования объединены в одно целое посредством разнообразных межпредметных связей в соответствии с рисунком 1.



Рис. 1. Система готовности к оценочной деятельности

Система формирования готовности к оценочной деятельности может рассматриваться как фактор повышения качества профессиональной подготовки бакалавра экономического направления.

Гносеологический компонент определяет систему знаний как множество связанных между собой элементов, представляющих между собой определенное целостное образование, полученное в рамках высшего образования.

Праксиологический компонент процесса формирования включает в себя профессиональные умения и навыки, учебный, практический и жизненный опыт.

Аксиологический компонент включает в себя ценностные отношения, ценностные ориентации, мотивы учебной деятельности, профессионально важные качества личности, готовность к самообразованию.

Реализация системного подхода показала, что формирование оценочной деятельности у обучающихся экономических ВУЗов:

- обладает системными свойствами, элементами являются педагогические задачи, решаемые в рамках исследуемого процесса;

- характеризуется целевой направленностью, целостностью, универсальностью, гибкостью, вариативностью;

- требует учета специфических принципов.

Система, предполагаемая к внедрению, должна обеспечить качественное образование в системе подготовки бакалавров экономических направлений.

Процесс формирования навыков оценочной деятельности является сложным и многофакторным явлением, вместе с тем представляет собой единую, целостную систему.

Наиболее точно оценить уровни сформированности управленческой культуры студентов экономического ВУЗа в процессе их подготовки возможно с помощью следующей совокупности критериев:

1. количество правильно выполненных действий;
2. качество выполнения действий;
3. интерес к оценочной деятельности, знания теоретического блока, их полнота и качество.

Эти критерии, возможно, использовать, наблюдая за самостоятельной аудиторной работой студентов во время практических занятий и во время консультаций, анализируя результаты отдельных действий студентов при выполнении ими каждой конкретной работы, а также применяя систему вопросов по теории и практике.

Варьируемые условия опытного обучения:

- 1) содержание дополнительного учебного материала;
- 2) характер, содержание и количество заданий;
- 3) организация учебного процесса.

Неварьируемые условия:

- 1) одинаковое время проведения опытного обучения (количество аудиторных часов);
- 2) одинаковое базовое образование;

Подготовленный материал использовался при организации опытно — поисковой работы.

Литература:

1. Багирова, З. К. Сущность управленческой культуры будущего руководителя в образовании: [Текст] / З. К. Багирова, Г. М. Гаджиев // Омский науч. вестник. — Омск, 2007. — № 4. — с. 23–26.
2. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике(опыт/ проблемы, перспективы) [Текст]// А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. — Екатеринбург, УрГПУ, 2009.
3. Выготский, Л. С. Конкретная психология человека [Текст]// Л. С. Выготский. — М.: Вестник МГУ. — 1986. — № 1. — с. 45. — (Серия 14. Психология).
4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Ши-янов. 4-е изд. М.: Школьная Пресса, 2004. 512 с.
5. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. 368 с.
6. Ходюкова, Т. А. Диагностика степени сформированности профессиональной культуры будущих социальных педагогов в вузе [Текст] / Т. А. Ходюкова // Вестник Бурятского ун-та. — Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2006. — № 3. — с. 234–242. — (Серия 15: Социальная работа).

Роль средств массовой информации в формировании духовных и нравственных ценностей

Рощупкина Татьяна Юрьевна, воспитатель;

Уколова Ольга Николаевна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 2 «Ромашка» г. Губкина (Белгородская обл.)

В статье рассмотрена роль средств массовой информации в формировании духовных и нравственных ценностей общества, а также проведены попытки проанализировать возникновение определения понятия «культура». Проанализированы этапы развития средств массовой информации и сделаны выводы о том, что эффективность работы средств массовой информации неразрывно связана с учетом потребностей населения, их возросших социальных, духовных и политических запросов.

Ключевые слова: культура, средства массовой информации, нравственность, развитие, ценность, духовность, информация.

Несмотря, на вроде бы, понятное для нас слово «культура», ученые уже много лет не могут сформулировать четкого определения культуры, с которым все бы согласились, или хотя бы большинство ученых.

Клайд Клакхон и Альфред Кребер, американские, довольно известные ученые Гарвардского университета, насчитали около 170 определений культуры, которые они брали из работ западноевропейских и американских ученых, которые были опубликованы с 1871 по 1950 годы [1].

Понимание сущности культуры приходит лишь при понимании сути человеческой деятельности, и, в частности, всего народа, населяющего планету. Культура не может существовать вне человека. Изначально она имеет прямую связь с человеком, она его порождение, потому что человек находится в постоянном поиске смысла своей деятельности и жизни в целом.

Культурой пронизана вся жизнь, весь быт, если не сказать, все бытие человека.

Люди на всем протяжении своего существования пытались понять природу культуры, природу прекрасного и влияние этого явления на свою жизнь.

Конфуций, например исследуя природу поэзии, показал, что поэзия может:

- вдохновлять людей, воздействуя на их чувства и разум
- духовно спланировать тех, кто знакомится с теми или иными поэтическими произведениями
- давать представление о нравах различных народов.

Фрагменты, содержащие размышления о роли искусства в жизни как отдельного человека, так и человеческого общества, содержатся и в древнеиндийской эпической поэме «Рамаяна», и в эпосе о Гильгамеше, и в других литературных источниках, созданных еще на заре человеческой цивилизации [2].

Огромное количество сведений о состоянии и особых симптомах разных культурных миров, о той роли, которую изобразительное искусство, поэзия, музыка, наука играют в жизни людского семейства, возможно отыскать в трудах мыслителей Средневековья.

Церковь, как особая квинтэссенция духовности, культуры и веры, так же не осталась в стороне. В бесчисленных трактатах, прописанных «дворянами церкви», также рядовыми теологами, рассказаны бесчисленные размышления про то, отчего духовная музыка считается важным средством прояснения веры; какие виды изображений святых разрешены, а какие нет; отчего творчество не только лишь шутов, да и трубадуров, миннезингеров, труверов заслуживает не одобрения, а порицания, участие же в карнавальных действиях является одним из самых страшных грехов [3].

Культура содержит в себе как материальные, так и духовные средства жизнедеятельности человека. Данные материальные и духовные действительности именуются реликвиями, другими словами, искусственно созданными — они задуманы и сделаны человеком как творцом.

Человека можно рассматривать как начальный системообразующий фактор в развитии культуры. Человек делает и употребляет мир вещей и мир идей, который крутится вокруг него. При всем этом его роль — это роль творца, а место человека в культуре — это место центра культуры. Человек создает культуру, воссоздает и употребляет ее как средство для своего становления.

Культура функционирует как живая система ценностей, пока активно функционирует сам человек — как творческое, созидательное начало [4].

Материальная культура содержит в себе различные по типам и формам артефакты — это техника, сооружения, орудия и средства труда, производство, пути и средства сообщения, предметы быта — всё, что создается человеком в процессе эволюции и имеет материальное воплощение и, как правило, практическое применение.

Человек организует поток ценностей по каналу культуры, он обменивает и распределяет их, обеспечивает сохранение их, продуцируя и потребляя духовные и материальные культурные продукты, а при осуществлении этой работы, происходит созидание самого себя как существа социального и культурного субъекта [5].

Основной функцией культуры является «сохранение и воспроизведение совокупного духовного опыта человека, передача его последующим поколениям и его обогащение».

Влияние культуры прослеживается не только при взаимодействии с природой, но и на историческом ходе человечества и на общественном развитии. Однако и само общество определяет культурное существование в большинстве своем. Ведь накопление ценностей, их демонстрация и использование возможно только посредством общества. Культура сохраняя свои нормы и ценности вступает во взаимодействие с иными саморегуляционными системами существующими в обществе. К таким системам можно отнести политику, право и т. д., однако их особенным отличием является то, что культурные нормы можно использовать основываясь на принципе свободы выбора, т. е. они амбивалентны.

Таким образом, мы приходим к выводу, что структура культуры многокомпонентна, состоит из разных элементов. Культурные элементы делятся на духовные, т. е. нематериальные и материальные. Поэтому, взаимосвязь материальной и духовной культуры очевидна.

Передавать накопленный опыт, знания, традиции, культурные ценности человечество пыталось еще в стародавние времена такими формами языка как: летопись; хроники; анналы; жизнеописание; ситуации; странствия; разнообразные эпистолярные формы — от собственного послания до официальных писем, от назиданий и наказов до булл, рескриптов, прокламаций. А с появлением печатной журналистики появилась возможность формирования системы журналистских жанров [7].

Принято выделять следующие типы журналистик: религиозно-клерикальная (XV-XVI вв.), феодально-монархическая (XVI-XVIII вв.), буржуазная (XIX-XX вв.), социалистическая (XX вв.) и общегуманистическая (конец XX в. — начало III тысячелетия).

В средневековье, во время религиозно-клерикального на подобию, спектр творчества был быстро урезан. Данное разъяснялось не столько небольшим количеством квалифицированных людей, какое количество воздействием религии на все сферы жизни. Не допускалось инакомыслия, которое выискивало отражение в повторяющихся изданиях. Феодально-монархический вид отображает низкую финансовую развитость сообщества и начало перехода от естественного хозяйства к товарно-денежным взаимоотношениям. Становление торговли добивалось размена информацией о товарах, прибытии кораблей, стоимостях. В XIX в. журналистика стала важной долей общественно-политической жизни и хозяйствования. Она переплотилась в орудие политической борьбы — 80 процентов прессы носили ясно воплощенный политический и общественно-политический нрав. Вышло традиционное разделение прессы на доброкачественную (элитарную) и пользующуюся популярностью (массовую). К концу XX в. к ней прибавился вид промежуточных СМИ.

Этапы развития средств массовой информации:

1) прагазетное явление — перед началом нашей эры;
2) период рукописного издания — начало нашей эры вплоть до пятнадцатого века нашей эры;

3) изобрели и стали развивать книгопечатание, организация газетного и журнального дела — с пятнадцатого до семнадцатого века;

4) журналистика стала развиваться как общественный институт, с одновременным становлением прессы как фундамента демократии и совершенствованием полиграфической базы — с восемнадцатого века и до начала двадцатого века;

5) печать приобрела функцию «четвертой власти» с 1900—1945годы;

6) происходит концентрация и монополизация средств массовой информации — с 1945—1955годы;

7) становление электронных коммуникационных средств — 1955—1990 годы;

8) установление новых мировых информационных правил — 1990 и по нынешнее время [10].

Средства массовой информации — мощная сила действия на понимание людей, средство своевременного донесения информации в различные уголки мира, более действенное средство воздействия на впечатления жителя нашей планеты, способное уговаривать реципиента лучше всего.

Эффективность работы СМИ неразрывно связана с учетом потребностей жителей нашей планеты, их возросших социальных духовных и политических запросов.

В наше время средства печати и телевидение находятся в поисках новых подходов, которые были бы применимы к своей целевой группе. Соответственно, современная тематика журналов и газет иногда содержит новое, правда не совсем «идеально чистое», зато привлекающее читателей направление («Скандалы», «Желтая пресса», «Совершенно секретно» и др.) Сюда же относится и телевидение, массово пропагандирующее различные викторины, аналоги американских развлекательных ток-шоу (наше «Поле чудес» — это американское «Колесо фортуны» и мн.др), «Окна», «Дом 2».

Здесь прослеживается четкая взаимосвязь уровня культуры населения и уровня культуры средств массовой информации [12].

Деятельность средств массовой информации сильно влияет на общество в целом и на людей в отдельности, на психологический, социальный и нравственный образ каждого кто принадлежит к этому обществу, так как любая новая информация, которая поступает по каналам средств массовой информации имеет неотъемлемые стереотипы, и является носителем политических ориентаций и ценностных установок, прочно закрепляемые в людском сознании.

Основной проблемой сегодняшних дней для коллективов редакций и изданий, чей «долг» заключается в сохранении культурного наследия являются попытки сохранения классического наследия, среди «информационного мусора». Их основные жанры включают: — рецензию на

новое произведение искусства, творческий портрет, обзор, аналитическую статью, интервью и эссе. Журналы публикуют анонсы и ведут хронику новостей культуры.

Такие издания характеризуются преимущественно эстетическим подходом к проблеме искусства, а также рельефно выраженным интересом к творческим личностям. Они не выстраивают рейтингов, однако по сей день считается престижным, например для художников, если репродукция их картин будет воспроизведена журналом «Искусство»; режиссеры, актеры, сценографы, считают важным рецензирование их труда «Театром» или «Театральной жизнью». Однако, по ряду причин, в частности дороговизны, такие издания основной читательской массе малодоступны.

Сложности сохранения такого культурного наследия еще заключаются в том, что за последние десять-пятнадцать лет очень привлекательна для молодого поколения стала интернет-литература, которая изобилует трэш-культурой (графомания и безвкусица) и информационный шум, а так же современный ритм жизни, который нацелен на «бесконечную погоню» за деньгами, вычурностью, да и для некоторых слоев населения за обычным бытовым выживанием и существованием [14].

Такая литература имеет огромные тиражи и рассчитана на многомиллионного читателя. Она практически не имеет контроля в обществе, в законодательной сфере не имеет регулятора, т. е. не ограничена никакими правовыми нормами. В этот список можно отнести литературно-художественные журналы, которые издаются в стране небольшим тиражом и не потеряли своего авторитета, это — «Звезда», «Нева», «Дружба народов», «Новый мир» и др. Это журнальные издания литературно-критические, поэтические, литературно-исторические. Они и сегодня являются эдакой словесной лабораторией.

В обществе пустились корни развлекательные рекламные журналы (глянец). Они публикуют интервью с кинозвездами, миллионерами, фотомоделями. Самая многочисленная группа журналов Cosmopolitan,

Harper'sBazaar, Elle, Vogue, Grazia, «Домашний очаг» и др. обращена к читательницам 20—35 лет. Журналы рекламируют высокую моду, косметику, стиль жизни современной женщины. Читатели журналов Playboy, Maxim, Esquire, Men'sHealth, FHM (ForHimMagazine) — это делающие успешную карьеру, уверенные в себе мужчины старше 25 лет. Серия изданий меньшего объема и формата предназначена более молодым читательницам. К сожалению, «Глосси-журналы» не столько воспитывают эстетические вкусы, пропагандируют новый стиль жизни, сколько навязывают образцы поведения.

Однако есть и позитивная примета нашего времени — расширение рынка просветительских журналов. Возродились журналы для семейного чтения. Вырос интерес к этнографии, краеведению. Журналы «для всех» в большей мере, чем другие издания, проявляют ценностные ориентиры общества, во всяком случае его читающего слоя. Это издания широкого спектра информации.

Просветительские журналы расширяют культурные горизонты читателя, дают возможности самообразования. К сожалению, некоторые журналы «для всех», стремясь привлечь внимание читателя, много пишут о символических ключах в культуре, о разгадке различных кодов и тайн истории. К этой группе примыкают эзотерические журналы, но к собственно просветительским они не могут быть отнесены. Здесь сказывается экспансия международных издательских домов и международных общественных фондов.

Таким образом, можно прийти к выводу, что независимо от количества и изобилия печатных культурных публикаций, определение культурного обеднения, как и социальной бедности, очень актуально и для России. Основным и главным требованием сегодня к культуре является требование ее доступности для людей. Многие люди, в частности и в нашей стране, не имеют возможности реализовать, в полной мере свое право на культурную деятельность и творчество, на достойное образование и на приобщение к культурным ценностям в целом.

Литература:

1. Культурология. История мировой культуры: учеб.пособие для вузов. — М.: Академия, 2015. — с. 607
2. Оганов, А. А., Хангельдиева И. Г. Теория культуры: учеб.пособие для вузов. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2015. — с. 384
3. Кравченко, А. И. Культурология: учеб.пособие для вузов / А. И. Кравченко. — М.: Академический Проект, 2014. — с. 496
4. Флиер, А. А. Культурология для культурологов: — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. — с. 492
5. Гуревич, П. С. Философия культуры: — М.: Аспект Пресс, 2016. — с. 415
6. Чачановский, А. А. Инстанция истины: СМИ и жизнь: возможность, поиск, ответственность». М: Политиздат, 2014. — с. 87
7. Прохоров, Е. П. «Введение в теорию журналистики». М.,2015. — с. 90
8. Назаров, Б. Н. Массовая коммуникация и общество. М.,2014. — с. 32
9. Есин, Б. И. История русской журналистики XIX века. — М: Аспект Пресс,2014. — с. 50
10. Козлова, М. М. История отечественных средств массовой информации. — Ульяновск, 2015. — с. 60

11. Ким, М. Н. Основы теории журналистики: Учебное пособие. ООО Издательство «Питер», 2013. — с. 98
12. Резников, М. Р. Радио и телевидение вчера, сегодня, завтра. М.: Связь, 2016. — с. 95.
13. Корконосенко, С. Г. «Основы теории журналистики». СПб. 2014. — с. 40
14. Головин, Ю. А. Российские литературно-художественные журналы как форма реализации культурной политики: Монография.-М., 2010. с. 224

Развитие творчества старших дошкольников в процессе использования различных техник работы с бумагой

Свалова Елена Викторовна, воспитатель;
Калинина Юлия Васильевна, воспитатель
МБДОУ детский сад «Малыш» г. Саяногорска (Республика Хакасия)

Развивать творчество детей можно различными путями, в том числе в работе с разными материалами, которая включает в себя различные виды создания образов предметов из ткани, бумаги и природного материала [2, с. 4].

В изобразительном искусстве техникой принято называть совокупность специальных изобразительных умений, навыков, способов и приемов изготовления, изображения предметов, объектов окружающей действительности, создания художественного образа. В узком смысле слова техника — результат работы специальными материалами и инструментами.

Техника ребенка — комплекс изобразительных умений и навыков, с помощью которых он способен выразить свое отношение ко всему окружающему, воссоздать свои впечатления и наблюдения. Возможность использовать разные техники развивают творчество, обеспечивают живость и непосредственность детского восприятия, воображения и деятельности. Важно, чтобы в своем художественном творчестве дети не только применяли усвоенные знания и умения, но и могли искать новые решения и творческие подходы. Чем разнообразнее будут условия для изобразительной и продуктивной деятельности, материалы, с которыми работают дети, тем интенсивнее станут развиваться их творческие способности [4, с. 108].

Наиболее распространенным материалом для работы с детьми дошкольного возраста является *бумага*. В настоящее время существуют различные сорта бумаги (писчая, цветная, папирусная, гафрированная и др.) и практически все они могут быть использованы для создания поделок с детьми [2, с. 7].

С детьми старшего дошкольного возраста можно использовать следующие техники *работы с бумагой*:

- техника обрывной аппликации (обрывание бумаги с точностью повторения формы образа);
- техника «оригами» (создание образов из базовых форм: «треугольник», «книжка», «дверь» и др.);
- техника «мозаики» (создание образов на основе аккуратного выкладывания деталей (частей белой или цветной бумаги разного размера) на плоскости);

- техника бумагопластики, папье-маше (создание объемных образов путем приклеивания кусочков бумаги на определенную форму);

- конструирование из бумаги (создание образов на основе конуса, цилиндра, полосок бумаги, по принципу трансформируемого модуля);

- техника «квиллинг» (создание образа путем накручивания узкой длинной полоски на карандаш или палочку, использование накрученной спиральки для выполнения объемной аппликации);

- симметричное вырезывание (создание образа путем вырезывания формы, сложенной в несколько раз через центр);

Цель воспитательно-образовательной работы — развитие творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе создания образов используя различные техники работы с бумагой.

Задачи:

Создавать условия для:

1. Развития эстетического восприятия художественного вкуса;
2. Развития воображения, умения видеть необычное в обычных предметах;
3. Развития художественно-творческих способностей;
4. Обучения детей разным приемам преобразования бумаги;
5. Создания детьми поделок для оформления интерьера дошкольного учреждения [2, с. 9].

Организация работы

Начиная работу по обучению старших дошкольников созданию поделок из бумаги, основное внимание обращаем на освоение детьми основных приемов.

Перед тем, как работать с бумагой, знакомим воспитанников с ее свойствами.

Особое место при обучении различным способам преобразования бумаги занимает показ способов работы [2, с. 12].

На первых порах организуем полный показ с подробным объяснением своих действий. После того, как

дети приобретают необходимый опыт, чаще привлекаем к показу самих воспитанников.

Активно используем в своей работе на занятиях художественную литературу (стихи известных авторов, отрывки из сказок, загадки) и сюрпризные моменты, что делает занятие еще более увлекательным. Например, при конструировании улитки из полосок бумаги вспоминаем с детьми потешку: «Улитка, улитка, покажи свои рога, дам кусок пирога, пышки, ватрушки, сдобной лепешки». После окончания работы предлагаем детям придумать небольшие рассказы о своих улитках.

Широко используем дидактические игры, что влияет на развитие не только творчества дошкольников, но и логического мышления. Например, по окончании занятия на тему «Рыбка», проводим игру «Угадай, какая рыбка нам попала на крючок?», занятия «Дома на нашей улице» проводим игровое упражнение «Кто в домике живет?».

Игровые задания по окончании занятий влияют на развитие воображения старших дошкольников [3, с. 106]. Например, после выполнения поделки «Котенок» в технике «оригами», вместе с детьми рассматриваем получившиеся образы и находим самого веселого кота, самого грустного, самого умного и самого хитрого. Или предлагаем детям подумать, кто из друзей Незнайки мог создать

тот или иной образ воздушного шара, когда ребята размещают свои получившиеся образы воздушных шаров на стенд, выполненных в технике «мозаика».

Тематический принцип построения непосредственно образовательной деятельности позволяет варьировать их в зависимости от умений и навыков детей, добиваться положительного результата [2, с. 13].

С удовольствием создаем совместно с детьми коллективные работы. Коллективная форма проведения занятий помогает создавать красочные композиции («Аквариум», «Веселые утята» и др.). Коллективно выполненная композиция всегда полнее раскрывает содержание темы и позволяет детям увидеть эстетическую ценность их деятельности.

Использование интегрированных занятий создает возможность творческого осмысления и наиболее полного отражения темы [3, с. 27].

Таким образом, при содействии взрослого дети учатся мыслить, находить применение обычным вещам. У них возникают новые идеи. Дети начинают экспериментировать и творить, получают возможность удивиться и порадоваться миру. Ведь открытие чего-то нового необычного несет радость, дает новый толчок к творчеству [4, с. 110].

Литература:

1. Богатеева, З. А. Чудесные поделки из бумаги. М., 1992. — 123 с.
2. Брыкина, Е. К. Творчество детей в работе с различными материалами. — М., 2002. — 147 с.
3. Комарова, Т. С. Дети в мире творчества. М., 1995. — 167 с.
4. Лыкова, И. А. Методические рекомендации в вопросах и ответах к программе художественного образования в детском саду «Цветные ладошки». М., 2013 г. — 126 с.

Трудности грамматической системы английского языка для русскоговорящих обучающихся и их преодоление

Тимофеева Полина Вадимовна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Впервые многие дети начинают изучать английский язык в школе, где учитель для них является наглядным примером того, как русскоговорящий человек может свободно разговаривать на иностранном для него языке, что является отличной мотивацией к дальнейшему изучению данного предмета. Однако, трудности, возникающие в процессе овладения английским языком, снижают стремление к его изучению у обучающихся. Задача современного преподавателя сводится к умению прогнозировать их появление в ходе учебного процесса и помогать обучающимся преодолевать их.

Ключевые слова: грамматика, обучение языку, английский язык, трудности, трудности обучения языку, грамматический строй языка, система, иностранный язык, педагогика.

Рассматривая проблему трудности грамматической системы английского языка для русскоговорящих обучающихся, в первую очередь необходимо обратить внимание на понятие «грамматическая система языка».

Как мы видим, ключевым словом является «система». Г. П. Зененко и Н. В. Зененко в своей научной статье затрагивают данное понятие, раскрывая его смысл с точки зрения философии, где «...»система» — это совокуп-

ность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство». [7, с. 19] Схожее определение использует А. Н. Шукин, в своей работе о системном обучении. А. Н. Шукин отмечает то, что для системы характерно «...неразрывное взаимодействие со средой, во взаимодействии с которой она и проявляет свою целостность». [16, с. 69] Важно и то, что А. Н. Шукин демонстрирует важность понятия «системы» в педагогике, приводя в пример систему российского образования, и в методике, где система является базисной категорией, что помогает нам убедиться в значимости понятия в научной сфере.

Возвращаясь к общему понятию, следует также обратить внимание на слово «грамматическая», образованного от «грамматика». А. А. Гусева, в ходе исследования проблемы грамматики в философском понимании, отмечает, что в настоящее время понятие «сформировалось под влиянием нашей книжно-дидактической культуры». [4, с. 4] Сталкиваясь со словом «грамматика», люди представляют нечто состоящее из уровней, т. е. из ее частей — морфологии, синтаксиса, орфографии и орфоэпии. В своей статье автор рассматривает понятие, опираясь на такие философские источники как «Философия крымско-татарского языка» М. В. Миреева и «Грамматика разума» С. Н. Труфанова, таким образом, книги позволяют нам увидеть, как данное понятие раскрывается разными авторами. А. А. Гусева также приходит к утверждению, что «грамматика — это устройство, система», которое проводит связь между упомянутым понятием «система». [4, с. 2] В свою очередь словарь С. И. Ожегова предлагает нам более сжатое определение, где «Грамматика, ...1. В языкознании: совокупность правил о изменении слов и сочетании слов в предложении. Морфология и синтаксис являются частями грамматики...». [12, с. 141]

Исходя из рассмотренных нами источников, мы можем утверждать, что грамматика является не только наукой, изучающей грамматическую систему языка, и совокупностью правил, но и главным звеном в мыслительной деятельности человека. Основными составляющими грамматики являются синтаксис и морфология.

Таким образом, прилагательное «грамматическая», находясь рядом с понятием «система», придает последнему особое значение. Если «система» — это, прежде всего, совокупность элементов, имеющих определенные связи и образующих целостность, то она является «грамматической», когда отношения между элементами регулируются грамматическими правилами, которые в нашем случае выступают закономерностями. Именно закономерности необходимы для того, чтобы грамотно построить предложение на английском языке, т. е. правильно подобрать слова, учитывая их лексическую сочетаемость и место в предложении. Система, будучи совокупностью закономерностей, которые вместе образуют единство, упорядочивает большое количество элементов.

Различия грамматической системы английского и русского языков также важны в рассмотрении трудностей понимания грамматического материала.

В научной статье А. Асефнежад, поднимая проблему гибкости порядка слов, упоминает о том, что «тип порядка слов определенного языка в разной степени подчиняется его морфологическим возможностям». [1, с. 172] Автор статьи называет русский язык флективным (синтетическим), подчеркивая, что члены предложения могут занимать различные места, не изменяя своей синтаксической функции, благодаря наличию развитой системы падежей и морфологии. Возвращаясь к английскому языку, стоит отметить, что данный язык принято относить к аналитическим языкам, где грамматические отношения в основном передаются через служебные слова (модальные глаголы, предлоги и т. д.), фиксированный порядок слов или контекст.

Рассматривая проблему отличий русского и английского языков, Б. М. Джандар и Ф. А. Теучеж утверждают, что различия вызваны несовпадением или отсутствием какой-либо грамматической категории. В сопоставимых языках категория определенности и неопределенности, выражается разным образом. В английском языке существуют артикли *a(an), the*, которых нет в русском языке. Однако следует подчеркнуть, что во втором языке данные явления выражаются при помощи лексических средств (например, указательные и неопределённые местоимения). Таким образом, функции, которые выполняют артикли в английском языке, могут передаваться порядком слов в русском. [5] Категория состояния в английском языке выражается с буквой — *a* в начале слов, в качестве примеров нам приводятся слова «*alive, afloat, afloat, afloat, afloat, afloat*...». В русском языке не наблюдается подобного явления. Если сравнивать английский и русский языки, то во втором грамматическая связь согласования является более подчеркнутой (например, прилагательные, местоимения, числительные и причастия согласуются в числе, роде и падеже с существительным). В противоположность русскому языку, прилагательное и существительное в английском языке не согласуются. [5] Подытоживая свое исследование, Б. М. Джандар и Ф. А. Теучеж считают главной причиной расхождения английского и русского языков их принадлежность к разным системам языка: английского к агглютинативной, русского к флективной, что отличается от распространенной классификации.

Фиксированный порядок слов английского языка приводит к тому, что в нём мало односоставных предложений. В свою очередь, в русском языке такой тип предложений распространён и делится на личные и безличные. [10] Н. А. Корбина в своем сообщении, отмечает содержательную сторону, имеющую особое значение в порядке слов. Демонстрируя пример из языка со свободным порядком слов, в нашем случае с русским, автор отмечает, что изменения прежде всего вызваны контекстом. [10]

К названным различиям русского и английского языков необходимо также отнести разное употребление отри-

цания в предложениях. Как отмечает М. М. Филиппова, в английском предложении отрицание допустимо лишь один раз, однако множественное передается иным образом. Неправильное использование отрицания в английском языке ведет за собой серьезные грамматические ошибки. [15]

Наличие перечисленных различий русского и английского языков вполне объясняют трудности, с которыми сталкиваются люди, изучающие иностранный язык. Что же принято считать «трудностью»? Научный журнал «Вестник Удмуртского университета» предоставляет нам определения из психологии и словаря современного русского языка, но также подчеркивает, что в педагогической энциклопедии это понятие отсутствует или не раскрыто. Итак, согласно статье научного журнала, трудность — это «с трудом преодолеваемое препятствие, затруднение, сложность; трудности — условия, обстоятельства протекания какого-либо процесса, требующие усилий для преодоления; тяготы». [2, с. 65] Обучающиеся испытывают дискомфорт при затруднениях, однако, подмечая мысль К. Д. Ушинского, автор статьи подчеркивает, что любая деятельность не обходится без преград. [2] А. А. Баранов считает необходимым иметь способность преодолевать их, подчеркивая, что развитие данной компетенции занимает лидирующее положение среди задач в обучении.

Сами трудности могут быть вызваны различными причинами, например, трудности, обусловленные расхождением типов языков, родного и иностранного, однако это только одна из трудностей, возникающих у людей, которые изучают иностранные языки. О. Р. Жерновая в своем труде, рассматривает проявление трудностей, обуславливая их разными культурами. Сопоставляя синтаксис английского и русского языков, на примере А. Вежбицкой, она отмечает совершенно разные культурные ценности, которые лежат в основе этих двух языков. Таким образом, в английском языке преобладает субъект действия, который управляет происходящими событиями, что объясняет множество номинативных конструкций, а в русском языке — события происходят независимо от воли субъекта, преобладают дативные и безличные конструкции. Способом преодоления, опираясь на статью, может послужить культурный компонент грамматического строя английского языка, который необходимо искать в образе жизни и системе ценностей носителей английского языка. [6] Относительно урока английского языка в школе, преподаватель должен глубже ознакомить обучающихся с культурным аспектом жизни англоговорящих людей.

Русскоязычным обучающимся, по мнению М. М. Филипповой, трудно понимать отрицательные конструкции в английских предложениях. Особенную сложность представляют двойные отрицания английского языка, среди которых выделяется обратная гипербола. Исследователь считает, что данная разница в обоих языках в использовании отрицательных конструкций, прежде всего, вызвана разными культурами носителей языка и их характером.

Например, русскоязычные люди обладают большей тенденцией к преувеличению, когда англоговорящие склонны к преуменьшению. М. М. Филиппова подчеркивает, что перевести выражения с двойным отрицанием на русский возможно только в утвердительном тоне. [15]

В свою очередь, А. В. Кравченко, автор научной статьи журнала «Вестник МГИМО Университета», считает основными грамматическими трудностями усвоение предлогов, артиклей и времен. Вкратце комментируя первые две трудности, А. В. Кравченко заостряет наше внимание на сложности правильного употребления русскоговорящими обучающимися видовременных форм глагола в английском языке: «Привыкнув к тому, что в русском языке три времени (настоящее, прошедшее и будущее), они оказываются не в состоянии постигнуть логику организации и особенности функционирования системы, включающей двенадцать форм в активном залоге» [11, с. 83]. Отмечая очевидное различие между языками, А. В. Кравченко утверждает, что «отличие русского языка от английского состоит в том, что в русском подобного рода смысловые различия, как правило, передаются не специальными формами глагола, как в случае парных глаголов, а контекстом» [11, с. 86]. В качестве решения этой проблемы, профессор предлагает когнитивный подход, который может показать обучающимся, что между видовременными формами русского и английского языков нет сильных различий функциональной направленности. Автор статьи отмечает, что использование данной методики обладает высокой эффективностью на протяжении нескольких лет. Применительно к школьным занятиям, составление алгоритма в виде наглядной схемы (рисунок 1), может во много раз повысить эффективность усвоения грамматического материала.

Рассматривая вопрос о том, как в процессе преподавания облегчить усвоение грамматических структур английского языка, представляющих трудности в его изучении, по причине несовпадения по форме с конструкциями русского языка, О. Е. Савельева в своей статье журнала «Вестник Брянского государственного университета» уделяет внимание интерференции и транспозиции. О. Е. Савельева предлагает перефразировать фразы на родном языке так, чтобы добиться наглядности иноязычной модели. [13] Приводя в качестве примера безличное предложение, она подчеркивает, что в русском предложении может не быть подлежащего и сказуемого. Исследуя проблему реализации положительного переноса в процессе обучения, О. Е. Савельева отмечает, что обучающиеся склонны опираться на языковые нормы родного языка, и в случае их несовпадения, обучающиеся сталкиваются с проблемой интерференции. Это совсем не значит то, что преподаватель не должен использовать родной язык в учебном процессе. Подчеркивая слова методистов, автор статьи считает, что «родной язык не может быть изгнан из сознания обучающихся при обучении новому языку, и задача преподавателя — разумно им пользоваться». [14, с. 163] Исследователь предлагает не-

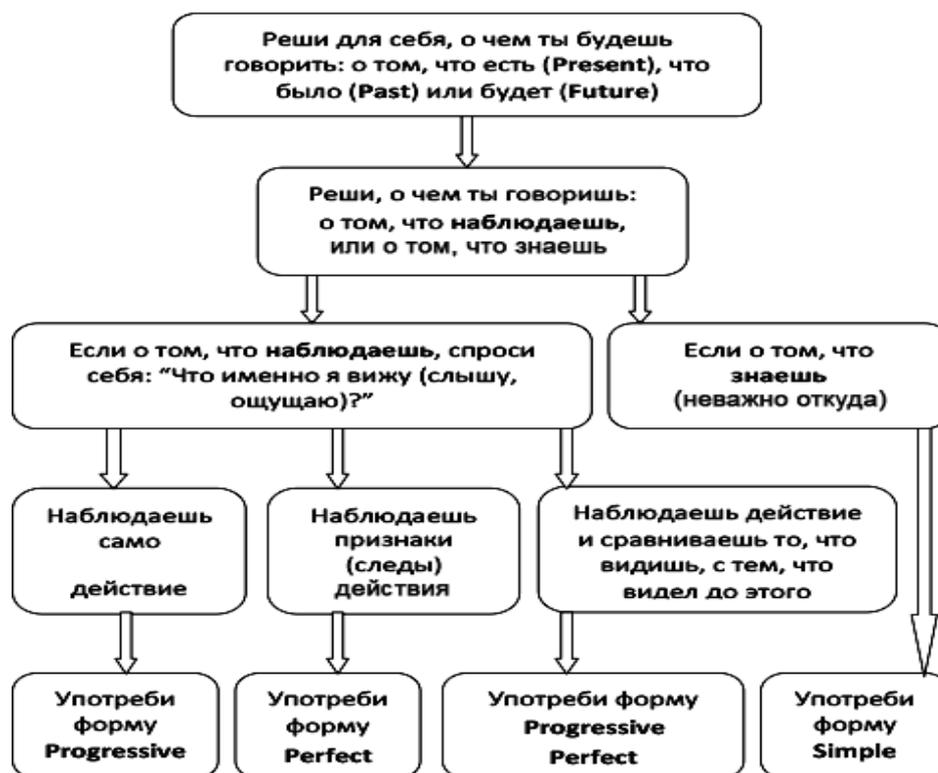


Рис. 1. Алгоритм выбора видовременной формы [11]

сколько способов применения положительного переноса, например, «to have» следует переводить как «иметь», «there’s/there’re» — «имеется», «he’s sleeping» — «он является спящим», т. к. при этом фраза на русском языке не искажается.

Т. А. Знаменская, исследуя проблему билингвизма или двуязычия, приводит вывод немецкого ученого Г. Шухардта, показывая нам тенденцию к упрощению, объясняя это «экономией усилий» со стороны человека, изучающего язык. Например, русскоговорящие практически никогда не используют сложных конструкций, отдавая предпочтение тем, которые более привычны для русской речевой логики, что, свою очередь, нарушает аутентичность речи. Т. А. Знаменская считает, что опытный преподаватель должен уметь спрогнозировать возможные ошибки обучающихся, чтобы добиться максимального успеха в решении данной проблемы. [8]

В. К. Колобаев и Е. М. Жаворонкова утверждают, что одной из главных задач педагога является умение «...выбрать наиболее подходящую и легко распознаваемую и запоминающуюся единицу презентации любого грамматического явления». [9, с 197] Авторы статьи наделяют особой значимостью систему заданий и упражнений и её значение в дальнейшем владении изучаемым материалом. При выполнении разного типа заданий, с неоднократным повторением изучаемого материала в каждом, в сознании обучающихся фиксируются основные признаки изучаемого явления. Преподавателям следует так выстраивать задания, чтобы в их основе лежал принцип от простого к сложному. В противном случае, следует

упадок интереса к работе и снижение внимания, а вслед за последним снижение эффективности выработки навыков и умений. [9]

Исследуя проблему перевода и обучению грамматике в своей статье, Л. И. Бронзова предлагает метод В. Милашевича. Противопоставляя традиционному подходу данный метод, автор статьи выделяет его результативность при экономии усилий. Метод В. Милашевича позволяет без скучного изучения правил, обучать грамматике, используя «...модельные конструкции и алгоритмы, созданные на грамматической базе русского языка путем выделения из предложения основных синтаксических элементов». [3, с. 313] Относительно предложенной методики, для того чтобы понимать строй английских предложений, необходимо руководствоваться 3 пунктами: изучение словосочетаний, форм глагола и ознакомление с основными типами предложений. Важно упомянуть, что изучение слов-ориентиров и умение определять синтаксические функции отдельных слов в предложениях необходимо. Таким образом, используется особый алгоритм, помогающий находить слова, со схожей синтаксической функцией в английских текстах. [3]

Таким образом, проблема трудности грамматической системы английского языка для русскоговорящих обучающихся действительно занимает одно из ведущих мест. В данной статье было рассмотрено понятие «грамматическая система языка», которое, в свою очередь, состоит из понятий «грамматика» и «система». Подчеркнув, что люди, изучающие иностранный язык, сталкиваются с трудностями в овладении его грамматическим строем,

были выявлены основные отличия грамматических систем английского и русского языков. Названные особенности грамматических систем данных языков помогли более подробно взглянуть на причины возникновения трудностей у русскоязычных обучающихся при изучении грамматического строя английского языка. Среди основных рассмотренных причин, выделяются трудности, обусловленные разными культурами, где подчеркивается значимость культурного аспекта в изучении грамматических

явлений, наличие сложных грамматических конструкций, не имеющих аналогов в родном языке, и трудности, возникающие под влиянием интерференции. Выявив причины возникновения затруднений, были рассмотрены возможные способы их преодоления, которые могут быть полезны в педагогической деятельности. Методы, предложенные авторами научных источников, прежде всего, опираются на уровень подготовки и родной язык обучающихся.

Литература:

1. Асефнежад, А. Гибкость порядка слов (сопоставительное исследование на материале русского и персидского языков) // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. Ленинградский университет имени А. С. Пушкина. — 2012. — с. 172.
2. Баранов, А. А. Формирование и развитие компетентности по преодолению профессионально-личностных затруднений у бакалавров педагогического образования // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». — 2012. — с. 65–69.
3. Бронзова, Л. И. Использование метода В. Милашевича при обучении переводу с английского языка // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2013. — № . — с. 313–319.
4. Гусева, А. А. Что такое грамматика? (грамматика как философская проблема) // Vox. Философский журнал. — 2014. — № 16. — с. 1–10.
5. Джандар, Б. М., Теучеж Ф. А. Сходства и различия в адыгейском, русском и английском языках на грамматическом уровне // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2013. — № 2.
6. Жерновая, О. Р. Грамматический строй языка как выражение культурного компонента нации (на материале английского и русского языков) // Вестник ННГУ. — 2008. — с. 238–240.
7. Зененко, Г. П., Зененко Н. В. К вопросу о понятии системы и структуры в языке // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2008. — № 8. — с. 18–20.
8. Знаменская, Т. А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка // Образование и наука. — 2013. — с. 95–104.
9. Колобаев, В. К. Жаворонкова Е. М. Психологические аспекты обучения грамматике английского языка // Символ науки. — 2016. — с. 197–199.
10. Корбина, Н. А. Порядок слов в английском предложении // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2006. — с. 75.
11. Кравченко, А. В. Когнитивная грамматика на уроке английского, или как облегчить жизнь русским студентам // Вестник МГИМО Университета. — 2013. — с. 83–87.
12. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. — М.: Мир и образование, 2005.
13. Савельева, О. Е. Использование положительного переноса на грамматическом уровне при изучении безличных предложений на уроках английского языка // Вестник БГУ. — 2016.
14. Савельева, О. Е. Пути использования положительного переноса при обучении вопросительным предложениям на начальном этапе изучения английского языка // Вестник ВГУ. — 2017. — с. 163–166.
15. Филиппова, М. М. Прагматические аспекты двойного и множественного отрицания в английском языке // Вестник МГЛУ. — 2008. — с. 259–267.
16. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. — М.: Филоматис, 2006.

Основные понятия профессионализма педагога

Фузаилова Гавхар Сиддиковна, доцент
Международная исламская академия Узбекистана (г. Ташкент)

Данная статья посвящена весьма актуальной теме, которая до сегодняшнего дня остаётся объектом отдельного исследования педагогики. Статья рассматривает основные понятия профессионализма педагога в плане системных критериев и их роли в образовании. Также рассматриваются вопросы о «компетентности» и «квалификации» — основных критериях профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм, компетентность, квалификация работников образования, инновации, самообразование.

В настоящее время система образования во многих странах претерпевает существенные изменения. Тем не менее, все реформы, происходящие в данной сфере, фокусируются на одном исполнителе — преподавателе. И для успешной реализации в новых условиях поставленных перед ним целей и задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессионализма и квалификации. Н. В. Гоголь в свое время писал: «чтобы воспитать другого, мы должны воспитать себя». Преобразования, происходящие в системе образования, внедрение инноваций — всё это формирует новые образовательные потребности педагогов.

Что такое профессионализм? Это особое свойство людей систематически и надёжно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Также необходимо добавить, что важным элементом профессионализма человека является профессиональная компетентность и грамотность.

Также необходимо различать смысл понятий «квалификация» и «компетентность». Присвоение *квалификации* специалисту требует от него не опыта в этой профессии, а соответствия приобретенных в процессе обучения знаний и умений *образовательному* стандарту. Квалификация — это степень и вид профессиональной обученности (подготовленности), позволяющий человеку выполнять работу на определенном рабочем месте.

Наличие у человека диплома, подтверждающего уровень его квалификации — это необходимое (но не достаточное) условие для последующего становления профессионализма. Профессионализм — это навык, приобретаемый годами, а также его реализация во время практической деятельности. Ни для кого не секрет, что именно эта составная педагогического процесса является гарантией качественного образования выпускников школ и вузов.

По мнению Андреева А. А., «качество интеллектуального развития отражает собой развитость интеллекта человека, его интеллектуальных способностей и умений, в первую очередь качество мышления, гностических умений, владение алгоритмами познания, уровень владения процедурами классификации, систематизации, проблематизации, распознавания, прогнозирования, диагностики, синтеза, анализа и т. д.». [1, 201].

Для профессионала также важна результативность деятельности и соотношение ее с затратами (психологическими, физиологическими и др.), т.е. при оценке профессионализма речь должна идти об эффективности труда профессионала [2, 69]. Профессионализм, которым должен обладать каждый преподаватель, включает в себя схожие критерии: профессиональные знания, умения и навыки, а также самообразование и креативность.

Как отмечает Ясвин В. А., «Одной из приоритетных задач системы повышения квалификации в современных условиях является активизация разработки новых средств, направленных на обеспечение готовности педагога к работе в изменяющихся условиях на основе многообразия образовательных программ, учебников и образовательных учреждений» [3, 248]. Действительно, в последнее время выпускается множество литературы для самообразования педагогов, проводятся мероприятия по повышению квалификации работников образования. Повышение квалификации помогает учителю избавиться от устаревших взглядов, делает его более восприимчивым к внешним изменениям, что в конечном итоге повышает его конкурентоспособность. Также следует отметить, что одарённый учитель владеет педагогической ситуацией и, как следствие, в состоянии контролировать и направлять учебную деятельность учеников. С другой стороны, сложность и многоаспектность данной проблемы влечет за собой множественность подходов к пониманию сущности, природы, структуры, а также методам изучения и средствам её формирования. Данной проблеме посвящено большое количество монографий. В результате своей трудовой деятельности педагог развивает свои потенциальные способности, ищет оптимальные варианты использования внутреннего ресурса, применяя их на практике.

Актуальность данного направления совершенствования методической работы в учебных заведениях объясняется тем, что воспитать человека с современным мышлением, способного успешно самореализоваться в жизни, могут только педагоги, обладающие высоким профессионализмом. При этом в понятие «профессионализм» включаются не только предметные, дидактические, методические, психолого-педагогические знания и умения, но и личностный потенциал педагога, в который входят си-

стема его профессиональных ценностей, его убеждения, установки [4, 5].

Также по мнению многих ученых-педагогов, внедрение инноваций является необходимостью для повышения качества образования, поскольку модернизация и нововведения в образовательной системе повышают уровень эффективности работы и саморазвития.

Что же касается теоретических знаний и практических умений учителя, то к сожалению, зачастую между ними остается большой разрыв; это обусловлено отсутствием у педагога практических навыков и умений. Это также объясняется тем, что преподаватель готов к своей деятельности лишь теоретически и даже во время трудовой деятельности опыт приходит к нему очень медленно. Тут возникает вопрос: в чем причина, порождающая отставание практики от теории? Ответ прост: педагог стремится активировать свои действия лишь в плане своего предмета, пренебрегая педагогической культурой, а также он не владеет достаточными знаниями о современных смыслах образования.

На сегодняшний день обновление образования требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования, отличий традици-

онной, развивающей и личностно-ориентированной систем обучения; понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владения технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, проектирования оптимальной авторской методической системы, развитых дидактических, рефлексивных, проектировочных, диагностических умений; умения анализировать и оценивать свой индивидуальный стиль, а также особенности и эффективность применяемых педагогических технологий и собственной педагогической деятельности в целом.

Условием успешной социализации учащихся школ является постоянный профессиональный рост педагогов, который создает базу для поисков и экспериментов. В содержании методической работы школы акцент смещен в сторону деятельности по усилению психолого-педагогической компетентности учителя. Методы поддержки педагога будут направлены на развитие его готовности к субъект-субъектному развивающему взаимодействию. В связи с этим задачей первостепенной важности станет развитие профессионального самосознания учителя и определение путей и средств его профессионального саморазвития.

Литература:

1. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. М. 2002.
2. Дружилов, С. А. Профессионализм педагога: психологический ракурс // Педагогика. — 2012. № 6.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. 1997.
4. Проект «Создание эффективной структуры методической работы с целью повышения качества образования». (на базе Лицея № 78 им. А. С. Пушкина.) Набережные Челны. 2010.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Роль физической активности в профилактике сердечно-сосудистых заболеваний у пожилых людей

Сысоева Юлия Васильевна, студент
Кемеровский государственный университет

Введение

В настоящее время повышен риск сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) [5]. Согласно Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), к 2020 году около 30 % (17,3 миллиона смертей в год) смертей в мире будет из-за старения населения [5]. ССЗ является проблемой у пожилых людей, число которых быстро растет. Его распространенность у пожилых людей в настоящее время примерно в три раза выше, чем у более молодого населения [1,3]. Важно прилагать усилия для предотвращения сердечно-сосудистых заболеваний, а не просто для лечения сердечно-сосудистых заболеваний. Нынешний образ жизни населения способствует развитию факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний, таких как гипертония, диабет и курение [4–6]. Физическая пассивность стала главной проблемой общественного здравоохранения, являющаяся второй по значимости причиной смерти в Соединенных Штатах [2]. Отсутствие физической активности также связано с повышенным риском заболеваемости или ухудшением факторов риска ССЗ [3]. Имеются данные, свидетельствующие о том, что физическое состояние человека является хорошим индикатором состояния его здоровья, в первую очередь связанного с практикой физических нагрузок, и с типом физической активности человека [6]. Первичная профилактика состоит из вмешательств, направленных на пропаганду здорового образа жизни среди населения в целом [4]. Таким образом, физическая активность связана с более низким риском развития всех причин сердечно-сосудистых заболеваний у взрослых [1–2]. В этой статье рассмотрена роль физической активности в профилактике факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний.

Исследование основано на анализе научной и методической литературы. Использовались следующие методы: анализ, синтез, обобщение, сравнение и аналогия.

К факторам риска сердечно-сосудистых заболеваний относят метаболический синдром (МС). Он представляет собой группу кардиометаболических изменений, которые включают наличие абдоминального ожирения, инсулинорезистентности, артериальной гипертонии и ССЗ [1,2,5].

В результате сердечно-сосудистых заболеваний ежегодно умирает 19 миллионов человек, и на долю ишемической болезни сердца приходится большая часть этих потерь. В большинстве случаев ССЗ являются следствием разрыва атеросклеротической бляшки и образования тромба [4]. Даже большое количество пострадавших от этой болезни, которые, по-видимому, здоровы, внезапно умирают без предшествующих симптомов [3].

Малоподвижный образ жизни связан с повышенным риском факторов риска ССЗ [6]. У взрослых при нем возрастает риск сахарного диабета 2 типа [6]. Глобальная распространенность диабета растет, что объясняется увеличением числа новых случаев, обусловленных ожирением и старением населения [5]. Хорошо известно, что ожирение и сидячий образ жизни сосуществуют и что оба связаны с ССЗ [5].

Физическая активность и факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний: она может быть классифицирована как структурированная или случайная. Структурированная физическая активность — спланированная, целенаправленная деятельность, направленная на улучшение здоровья и физической формы [4]. Регулярное участие в аэробных упражнениях, как сообщается, улучшает сердечно-дыхательную работоспособность, повышает уровень физической активности и снижает усталость у пациентов с ССЗ [1].

Хорошо известно, что вмешательства в образ жизни у пациентов могут значительно снизить смертельные исходы для групп населения с некоторым типом ССЗ [1,5]. Таким образом, немедикаментозное лечение, основанное на физической нагрузке, оказывает важное благоприятное влияние [1]. Даже легкая и умеренная активность (не менее 1 часа ходьбы в неделю) приводит к более низкой частоте сердечно-сосудистых заболеваний [4].

Пациенты, у которых диагностирована гипертония, имеют высокий риск ранней сердечно-сосудистой заболеваемости и смертности. Для контроля над гипертонией необходимы: хорошо сбалансированное питание и повышенная физическая активность [2,3].

Ожирение среди пациентов в значительной степени связано с факторами риска ССЗ [3,6]. Усилия по профилактике ожирения в детском возрасте необходимы для того, чтобы остановить рост распространенности ожирения и связанных с ним рисков для здоровья [6].

Риск ССЗ у пожилых людей: всем мире число людей старше 60 лет растет быстрее, чем в любой другой возрастной группе, и ожидается, что оно увеличится с 688 миллионов в 2006 году до почти 2 миллиардов к 2050 году [1]. Основными причинами этого существенного демографического изменения являются более высокая продолжительность жизни и снижение рождаемости [2,4]. Пожилые пациенты составляют большой и быстро растущий сегмент сердечных больных. Пожилой возраст является фактором риска развития ССЗ. Приблизительно четыре из каждых пяти смертей от сердечных заболеваний происходят у людей старше 65 лет. Таким образом, среди пожилых людей распространенность гипертонии дости-

гает около 50 % и считается основным фактором риска сердечно-сосудистых заболеваний [3,4].

Устойчивая физическая активность в пожилом возрасте связана с улучшением общего состояния здоровья [4]. Физическая активность является одним из лучших методов лечения возрастных хронических дегенеративных заболеваний и предотвращения изменений, связанных со старением [3,5,6]. Для оптимальной пользы для здоровья пожилые люди должны заниматься аэробными упражнениями средней интенсивности не менее 30 минут 5 дней в неделю.

Заключение

Хотя существует большое количество фактических данных, явно подтверждающих, что физическая активность положительно влияет на снижение риска сердечно-сосудистых заболеваний, необходимы дальнейшие исследования пожилых людей, особенно людей старше 80 лет, а также пожилых людей, с факторами риска сердечно-сосудистых заболеваний.

Литература:

1. Гарина, Е. В., Касторных О. И., Кулагин В. В., Фомичева М. В. Актуальные вопросы профилактики сердечно-сосудистых заболеваний и коррекции факторов риска // Сборник научно-популярных материалов для специалистов учреждений здравоохранения. — Тула, 2015. — с. 3–53.
2. Guy De Backer, Marco Roffi, Victor Aboyans, Norbert Bachl, Héctor Bueno, Scipione Carerj, Leslie Cho, John Cox, . Европейские рекомендации по профилактике сердечно-сосудистых заболеваний в клинической практике (пересмотр 2016) // Российский кардиологический журнал. — 2017. — № 6 (146). — с. 7–85.
3. Сердечно-сосудистые заболевания // ВОЗ. URL: [https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-\(cvds\)](https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-(cvds)) (дата обращения: 20.10.2019).
4. Физическая активность и ее значение для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний // Клиницист. URL: [https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-\(cvds\)](https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-(cvds)) (дата обращения: 24.10.2019).
5. Физическая активность и пожилые люди // ВОЗ. URL: [https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-\(cvds\)](https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/cardiovascular-diseases-(cvds)) (дата обращения: 20.10.2019).
6. Физические нагрузки «полипилюля» для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний и замедления старения // Электронная библиотека ДВГМУ. URL: <http://www.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=370238> (дата обращения: 24.10.2019).

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Феномен киноиндустрии — Лев Кулешов

Федорова Мария Михайловна, музыкальный руководитель
МБДОУ «Тарханский детский сад «Сеспель» (Чувашская Республика)

Весной 1920 года в первой государственной школе Киноматографии, открывшейся в Москве за полгода до этого, появился новый преподаватель. Звали его Лев Владимирович Кулешов.

Несмотря на молодость (ему только что исполнился 21 год), Л. Кулешов был хорошо известен в кинематографической среде. В кино он начал работать как художник и за два года (1917–1918 г. г.) оформил декорации к 12 картинам, поставленным самыми крупными русскими режиссерами, среди которых был и Евгений Бауэр. Его Л. Кулешов всегда считал своим учителем.

«Погружение» в кинематограф привело к тому, что Лев Владимирович, когда-то мечтавший работать в театре, стал горячим адептом «десятой музы».

Поисками особой кинематографической идеи он увлеченно занимался во время работы над первой самостоятельной режиссерской постановкой «Проект инженера Прайта» (1918 г.). И открыл ее в монтаже. Оказалось, что путем монтажного совмещения разных мест действия можно создать впечатление единого пространства — то, что сам Кулешов назвал «творимой земной поверхностью» [3, с. 170–171].

Для раннего немого кино, оперировавшего лишь длинными общими планами, снятыми с одной точки, это было действительно великим открытием. Один из его экспериментов впоследствии вошел во все учебники кино — это был знаменитый «эффekt Кулешова».

Однако возможностей для постижения тайн кино у режиссера почти не было: после революции, в условиях гражданской войны частные фирмы практически прекратили свою деятельность, а советское кинопроизводство ограничивалось хрониками и политическими агитками. Л. Кулешову тогда удалось снять и смонтировать несколько короткометражных лент. Одна из них под названием «Урал», снятая во время поездки Льва Кулешова и оператора Эдуарда Тиссэ на Восточный фронт, была продана в Америку.

Вот таким — умудренным жизнью, обладающим некоторым профессиональным опытом, в армейском полубубке и лихо сдвинутой набекрень папахе, он появился

в киношколе. «Среди учеников я сразу обратил внимание на высокую, очень ритмичную женщину в оранжевом хитоне, отличавшуюся изумительной пластикой. Это была Александра Хохлова» — вспоминал Лев Владимирович.



Рис. 1. С. Хохлова и С. Хохлов. Фотоэтиюд Л. Кулешов

Александра прекрасно музицировала, рисовала, брала уроки «Выразительного движения» и даже снялась в 1916 году вместе с мужем в фильме «Шквал», но никак не предполагала, что станет профессиональной киноактрисой. В киношколу она попала, в общем, случайно — по совету актера Художественного театра Леонидова, близкого друга дома. Но первый год обучения ей ничего не дал, пока не произошла встреча с Кулешовым. Этот фантастически увлеченный кинематографом человек, помимо таланта режиссера и художника, обладал еще и редким педагогическим даром. Он быстро объединил вокруг себя группу учеников киношколы и начал заниматься с ними по своей системе.

Главным для Кулешова было научить своих воспитанников пониманию того, что кино есть особый вид искусства, обладающий своей спецификой. Эта специфика называется и на игре киноактера, которого, в отличие от актера театрального, в мастерской Кулешова называли «натуральщиком» — от слова «натуральный», то есть естественный. Но максимальная естественность на экране может быть достигнута мастерским владением мимикой, жестом, движением [4].

В программу занятий входило изучение системы французского теоретика Ф. Дельсарта, который, связывая движение и жест с ритмом, сформулировал «законы выразительности и гармоничности». Эту систему Кулешов считал наиболее подходящей для тренировки актера немого кино, где пластика имела особое значение. Натурщики много занимались физическими упражнениями — гимнастикой, акробатикой и даже боксом, что впоследствии дало им возможность выполнять любые кинотрюки без дублеров. Обязательными предметами были история и теория кинематографа, изучение основных процессов производства. Таким образом, натурщик получал не только актерское, но и режиссерское образование. Недаром спустя несколько лет многие ученики Кулешова стали выдающимися кинорежиссерами. Костяк мастерской составлял так называемый коллектив Кулешова — Александра Хохлова, Всеволод Пудовкин, Борис Барнет, Леонид Оболенский, Владимир Фогель, Сергей Комаров, Петр Галаджев, Порфирий Подобед. Некоторое время посещал занятия и Сергей Эйзенштейн, будущий создатель «Броненосца» Потемкина». Выразительные возможности актеров прекрасно демонстрировал фотоэтиюд, который был составлен из фотографий сделанных Л. Кулешовым в 1923 году, и назывался «Прейскурант работы и живого материала экспериментальной кинематографической лаборатории»



Рис. 2. А. С. Хохлова и В. И. Пудовкин. Фотоэтиюд Л. Кулешов

В стране царила разруха, киноплёнка была огромным дефицитом. В 1921 году с большим трудом Кулешову удалось раздобыть 90 метров плёнки на монтажные эксперименты. Тогда ему пришла идея создать «кино без плёнки» — короткие спектакли, которые шли на специально оборудованной сцене.

«Фильмы без плёнки» пользовались огромным успехом и в художественной жизни Москвы играли не меньшую роль, чем спектакли Мейерхольда, Вахтангова или Таирова.

В духовной жизни России встречаются такие явления. В тисках нужды многое погибло, но лучшее, оттесненное к первоисточникам, закалилось и окрепло.

В 1923 году мастерская Кулешова наконец получила возможность снять свой первый полнометражный фильм «необычайные приключения мистера Веста в стране большевиков». Это была веселая комедия, прекрасно демон-

стрирующая достижения школы Кулешова. Затем последовали детектив «Луч смерти» и психологическая драма «По закону», снятая по рассказу Джека Лондона, пользовавшаяся успехом в эпоху немого кино.



Рис. 3. Лев Кулешов 1923 г.

В середине двадцатых годов многие ученики Кулешова уже снимали самостоятельно, но сохранили признательность своему учителю. И когда в 1929 году готовилась к публикации книга Льва Владимировича «Искусство кино», ставшая одним из первых теоретических трудов в этой области не только на русском языке, В. Пудовкин, Л. Оболенский, С. Комаров и В. Фогель, в то время уже маститые мэтры кинематографа, написали в предисловии к ней: «Кинематографии у нас не было — теперь она есть». Становление кинематографии пошло от Кулешова [1].

Кулешов первый кинематографист, который стал говорить об азбуке и занялся слогами, а не словами.

По воспоминаниям В. Пудовкина, Л. Оболенского, С. Комарова и В. Фогеля: «Некоторые из нас, работавших в группе Кулешова, определяют как «переплюнувших» своего учителя. Такое заявление чрезвычайно неглубоко. Мы на его плечах прошли через саргассы в открытое море. Мы делаем картины — Кулешов сделал кинематографию» [1].

Лев Кулешов и Александра Хохлова преподавали в институте кинематографии до конца жизни. Они сняли еще несколько фильмов, в том числе свой лучший фильм «Великий утешитель» (1933 г.), в котором продемонстрировали выразительные возможности, как немого, так и звукового кино. И все же период работы в мастерской остается одной из самых ярких страниц в их творчестве — период, когда складывалась уникальная в актерская школа, не имеющая аналогов в истории кино, в сущности начиналось становление мировой кинематографии.

В 1941-м году он издал чуть ли не единственный в своем роде учебник по кинорежиссуре — «Основы кинорежиссуры». Книга переведена на многие языки мира, и простым языком раскладывает по полочкам, что есть кино, процесс его производства и т. п.

И все же период работы в мастерской остается одной из самых ярких страниц в их творчестве — период, когда складывалась уникальная в актерская школа, не имеющая аналогов в истории кино, в сущности начиналось становление мировой кинематографии.

Литература:

1. Л. Кулешов. Искусство кино. — М.: Театропечать, 1929. — 153 с.
2. Лев Кулешов: биография и фото // FB. URL: <https://fb.ru/article/244374/lev-kuleshov-biografiya-i-foto> (дата обращения: 05.04.2019).
3. М. И. Волоцкий. Мигающий сипéта: ранние годы русской кинематографии. Воспоминания, документы, статьи.. — М.: Родина/Титул/Дом Ханжонкова, 1995. — 287 с.
4. Первому теоретику отечественного кино 113 лет! // ProfiCinema. URL: (дата обращения: 22.03.2019).
5. Эффект Кулешова — уроки кино // Уроки кино. URL: <https://urokikino.ru/effekt-kuleshova/> (дата обращения: 15.04.2019).

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Лингвокультурная компетенция и компетенция: отражение терминов в методических словарях

Аширматова Манзура Жуманбаевна, преподаватель
Ташкентский государственный аграрный университет (Узбекистан)

Данная статья посвящена исследованию терминов компетенция и компетентность в трудах американских и российских ученых. В статье рассматриваются различные методы подходов условий исследования. Компетентность и компетентность анализируются в методическом словаре. Лингвокультурная компетенция представлена как необходимая область знаний в системе филологического образования.

Ключевые слова: компетентность, компетентность, компетентностный подход, знания, навыки, умения.

Изучение русского языка на территории Узбекистана в последние годы активно набирает обороты не только среди молодежи, но и среди старшего поколения. Это связано с тем, что русский как язык международного общения занимает первые позиции среди языков мира; открывает возможность получать образование за рубежом и приобретенный опыт для распространения в Узбекистане; расширяет возможности обмена опытом с зарубежными партнерами и т. д. По этим и многим другим причинам русский язык набирает популярность в современном мире.

Причины изучения русского языка могут быть как социально необходимыми, так и личными для каждого человека, то есть для кого-то из-за профессиональных требований, умения использовать иностранные ресурсы и т. д. В связи с этим акцент делается на уровне знаний русского языка — умение вести диалог на иностранном языке; знание языка со словарем, то есть перевод с использованием двуязычного словаря; знание языка основательно, умение не только вести коммуникативную деятельность, но и вести профессиональную деятельность по специальности на иностранном языке и т. д.

В настоящее время деловая речь полна терминов иностранного происхождения (преимущественно из русского языка). В дискурсе современного профессионального общения вы можете найти такие слова, как менеджер, презентация, общение, компетентность, специалист и фразы: деловой партнер, компетентный специалист, компетентный преподаватель, компетентный руководитель и т. д. Наиболее часто используемые из этого Список компетентности и компетентности. Эти слова определяют человека как мастера, высококвалифицированного специалиста, то

есть человека, компетентного в своей профессиональной деятельности. Это связано с тем, что в современных областях человеческой профессиональной деятельности профессионализм и мастерство высоко ценятся и отдают предпочтение компетентному специалисту. Слово компетенция русского происхождения — это «компетенция», которая вошла в другие языки и учебные дисциплины посредством компетентностного подхода к обучению, который характеризуется формированием коммуникативной компетенции на иностранном языке, то есть способности осуществлять межличностный и иностранный язык. Межкультурное общение с носителями языка предполагает реальное практическое знание иностранного языка [1, с. 448]. Компетентностный подход к обучению подразумевает способность индивида выполнять на не родном языке умственные и коммуникативные функции, функции межличностного общения; Знание культуры, традиций и обычаев людей изучаемого иностранного языка, т. е. подразумевает лингвокультурологическое знание личности на изучаемом иностранном языке.

Следовательно, термин «компетенция» используется для обозначения профессиональных личных качеств человека. Существует проблема в определении этого термина, поскольку в исследованиях компетентности разных стран в этот термин были введены разные определения. Исследования ученых из Москва связывают компетенции с основными характеристиками человека, которые определяют его выдающиеся успехи в определенных видах деятельности. В большинстве частей Европы компетентность часто связана со способностями, личностными качествами и приобретенными знаниями. В Великобритании преобладает мнение, что компетенция должна определяться как

соответствие деятельности человека установленным стандартам [5, с. 32].

В новом словаре методологических терминов Азимов Е. Г., Щукина А. Н. Компетентность представлена как термин, получивший широкое распространение в литературе по педагогике и лингводидактике, который относится к способности человека выполнять какую-либо деятельность, основанную на жизненном опыте и приобретенных знаниях и навыках [1, с. 448]. В том же словаре компетенция (от лат. *Competens* — способна) представлена как совокупность знаний, навыков, умений, сформированных в процессе обучения определенной дисциплине, а также умения выполнять литр. деятельность, основанная на приобретенных знаниях, навыках, умениях [1, с. 448].

Компетентность как совокупность подразумевает понимание и знание в различных областях образовательной деятельности. Различают следующие виды компетенций: грамматические; дискурсивное; общительность; компенсационная; грамматический; дискурсивное; общительность; компенсационная; лексическая; лингвистический; лингвистические исследования; повествование; общее количество; общегуманитарный; общее образование; прагматический; тема; профессиональный; речи; Социальное; социокультурная; социолингвистический; компетенция в конкретной стране; стратегический; технологическая; учебно-познавательный; фонологическая; экзистенциальный; язык [1, с. 448]. Таким образом, компетентность и компетенция не являются двойными терминами. Компетентность — это навыки, приобретенные в результате жизненного опыта, компетенция — навыки, полученные в результате обучения.

Компетентность в образовательной структуре также имеет место при обучении иностранному языку. Преподавание русского языка для будущих филологов требует от ученика следующих знаний и навыков:

- 1) студент должен воспринимать не родную речь, выражать мысли на изучаемом иностранном языке;
- 2) переводить с целевого языка на родной язык, с родного языка на целевой;
- 3) поиск литературы на русском языке, ее анализ, обсуждение на семинарах;

Литература:

1. Азимов, Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — с. 448.
2. Воробьев, В. В. Лингвокультурология. М., РУДН, 2008.с. 17.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб.пособие для студ. высш.учеб.заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — с. 208.
4. Халупо, О. И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка / Язык и культура, Томский государственный университет, № 2, 2012, с. 130.
5. Ярыгин, О. Н. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода / Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития, Тольяттинский государственный университет, 2010 № 4.с. 32.
6. https://studbooks.net/literatura/ponyatie_lingvokultura

4) правильно писать и уметь исправлять ошибки в тексте;

5) знание иностранного языка на всех уровнях языка: фонетика, морфемия, лексика, синтаксис,

6) знать историю, культуру народа, обычаи, говорящие на этом языке.

Все это необходимо для того, чтобы создать общее и глубокое понимание изучаемого языка, чтобы будущий специалист был мастером в своей профессиональной деятельности, и эти знания легко использовать на практике. Для студента филологического факультета очень важно развивать лингвокультурную компетенцию, поскольку культура является основой формирования мышления и деятельности студента, культура влияет на его языковую картину мира и его восприятие. Это требует формирования компетенции в области культуры и лингвистики культуры. Маслова В. А. определяет культурологию как науку, которая исследует понимание и оценку знаний о мире, человечестве и его истории, произведениях искусства и многих других сферах человеческой деятельности, что определяет его с точки зрения социокультурного бытия. В изучении языка изучаются принципы, которые отображаются и фиксируются в языке в форме ментальных моделей языковой картины мира. Предметом лингвокультурологии является взаимодействие языка и культуры [3, с. 208]. Воробьев В. В. «Лингвистическая и культурная компетентность» считает «знание идеальным носителем — слушателем всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [2, с. 17].

В процессе формирования знаний о культуре, обычаях, истории учащиеся развивают все виды речевой деятельности, язык, на котором ведется обучение, раскрывается в полной мере. Отображение культуры языка происходит при хранении и изучении определенного запаса информации об основных языковых единицах лингвокультурологии. Такие лингвокультурные единицы должны накапливаться и ассимилироваться, поскольку знания должны быть консолидированы, подтверждены, повторены и актуализированы [4, с. 130].

Идеология и дискурс

Ваттовани Юлия Борисовна, студент магистратуры
Армавирский государственный педагогический университет

Идеология была определена как основополагающие убеждения, которые лежат в основе общих социальных представлений о конкретных видах социальных групп. Эти представления в свою очередь являются основой дискурса и других социальных практик. Предполагалось также, что идеология в значительной степени выражается и усваивается посредством дискурса, то есть устным, письменным или коммуникативным взаимодействием. Когда члены группы объясняют, мотивируют или оправдывают свои (групповые) действия, они обычно делают это с точки зрения идеологического дискурса.

Однако одно дело предполагать, что идеология «лежит в основе» дискурса, и совсем другое — предоставить детальную теорию реальных (когнитивных) процессов, вовлеченных в производство или понимания «предвзятого» дискурса. В самом деле, как именно мы «понимаем», что нам представлен расистский, сексистский или неолиберальный дискурс, когда читаем или слышим его? Чтобы ответить на этот вопрос, я обобщу некоторые основные предположения, частично основанные на современной теории обработки дискурса в когнитивной психологии и частично основанные на новых предположениях, расширяющих теорию.

Контекст

Использование языка в целом, создание и понимание дискурса зависят и влияют на свойства коммуникативной ситуации, интерпретируемой пользователями языка. Эти субъективные «определения ситуации» или «контексты» представлены в виде отдельных моделей в эпизодической памяти: так называемые контекстные модели. Контекстные модели управляют аспектами обработки дискурса и обеспечивают то, чтобы дискурс был социально приемлемым. Как и в случае для всех субъективных ментальных моделей, контекстные модели могут быть идеологически «предвзятыми» из-за базовых установок, которые сами являются идеологическими. В результате, предвзятые контекстные модели могут приводить к предвзятым дискурсам, например, в более или менее вежливом тоне или лексическом выборе. Например то, как мужчины говорят с женщинами или о женщинах, это зависит от того, как они представляют женщин в целом, и женщин-собеседников в частности. То же самое приемлемо для понимания дискурса, который также зависит от того, как оратор воспринимает происходящее, насколько идеологически он предвзят. [1, с. 13]

Модели.

Значение, или «контекст» дискурса, контролируется субъективными интерпретациями языковых пользователей, ситуаций или событий, о которых идет речь, то есть их ментальных моделях. Люди понимают дискурс, если

они способны построить модель для него. Таким образом новости о войне в Сирии обычно производятся и понимаются на основе субъективных моделей писателей и читателей об этой войне. Как и в случае с контекстными моделями, «модели событий» также могут быть идеологически предвзятыми опять же лежащих в основе социальных позиций и идеологий. Идеологически предвзятые модели событий обычно приводят к идеологическим дискурсам, в которых события или персонажи описываются или негативно, или позитивно, в зависимости от идеологической предвзятости ментальной модели. Это особенно актуально для всех рассуждений о конкретных событиях и действиях, например, новостные репортажи, редакционные статьи и истории о личном опыте.

Принимая во внимание, что контекст и модели событий являются личными и субъективными, члены сообщества также разделяют более общие социальные убеждения, такие как знания, отношения и идеологии. Эти общие убеждения контролируют построение конкретных моделей, следовательно также производство и понимание дискурса. Наиболее фундаментальным является общее знание разных типов, уровней или масштабов сообществ (культура, нация, город, организация). Значения дискурса похожи на айсберги, в которых явно выражена только часть не предполагаемых значений. Поскольку сообщества считались не идеологическими для своих членов, их знания также не идеологичны внутри сообщества. Это означает, что даже для различных идеологических групп и носителей сообщества его знания воспринимаются как должное. Именно это общее, предполагаемое, само собой разумеющееся знание делает возможным дискурс, общение и взаимопонимание, в том числе через идеологические и групповые границы. Другими словами, в соответствии с этой теорией, все другие социально распространенные убеждения, а следовательно, и идеологии групп, основаны на общих знаниях сообщества. Обобщить можно определением: «Интерпретация, значения и ссылки — это процесс, в котором активируются и формируются различные виды знаний». [2, с. 2]

То, что сегодня можно назвать «религиозной верой», предположить, как «знание» на более ранней стадии культурного развития сообщества. Отметим, что понятие знания в том виде, в каком оно используется, определяется на уровне сообщества, а не с точки зрения отдельных убеждений. То есть, как и в случае идеологий, отдельные члены сообщества могут знать больше, чем другие в результате различного образования. То есть в сообществе знания могут быть стратифицированными или дифференцированными. Например, слово «ген» может использоваться на повседневном языке, в газете или другом пу-

бличном дискурсе, но можно предположить, что меньше людей знают, что такое «ген», чем люди, которые знают, что такое автомобили и телевизоры. Другими словами, как описание макроуровня общих убеждений группы и понятие знания является абстракцией и идеализацией, то же самое происходит в случае с понятием естественного «языка», разделяемого сообществом и которое фактически является не известным, и используются совершенно по-разному в группах. [3, с. 15]

Можно выявить определение о знаниях, как можно было бы это сделать для языка — с точки зрения повседневных убеждений, которые разделяют все компетентные участники сообщества, независимо от их образования, однако, требуется определение культурной «компетентности» или «нормальности», требующие глубокого анализа. Другим вариантом является использование среднего базового уровня, который может быть определен для всех участников, получивших обязательный уровень образования.

Другими словами, общая «природа знаний в социальной группе» нуждается в дальнейшем определении как когнитивного, так и социального уровней. Обобщая полученную информацию, мы можем сформулировать точку зрения о том, что знания — это убеждения сообщества, которые озвучиваются в его публичных дискурсах и направляются на участников группы в целом, средствами массовой информации.

Групповые убеждения.

Внутри сообществ могут формироваться группы на основе разных целей, задач, интересов. Участников этих групп объединяют убеждения, такие как знания, отношения и идеология. Таким образом, расисты могут разделить веру в превосходство белых, они принимают это как должное, следовательно, определяют как «знание». Группы могут также иметь более сложные оценочные комплексы убеждений, такие как отношение к иммиграции, аборт или эвтаназия. [4, с. 159]

Групповые убеждения являются характерно идеологическими в том смысле, что они контролируются и организуются основными идеологиями. Они контролируют контекст и модели событий участников сообщества. В некоторых типах дискурса общие групповые убеждения могут влиять на дискурс, а не через ментальные модели. Это относится, например, к политической пропаганде, проповедям и другим идеологическим дискурсам, которые характеризуют общие убеждения группы.

Идеологические групповые убеждения принимают различные формы в зависимости от их социальных функций. Некоторые убеждения могут быть выражены для того, чтобы повлиять на социальную политику, например, как это может быть в случае феминисток, антирасистов, пацифистов и т. д. Другие убеждения в большей степени ориентированы на нормы повседневной практики членов группы, как это обычно бывает в случае профессиональных групп, таких как методы исследования ученых или врачебная практика врачей. Хотя функции

могут различаться, я предполагаю, что эти практики имеют одну и ту же идеологическую основу. Таким образом, то, как мужчина может относиться к женщине, во многом контролируется так же, как традиционный врач может лечить своих пациентов, например, предполагая невежество.

Стратегическая обработка.

Все переменные фонологические, лексические или синтаксические формы могут контролироваться базовыми представлениями, как и в случае локальных и глобальных значений и действий, выполняемых пользователями языка. Интонация, местоимения, номинализации, выбор и изменение темы, уровень специфики или точности действия, или описания актера, неявность, поворот, прерывания, вежливость, аргументы и ошибки, повествовательные структуры, стиль или риторические фигуры, среди множества других дискурсивных структур, может стратегически «индексировать» идеологию говорящего или писателя. Как мы видим, общая стратегия, управляющая этими различными структурами, основана на лежащей в основе внутригруппирования — поляризации идеологий вне группы: «наши хорошие вещи и их плохие» будут иметь тенденцию подчеркиваться.

От идеологии к дискурсу.

Из этого краткого изложения некоторых основных социокогнитивных процессов, лежащих в основе производства и понимания идеологического дискурса, мы видим, что связь между идеологиями и дискурсом является сложной и часто весьма косвенной. Такой дискурс может зависеть от идеологически предвзятых контекстов, от идеологического способа, которым участники интерпретируют события как субъективные ментальные модели, или, более точно, от общих групповых убеждений, которые идеологически контролируются.

Эта теория также допускает, что, учитывая конкретные контекстуальные условия, ораторы могут скрывать или рассеивать свои идеологические мнения. То есть дискурс не всегда идеологически прозрачен, а дискурс-анализ не всегда позволяет нам сделать вывод о том, каковы идеологические убеждения людей. Это всегда зависит от определения коммуникативной ситуации участниками, то есть от контекста. Другими словами, наша концепция идеологии является недетерминированной: члены сообщества не обязательно и не всегда выражают или приводят в действие убеждения групп, с которыми они отождествляют себя. Кроме того, идеологический дискурс всегда изменчив лично и контекстуально. Это стратегически верно в международных переговорах и в переговорных ситуациях, в которых может иметь место приостановка четких идеологических заявлений. Это не означает, что идеология становится менее важной в глобализованном мире, это значит, что в некоторых контекстах она не проявляется, чтобы конфликты можно было разрешить мирным путем. [5, с. 23]

Очевидно, что это также оказывает значительное влияние на эмпирические методы изучения идеологии. В раз-

говоре внутри группы могут предполагаться идеологические убеждения, а в разговоре с членами внешней группы могут подвергаться цензуре или изменению, например, в

«политкорректном» дискурсе. В обоих случаях отношение между идеологией и дискурсом требует специальных, косвенных и других методов изучения.

Литература:

1. Джонсон Лэирд. Ментальные модели // Кэмбриджская университетская газета. — 1983. — № 10. — с. 13.
2. Ван Дейк. Предубеждение в дискурсе: анализ этнических предрассудков в познании и разговоре // Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins Co., — 1987. — № 3. — с. 2.
3. К. Мангейм,. Идеология и Утопия: Введение в социологию знания // Лондон и Нью-Йорк: K. Paul, Trench, Trubner & Co.. — 1936. — №. — С..
4. Е. Клосон. Как зрители телевизионных новостей имеют дело с фактами, которые противоречат их убеждениям: анализ последовательности и атрибуции // Журнал прикладной социальной психологии. — 1976. — № 6. — с. 159.
5. Д. Эдвардс, Дж. Поттер. Дискурсивная психология // Sage Publications. — 1992. — №. — С.

Значение развития методологических и организационных подходов в обеспечении автономной работы студентов

Саидмуратова Умида Ражаббаевна, преподаватель
Ташкентский государственный аграрный университет (Узбекистан)

Среди целей образовательного процесса важнейшее значение имеет развитие способности студентов к непрерывному самообразованию, их стремление пополнять и обновлять знания, творческое использование на практике и в областях будущей профессиональной карьеры. В статье автономная работа студентов рассматривается как приоритетный и эффективный вид обучения, основанный на самостоятельном формировании базы знаний и призванный помочь студентам понять, что им нужно для профессиональной деятельности. Предварительно необходимо планирование всех видов самостоятельной работы по дисциплинам учебного плана, установление трудовых затрат учителя на управление и контроль студенческая самостоятельная работа.

Ключевые слова: автономная работа, высшее образование, профессиональные знания, руководство преподавателя, учебные дисциплины, учебный план, требования, креативность.

В современном контексте, с переходом высшего образования на двухуровневую систему образования, формируется новая концепция сущности образования. Целью образовательного процесса является не только передача знаний и навыков от учителя ученикам, но и развитие способности учащихся к непрерывному самообразованию, стремлению пополнять и обновлять знания, их творческому использованию на практике и в направления будущей профессиональной карьеры. Студенты должны стать активными субъектами образовательного процесса, а не пассивными его субъектами. Следовательно, кто, кроме учителя, должен включать их в активную образовательную деятельность, «учить учиться» и помогать в приобретении знаний [2,3]. Несомненно, квалификация, компетентность, инициативность, ответственность выпускников вузов во многом будут определять темпы развития национальной экономики и общества, а также конкурентоспособность специалистов в рыночной экономике. Меры по модернизации системы профессионального образования и, прежде всего, по подготовке специалистов, которые обладают не только определенной квалификацией, но

и готовы активно использовать знания, полученные в условиях быстро меняющихся технологий и повышения гибкости производства, направлены на создание требуемые качества современного специалиста [3]. Болонская декларация подчеркивает необходимость взаимосвязи между европейским образованием и рынком труда, усиление его рыночной ориентации и спроса на выпускников. Новая квалификационная модель специалиста предполагает основные требования к выпускнику, такие как:

- владение навыками самостоятельного приобретения знаний и профессионального развития;
- способность переносить полученные знания в инновационные технологии и конкретные решения;
- готовность к социальной и профессиональной мобильности и т. д. [1]

Вышеуказанные требования к модели компетенций определяют необходимость повышения роли самостоятельного обучения студентов в организации учебного процесса подготовки специалистов. Поэтому главной ценностью образовательного процесса в вузе является характер

деятельности студентов: обеспечение его активности, интенсивности и самостоятельности. Все виды и формы учебно-научной работы в вузе должны быть направлены на формирование этих качеств деятельности. Методика преподавания в университете должна быть организована таким образом, чтобы обучать студентов способности самостоятельно приобретать и дополнять знания, оригинально мыслить и принимать самостоятельные решения с помощью консультативной, руководящей роли преподавателя. Студенты или специалисты, которые умеют работать самостоятельно, всегда смогут овладеть новыми знаниями и смогут применить их в практической деятельности [4]. Важность самостоятельной работы студентов всегда высоко ценилась педагогами. Существует много символических афоризмов, таких как: «Студент — это не сосуд, который должен быть наполнен знаниями, а факел, который нужно зажечь» [3]. Однако необходимо приложить огромные усилия для того, чтобы правильные лозунги во всем мире стали нормой образовательного процесса. До сих пор основное внимание (в большинстве университетов) уделяется обязательным занятиям в классе. Эта технология зарекомендовала себя при подготовке специалистов для массового, стабильного производства, для конкретных рабочих мест предприятий в плановой экономике. Учебный процесс по этой технологии практически направлен на обучение студентов содержанию будущей профессии (знания, навыки), а не на том, как достичь цели профессиональной деятельности, используя эти знания, навыки и умения. Автономная работа студентов находится на заднем плане, ее организации и методическому обеспечению на многих кафедрах пока не уделяется должного внимания. Есть много причин в пользу такого подхода: то, что студенты не привыкли (и не умеют) работать самостоятельно, что у нас еще не созданы необходимые условия (не хватает учебников и компьютеров) и т. д.

Эти причины, конечно же, во многом верны. Но в конце концов, лекции, лабораторные и практические занятия в основном предоставляют готовую информацию, то есть мы в основном «наполняем сосуд», а кто и как «зажжет факел» и как?

Таким образом, автономная работа студентов должна стать приоритетным и эффективным видом обучения, основанным на самостоятельном формировании базы знаний и призванной помочь студентам понять, что им нужно для профессиональной деятельности. Но чтобы быть так, автономная работа студентов должна идти под постоянным контролем учителя. Учитель должен планировать автономную работу, включая домашнюю работу, еженедельно, предоставлять ученикам выполнимые задачи и внедрять систему мониторинга для выполнения этих задач. В то же

время должны проводиться постоянные консультации, проводимые обязательно по инициативе учителя. Это организует систему, которая заставляет студентов работать, и нападение перед экзаменом становится ненужным в зарубежных университетах.

В нашем университете часто используются тесты. Учебный план предусматривает определенное количество тестов по некоторым учебным дисциплинам. При проведении таких испытаний следует использовать предлагаемую базовую литературу и выбирать дополнительные источники. Темы тестов разработаны преподавателем данной дисциплины. Для письменных тестов важно, чтобы система заданий обеспечивала как идентификацию знаний по конкретной теме (разделу), так и понимание природы изучаемых объектов и явлений, их законов, умение самостоятельно делать выводы и обобщать, и творчески использовать знания и навыки. При изучении специальных дисциплин (в более сложной версии — комплекса дисциплин) часто используется дизайн курса, который является разновидностью проблемного обучения. Согласно учебной программе, студенты под руководством учителя пишут курсовые работы и проекты. В процессе их подготовки они решают проблемы, связанные с областью деятельности будущих специалистов. Исходя из вышеизложенного, совершенствование обучения за счет увеличения доли автономной работы студентов должно сопровождаться значительным изменением методов обучения. Техника должна быть последовательно ориентирована на развитие набора специфических навыков, необходимых будущему специалисту. Более того, навыки не только узкоспециализированные, но и фундаментальные, такие как, например, способность к обучению. Он должен направлять студентов к работе с книгой (с первоисточниками). При организации АМС очень важно глубокое убеждение учителей в необходимости изменения приоритетов в образовательном процессе. В настоящее время сознательное формирование такого убеждения необходимо. Методологическое искусство состоит в том, чтобы сделать автономной работы студентов дозированным, органично сочетающимся с классной работой и в то же время увлекательным, то есть содержащим мотивационные свойства. Поэтому для образовательного процесса необходимы чисто организационные изменения. Стремление к поиску, исследованиям, научной независимости, проявлению творческой инициативы следует отметить, а значит, и организационно предвидеть. И, наконец, поддержка автономной работы студентов будет эффективной только в том случае, если она предусматривает новейшие технические и дидактические инструменты, включая компьютеры, видеоманитофоны и различные учебные программы.

Литература:

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/oliy-talimda-fanlarni-itish-sifatini-oshirishda-musta-il-talimning-rol-i>
2. Головань, О.В. О различных формах автономной работы в системе непрерывного образования / О.В. Головань А.В. Ишков // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болон-

ского процесса: материалы российской научно-практической конф. / АлтГТУ. — Барнаул, 2004. — с. 139–140 с.

3. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский. — М.: Академия, 2007. — 192 с.
4. Психология и педагогика: учебник для студентов / В.М. Николаенко [и др.]. — М.: ИНФРА-М, 2000.

Региональная литература как транслятор социальных ценностей

Шагдарова Жигзыма Юндуновна, преподаватель русского языка и литературы
ГПОУ «Могойтуйский аграрно-промышленный техникум» (Забайкальский край)

Век стремительного роста и повышения качества временных средств массовой коммуникации все большую популярность приобретают медийные тексты. Тогда как художественная литература является уникальным текстом, продуктом высокой культуры, несущим творчески углубленный, расширенный смысл.

Стандартизированные и тиражированные продукты торжествуют над творческим и уникальным, и в процессе восприятия начинает доминировать развлечение. Это ведет к негативным последствиям в вопросах миропонимания. К примеру, если следовать рекламному телевизионному образу, студенчество предстает перед нами скорее как беспрерывно развлекающееся в клубах и пьющее энергетические и прочие напитки, чем как учащиеся в учебных заведениях.

Думается, проблема актуализируется и тем, что наблюдается общее снижение интереса к чтению, особенно к чтению и осмыслению текста. Многие специалисты отмечают всеобщее «отторжение» от чтения, «кризис чтения», с другой стороны, «признается приоритет визуального клипового восприятия, сформировавшегося под воздействием тотального проникновения телевидения в повседневность индивида» [1].

Из практического опыта работы со студентами можно отметить, что мировоззренческое становление личности, приобретение ими ценностных ориентаций возможно на основе освоения ценностей и традиций национальной культуры, региональной литературы.

В этом смысле творчество выдающегося бурятского писателя Даширабдана Одбоевича Батожабая, входящее в региональный компонент программы кружка «Магия слова», имеет непреходящую художественную и этическую ценность.

Так, например, анализируя семантику мотивов и пространственно-временные категории в романе-трилогии Д. Батожабая «Похищенное счастье», осмысливая концепцию мира и человека, формы воплощения ее в этом произведении, можно наполнить жизнь студента культурной событийностью, целостностью; ненавязчиво, без излишней дидактики помочь обрести ценностно-смысловое самоопределение и позитивное саморазвитие. Хотя дидактизм и назидательность в романе присутствуют в

виде многочисленных авторских отступлений, однако эти отступления имеют «сложный контаминированный характер, где, к примеру, дидактизм укореняется в национальной традиции и не воспринимается читателем как нечто чуждое художественному строю произведения» [2].

Наиболее интересным в рамках поставленной проблемы представляется анализ и исследование традиционных этических категорий и философского контекста сюжетно-композиционной организации произведения Д. Батожабая. К примеру, главный герой романа Аламжи, «потеряв по пути в Тибет золото и по этой и другим объективным причинам не имея возможности вернуться, в качестве замены за золото крадет статую Сандалового Будды. Подменой ценностей, связанной с потерей золота и попыткой возместить его кражей статуи Будды, Д.О. Батожабай пытается открыть для героя пути возвышения после всех пережитых перипетий. Но и этот путь, в конечном счете, не становится нравственным, очищающим для героя, он превращается в очередное падение, и результат оказывается закономерным: Аламжи приезжает не к дому, а к черному выжженному кругу своей юрты» [3].

Почему это происходит? Д. Батожабай не дает прямого ответа, но осмысление причин и следствий с точки зрения национальной традиции *удха* дает нам возможность понять неслучайность, закономерность жизни главных героев. Исследователь З.П. Морохоева пишет: «Считалось, что нарушение норм может повлечь за собой множество несчастий не только для виновного, но и для всего рода» [4]. Таким образом, Аламжи и Жалма, однажды нарушив целостную систему родства, устранили высшую его ценность — преемственность или уход. Отсюда все беды и несчастья, причины трагедии семьи.

Любовь и смерть, рок и судьба, встреча и расставание, одиночество как основные мотивы формулируют сюжетную основу трилогии «Похищенное счастье». Анализируя и осмысливая трагичность судеб представителей трех поколений (Наван-Чингис, Аламжи и Булат) одного рода, суровые испытания и тревоги авантюрного существования, можно сделать вывод, что в романе Батожабая избран такой масштаб земного пути человека, что историческая модификация поступков и проступков героев пре-

вращается в некий реестр повторяющихся ситуаций отступления от духовности.

Так, отец, захотевший женитьбой сына поправить материальное положение семьи, и ради этого пошедший на крайние меры (чуть не утопил сироту), и сын, поднявший руку на отца, и вся их дальнейшая жизнь и страшный конец — это воздаяние за прошлое или кармический закон.

Понятия рок и судьба, осмысливающиеся в буддизме как карма, предусматривают не столько слепое подчинение внешним обстоятельствам, сколько как сочетание внутренних и внешних причинно-следственных обстоятельств. Потому человек может сделать значительный выбор между, например, грехом и добродетелью, и тогда судьба (карма) или покарает, или наградит. Рассматривая в этом контексте сюжетно-ситуативный характер основных мотивов в трилогии «Похищенное счастье», можно бесконечно наращивать разнообразные смыслы, дополняя и продолжая основной сюжет.

В художественном мышлении Д. Батожабая мир необычайно сложен и разнообразен. Известный бурятский литературовед В.Ц. Найданов отмечал: «Невероятная «смесь одежд и лиц, племен, наречий, состояний» может поразить читателя: короли и министры, принцы и цари, государственные мужи, авантюристы, высшие священнослужители и низшие полицейский чины; шпионы разных мастей и рангов, православные, буддисты, католики... А с другой стороны, трудовой народ — бурятский, монголь-

ский, русский. Кочевники и пастухи, смиренные и бунтари, разбойники и сознательные политические бойцы...» [5].

Как явления одного порядка рассматриваются самые разные по масштабу события и приметы переходного времени, рубежа 19–20 веков: назревание революционных событий, государственная политика, хитроумные ходы дипломатии, восстание хунхузов, частная жизнь бедняков и богатых и т. д. При этом политические смыслы многих происходящих событий, на первый взгляд, никак не связаны между собой, тем более с индивидуалистическими устремлениями борющейся за свою долю личности. При этом общество испытывает закономерную нравственную дезориентацию.

Размышляя над историческим временем, сложной совокупностью событий и персонажей в данном художественном тексте, можно выйти к пониманию и современных процессов, происходящих в нашем обществе, потому как Д. Батожабая представлена сущностная модель бытия, определяющая положение человека в мире вообще.

Таким образом, исследование некоторых граней содержания трилогии «Похищенное счастье» обнаруживает не только своеобразие и самобытность творчества писателя и бурятской прозы в целом, но и позволяет преподать студентам основы устойчивых мировоззренческих принципов, нравственных норм поведения, отражающих социальные ценности современного общества.

Литература:

1. Краснаярова, О. В. Тотализация медиареальности и художественная культура // Современность в зеркале рефлексии: язык-культура-образование. — Иркутск, 2009. - с. 545.
2. Фролова, И. В. Художественный мир Д. Батожабая. - Улан-Удэ, 2005. — 54.
3. Тыхеева, Д. Ю. Эпические традиции в трилогии Д. О. Батожабая «Похищенное счастье»: Автореф. дис.... канд. филол. наук. - Улан-Удэ, 2010. - с. 15.
4. Морохоева, З. П. Личность в культурах Востока и Запада. - Новосибирск: Наука, 1994. - с. 40.
5. Найдаков, В. Ц. Традиции и новаторство в бурятской советской литературе. - Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1976. - с. 385.

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

Qovoq o'simligining kimyoviy tarkibi va shifobaxsh xususiyatlari

Tojiboyev Murodali Umaraliyevich, katta o'qituvchi;
Numonjonov Muhiddin Gulomjon og'li, talaba;
Tuychiyeva Dilfuza Sidikjanovna, biologiya fanlari nomzodi, dotsent
Andijon davlat universiteti (Uzbekistan)

Ushbu maqolada qovoqdoshlar (Cucurbitaceae Juss.) oilasining qovoq (Cucurbita L.) turkumiga kiruvchi madaniy qovoq turlari, ularning O'zbekistonda, jumladan, Andijon viloyatida eng ko'p ekiladigan navlarining botanik tavsifi, morfologiyasi, fenologiyasi, ahamiyati, ayrim turlarining kimyoviy tarkibi, ilmiy meditsina va xalq tabobatida qo'llanilishi hamda yetishtirish texnologiyasi haqida batafsil ma'lumotlar berilgan.

Ushbu izlanishdan asosiy maqsad — qovoq turkumi turlari, ularning respublikamizda eng ko'p ekiladigan havlari hamda chet eldan keltirilgan ayrim duragaylarining mavsumiy o'sish va rivojlanish qonuniyatlari, tarkibi va ahamiyatini ilmiy manbalar asosida o'rganib, taxlil qilish va ayrim navlarining Andijon viloyati sharoitida ekib o'stirib, fenologiyasini o'rganishdan iborat.

Maqola avvalida qovoqdoshlar oilasi va qovoq turkumining dunyodagi yuksak o'simliklar orasidagi sistematik o'rniga alohida e'tibor qaratilgan. Bunda yangi zamonaviy nomenklaturaga asoslangan.

Qovoq turkumi turlari uchun umumiy bo'lgan bo'lgan botanik tavsifi, morfologiyasi, o'sish va rivojlanishi, fenologik o'zgarishlari haqida ma'lumotlar ilmiy adabiyotlar asosida kiritilgan. Ayrim navlar va duragaylar tajriba sifatida ekilib, ularning morfobiologik ko'rsatkichlari maqolada keltirilgan.

Kalit so'zlar: qovoqdoshlar, qovoq, kimyoviy tarkib, polivitamin, vegetatsiya davri, dorivor vositalar, shifobaxshlik xususiyatlari.

Химический состав и лечебные свойства тыквы

Таджибаев Муродали Умаралиевич, старший преподаватель;
Нумонжонов Мухиддин Гуломжон угли, студент;
Туйчиева Дилфуза Сидикжановна, кандидат биологических наук, доцент
Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

В статье подробно описаны различные виды культурных тыкв. Рассматривается их ботаническое описание, морфология, фенология, значение, а также химический состав некоторых видов. Кроме того, изучено применение и в медицине и народных рецептах, в т. ч. в Андижанской области.

Ключевые слова: тыква, народная медицина, лечебные свойства.

Qovoq (*Cucurbita L.*) yuksak o'simliklar kenja dunyosining magnoliyatoifa (*Magnoliophyta*) bo'limi, magnoliyasimonlar (*Magnolipsida*) sinfi dalachoy kabilar (*Dilleniidae*) kenja sinfi, qovoqnamolar (*Cucurbitales*) qabilasi, qovoqdoshlar (*Cucurbitaceae Juss.*) oilasiga mansub [1].

Qovoqdoshlar (*Cucurbitaceae Juss.*) oilasi Yer yuzining deyarli barcha mintaqalarida tarqalgan va 800 turni o'z ichiga oladi. O'zbekiston florasida ushbu oilaning tabiiy holda

o'suvchi 18 turi mavjud. Qovoq navlari esa 900 ga yaqin bo'lib, ulardan 400 navi iste'molga yaroqli [2].

Qovoq (*Cucurbita L.*) gajjaklari yordamida osilib yoki yotib o'suvchi, dag'al tukli, qirrali poyaga ega, uzunligi 4–6m ga yetadigan bir yillik xo'jalik ahamiyatiga ega o't o'simlik. Uning barglari yirik, yuraksimon yoki chuqur besh bo'lakli, dag'al tukli bo'lib, bandlari uzun, tur va navlariga qarab shakli, rangi va tuklanishi har xil bo'ladi. Uzun bandi yordamida poya va shohlarida ketma-ket o'mashgan [6]. Ko'pchilik navlarida

erkak va germafrodit gullar uchraydi, ayrim navlarida esa erkak va urg'ochi gullar uchraydi. Ya'ni bir uyli, ayrim jinsli o'simlik. Urug'dan unib chiqqandan 25–35 kun o'tgach, gullay boshlaydi. Avval erkak gullari, 5–10 kundan so'ng urg'ochi gullari ochiladi. Keyinchalik erkak va urg'ochi gullari bir vaqtda ochilaveradi. Erkak gullari bir kun, urg'ochi gullari 2–3 kun (ertalab ochilib, kechqurun yopiladi) ochilib turadi. Ular chumoli, trips, asalari va boshqa hasharotlar yordamida changlanadi. Urg'ochi gullarning ko'pi to'kilib ketadi va

palakda pishib yetiladigan 2–5 ta meva bo'ladi. O'simlik mevasining ichida bo'shliq (uya) bo'lib, u yerdagi urug'lar ipchalar (platsentalar) yordamida urug'donga birikadi. Mevasi turli shaklli, rangli va katta-kichiklikdagi (odatda yirik), ko'p urug'li, seret va shirali xo'l meva. Iyun-sentyabr oylarida gullaydi, mevasi avgust-oktyabr oylarida pishadi [7].

Mamlakatimizda ekiladigan 140 dan ortiq qovoq navlari har xil morfologik, xo'jalik va biologik belgilariga ega bo'lgan quyidagi asosiy uchta turga kiradi:

1 jadval. qovoq navlarining morfologik, xo'jalik va biologik belgilari

	Tur nomi	Keng tarqalgan navlari	Ekilish hajmi %	Vegetatsiya davri (kun)
1	Qattiq po'stli qovoq <i>Cucurbita pepo</i>	Non kadi	25–30	110–120
2	Yirik mevali <i>Cucurbita maxima</i>	Ispan 73	30–35	120–130
3	Muskat qovoq <i>Cucurbita moschata</i>	Palov kadu 265 Qashqar 1644	40–45	100–110

Yoqoridagi jadvaldan ma'lumki, Qattiq po'stli qovoq (*Cucurbita pepo*) turining Non kadi navi qovoq ekinlari ekilish maydoni jihatdan nisbatan kam hududga ekiladi. Ushbu nav (+8...+12) daraja harorat ostida 30–40 kun saqlanganda ham foydali moddalarini yo'qotmaydi. Shuning uchun ham uni qish bo'yi saqlash va eksport qilish imkoniyati yuqori [3].

Yirik mevali (*Cucurbita maxima*) turining Ispan 73 navi boshqa navlar orasida vegetatsiya davrining uzoq muddat bo'lishi bilan ajralib turadi (120–130 kun). Mazkur nav oktabr oyida pishib yetiladi.

Muskat qovoq (*Cucurbita moschata*) turining Palov kadu 265, Qashqar 1644 navlari qovoq ekinlari ekilish maydoni jihatdan eng ko'p hududga ekiladi. Mazkur nav vegetatsiya davri nisbatan qisqaligi va mevasi tarkibida shakar miqdorining ko'pligi bilan boshqa navlardan ajralib turadi. Ushbu navlar respublikamiz fermer xo'jaliklarida ekib kelinmoqda. Bundan tashqari Andijon viloyati fermer xo'jaliklari er maydonlariga ekib kelinayotgan navlardan, asosan Palov kadu, Stofundoviy, Sturgunovski, Qashqar va Dastor kabi qovoq navlari keng o'rin olgan.

Qovoq urug'i aprel ohiri-may boshlarida Andijon viloyatida ertaroq (aprel boshida) 4–6kg/gektar miqdorda ekiladi. Dastlab, urug' 3–5% li osh tuzi (NaCl) eritmasiga solinib, unda cho'kkanlarini ajratib olinib, toza suvda yuviladi. Urug'lar 12–15 darajada 5–7 sm chuqurlikka SBU-2–4A poliz seyalkasining ikkita ekish agregati yordamida lentasimon va bir qatorli 180×90 sm usulida ekiladi [4]. 20–30 C° haroratda normal rivojlanadi. O'suv davrida palak uchlarini chilpib, qator oralariga ishlov berilsa, mo'l hosil olish samaradorligi yanada ortadi.

Tajribada Palov kadu navini unib chiqish davrini o'rganish maqsadida yuqoridagi ekish usullari bo'yicha ekilganda urug'ning unib chiqishiga 14 kun vaqt ketdi. Agar qovoq urug'i uchun tuproqda optimal muhit yaratilib, ekish oldidan

kimyoviy faol moddalardan me'yorida ishlov berilib, begona o'tlardan va boshqa har xil mikroorganizmlardan himoya qilish uchun turli agrotexnik tadbirlar o'tkazilsa, uning unib chiqish fazasi 7–10 kunga qisqaradi. Qolaversa o'simlikning vegetatsiya davri ham qisqarib, inson manfaatlariga mos ravishda hosil olishga imkon qadar tez erishish imkoniyati mavjud bo'ladi.

Qovoq o'simligi ba'zi mikroorganizmlar va o'simliklar bilan turlicha ta'sirlashish (allelopatiya) xususiyatiga ega masalan: o'simlik qovun va handalak paykallariga ekilsa, changlanish ta'sirida hosil bo'lgan (gibrid) mevalar tarkibidagi monosaxaridlar miqdori odatdagi qovoq mevalaridan ancha ko'p bo'ladi. Bu esa qovoq meva etining shiraga boy bo'lishini ta'minlaydi.

Zamburug'lar esa qovoq po'sti va tarkibini buzishi bilan unga zararli ta'sir ko'rsatsa, bakteriyalar urug'ni o'rab turgan shilliq qavatni buzishi tufayli ularga havo tegadi, natijada urug' unadi, meva devorlaridan yorug'lik o'tishi sababli urug'pallalari yashil rangga kiradi.

Qovoq (*Cucurbita L.*) o'simligining asl vatani Markaziy Amerika hisoblanadi. Uning mevasi tarkibida 15–18% quruq moddalar, 4–11% qand, karotin, A, B₁, B₂, C, E, PP, T vitaminlari, urug'ida 50% gacha moy uchraydi. Qovoq tarkibidagi moylar, oqsillar, vitaminlar, fermentlar oson hazm bo'ladi, shu tufayli eng parxezbob taomlar tayyorlashda va xalq tabobatida keng qo'llaniladi [5]. O'simlik tarkibidagi mikroelementlar, makroelementlar va organik moddalar inson salomatligi uchun dorivorlik ahamiyati juda katta bo'lib, buni quyidagi jadval asosida izohlash mumkin.

Qovoq mevasidan tayyorlangan qaynatma bilan Abu Ali ibn Sino ko'krak va quloq og'rig'ini hamda yo'talni davolagan. Qo'rdan ko'mib pishirilgan qovoqni qand bilan aralastirib, ichni yumshatish uchun iste'mol qilishni buyurgan. Meva shirasini (miyadagi shishlarga, miyaning yallig'lanishiga) miya kasalliklariga va tomoq og'rig'iga

2 jadval. Qovoq o'simligi tarkibiga kiruvchi moddalar va ularning dorivor xususiyatlari

№	Tarkibidagi modda nomi	%	Dorivorlik vazifasi va ahamiyati
1	Natriy, Kaliy	0,5	Moddalar almashinuvini ta'minlash
2	Rux	3	Urug» hujayralar faolligini orttirib, bepushtlikni davolashda
3	Temir	10	Kamqonlikni oldini olishda
4	Kaliy, Mis		Qon hosil bo'lishida
5	Toksik moddalar	1	Gijjalarni falajlaydi
6	Pektin	1	Ichak yallig'lanishini davolashda
7	Xolisterin	0	Ateroskleroz, gipertoniya kasalliklarini davolashda
8	Karotin	1	Teri va shilliq pardalarni davolashda
9	Suv	80	Tuz almashinuvi buzilishi va buyrak tosh kasalliklarini davolashda
10	Oqsil	28	Moddalar almashinuvida va energetik
11	Moy (urug»ida)	50	Moddalar almashinuvida va energetik
12	Qand	4–11	Moddalar almashinuvida va energetik
13	Quruq modda	15–18	Moddalar almashinuvida va energetik
14	Vitaminlar	20–30	Avitaminoz, gipovitaminozni davolashda

davo qilgan. Suvda yoki qo'rda ko'mib pishirilgan qovoqni xalq tabobatida sariq (gepatit) va jigar, o't qopining boshqa kasalliklarini davolash uchun hamda buyrak kasalliklarida siydik haydovchi vosita sifatida qo'llaniladi. Qo'rda ko'mib pishirilgan qovoqni shakar bilan aralashtirib qabziyatga qarshi surgi sifatida iste'mol qilishga beriladi. Temiretki, ekzema va kuyish xollarida terini shikastlangan yerlarini davolash uchun shu joyga qovoqni qirib bog'lanadi [5].

Qovoq urug'i organizmdan gijjalarni (lentasimon gijjalar — qoramol tasmasimon chuvalchangi va dumaloq gijjalar — askaridalarni) tushirishda eng yaxshi vosita hisoblanadi. Chunki qovoq urug'i tarkibidagi toksik moddalar gijjalarni falajlaydi va bu bilan ushbu gelmentlarga qarshi samarali profilaktik vosita sifatida qo'llaniladi. Buning uchun kun davomida 50 gr qovoq urug'i bilan nonushta qilish kifoya (ertalab noxorga qovurilmagan urug'ni iste'mol qilinadi).

Turli kasalliklarda qovoq juda ham foydali parhez taom hisoblanadi. Uni yumshoq qismi — eti yumshoq surgi, yaralarni davolash va yallig'lanishga qarshi ta'sirga ega. Parhez taom sifatida qovoq buyrak, jigar kasalliklarida, buyrak va yurakni yomon ishlashi natijasida ro'y bergan shishlarda, organizmda tuz almashinuvini buzilishida, kuchli semirishda va boshqa kasalliklarda juda foydalidir. Qovoq kam kalloriyali (uning tarkibida 80% dan ortiq suv bor) mahsulot bo'lib, organizmdagi ortiqcha suv va osh tuzini chiqib ketishiga yordam beradi. Yurak — qon tomirlari va buyrak faoliyatini susayishi natijasidagi organizmdan ortiqcha suvni chiqarib yuborishda dori sifatida kuniga yarim kilogrammgacha hom yoki 2kg gacha pishirilgan qovoqni yeyish yoki yarim stakan qovoq shirasini ichish tavsiya etiladi. Qovoqni yana sutda asal, sariq moy va qand qo'shib pishirilgan guruch (shirguruch), manna yoki sok kashalari bilan birga iste'mol qilish ham tavsiya etiladi.

Qovoq tarkibidagi pektin moddalari ichak yallig'lanish kasalliklarida yaxshi

ta'sir ko'rsatib, ichakdan bakteriyalarni va zaharli moddalarni chiqib ketishiga yordam beradi va ich ketish

bilan o'tadigan kasalliklarda organizmni suvsizlanishini oldini oladi. Shu bilan birga qovoq yana organizmdan xolesterinni ham chiqib ketishini tezlatadi. Shuning uchun yurak — qon tomirlari (ateroskleroz, gipertoniya), surunkali kolit va enterokolit, og'ir (tez) o'tadigan va surunkali nefrit, pielonefrit, xoletsistit, o't tosh va sariq (gepatit) kasalliklari bilan xastalangan bemorlarni kundalik ovqatiga qovoq qo'shib berishni tavsiya qilinadi. Shuningdek qovoq parhez taom sifatida ayniqsa qariyalarga va yosh bolalarga foydalidir.

Qovoq shirasi tinchlantiruvchi ta'sir ko'rsatadi va uyqini yaxshilaydi, hamda qusishga qarshi (xomqovoq ham), ayniqsa xomilador ayollarni qusishiga qarshi yaxshi vosita hisoblanadi. Shuningdek bu tabiiy shifobaxsh ne'mat tarkibidagi rux urug' hujayralar faolligini orttirib, bepushtlikni davolash sohasida ham qo'llaniladi. Hatto o'simlik mevasining po'stidan tayyorlangan damlama yuz terisini yumshatadi va bundan tashqari zamburug'larni bartaraf etadi. Yana, Podagra, ateroskleroz, saratondan saqlaydi. Qarishning oldini oladi. Semizlikdan esa halos qilishga yordam beradi. Qirilgan xom qovoq yarani davolovchi va yallig'lanishga qarshi vosita sifatida terini kuygan va zararlangan yerlariga, turli toshma yaralarga bog'lanadi.

Qovoqdan karotin olinadi. Karotinni dorivor preparati (uning yog'dagi eritmasi va boshqalar) yiringli yaralarni, kuyganni, sovuq urganni, terining zararlangan yerlari va boshqa ekzema, qiyin bitadigan yaralar kabi surunkali kasalliklarni hamda shilliq pardani yallig'lanish kasalliklarini davolash uchun ishlatiladi.

Bugungi kunda dunyo aholisi organizmda uchrovi turli kasalliklar tufayli har xil kimyoviy dori-darmonlardan foydalanib, o'sha kasalliklarni oldini olish va davolash moyaynida yangi kasalliklar va hastaliklarni orttirib olish yoki immunitetning passivlashishi kabi nohush holatlarga duchor bo'lmoqdalar. Bunday holatlardan to'g'ri xulosa chiqarish kimyoviy preparatlardan kamroq foydalanib, kasalliklarni davolashda tabiiy dorivor vositalardan keng qo'llashni taqazo etadi. Albatta, bunday dorivor vositalarning aksariyat qismi

yashil o'simliklardan olinadi. Shunday o'simliklardan biri esa biz yuqorida foydali xususiyatlarini sanab o'tgan qovoq o'simligi va uning mevasidir. Chunki ushbu o'simlikning turli qismlaridan olingan dorivor moddalar hazm qilish, ayirish, endokrin, qon aylanish, tayanch harakatlanish sistemalarida uchrovchi juda ko'plab kasalliklarga qarshi davolashda samarali vosita hisoblanadi.

O'zbekiston sharoiti uchun qovoq o'simligining turlari va navlari tuproq tanlamaydi, ammo mezofit sharoitida yaxshi o'sadi. Hayotiy strategiyasi bo'yicha mazkur o'simliklarda patiyentlik xususiyati mavjud. Jumladan, trofopatiyentlik va kseropatiyentlik yaxshi namoyon bo'ladi.

Xulosa o'rnida shuni aytish mumkinki, respublikamizdagi ko'plab fermer xo'jaliklari dala maydonlari qirg'oqlariga ekilayotgan qovoq o'simligining turli navlari xalq xo'jaligining va aholining qovoq o'simligi mevasi va undan olinadigan turli-tuman xom ashyolariga bo'lgan talabni to'liq qo-

play olmaydi. Shuning uchun bu ekinni nafaqat dala maydonlari qirg'oqlariga balki, asosiy ekin sifatida joylashtirish maqsadga muvofiq. Chunki bu ekindan olinadigan hosildorlik boshqa har qanday poliz ekinlariga nisbatan yuqori. Undan tashqari shaxsiy tomorqa dehqon xo'jaliklarida ham bu ekinni ko'proq ekish va uning iste'molini ko'paytirish aholi salomatligini saqlashda va turli kasalliklarga qarshi profilaktika ishlarida yaxshi samara beradi.

O'zbekiston sharoiti uchun sug'oriladigan hamda qarovsiz yerlarda qovoq turkumi turlari va navlari istiqbolli oziq-ovqat, dorivor, moyli, yem-xashak o'simliklari hisoblanadi. Bu o'simlikdan mo'l hosil olish imkoniyati yuqori.

Kelgusi ishlarimizda qovoq o'simligi turlari va navlarida turli ekologik omillarning ta'siri natijasida ularning tarkibi, o'sish va rivojlanishidagi o'zgarishlarini atroflicha o'rganish vazifasini maqsad qilib olindi.

Adabiyotlar:

1. Pratorov. O'P, Nabiye. M. M. O'zbekiston yuksak o'simliklarining zamonaviy tizimi. Toshkent. O'qituvchi — 2007. 11–18 b.
2. Введенский. А. И. Флора Узбекистана. 5 том. Ташкент, 1961. 600–617 с.
3. Pangalo. K. I. Poliz ekinlarining kelib chiqishi va taraqqiyot yo'li. T.: 1969 y.
4. Dorivor o'simliklar yetishtirish texnologiyasi va ekologiya. Toshkent. Tafakkur bo'stoni — 2018. 40–45 b.
5. Xamdamova. Z. Xalq tabobatida mevalar bilan davolash. Toshkent. Muharrir-2013. 58–65 b.
6. Kursanov. L. I, Razdorskiy. V. F, Komarnitskiy N. A, Uranov. A. A. Botanika. 1 tom. Toshkent. O'qituvchi — 1972 y.
7. Ostonaqulov. T. E, Zuyev. V. I, Qodirxo'jaev. O. Sabzavotchilik. Toshkent. O'qituvchi-2009 y. 140 b.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 43 (281) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 06.11.2019. Дата выхода в свет: 13.11.2019.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.